

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

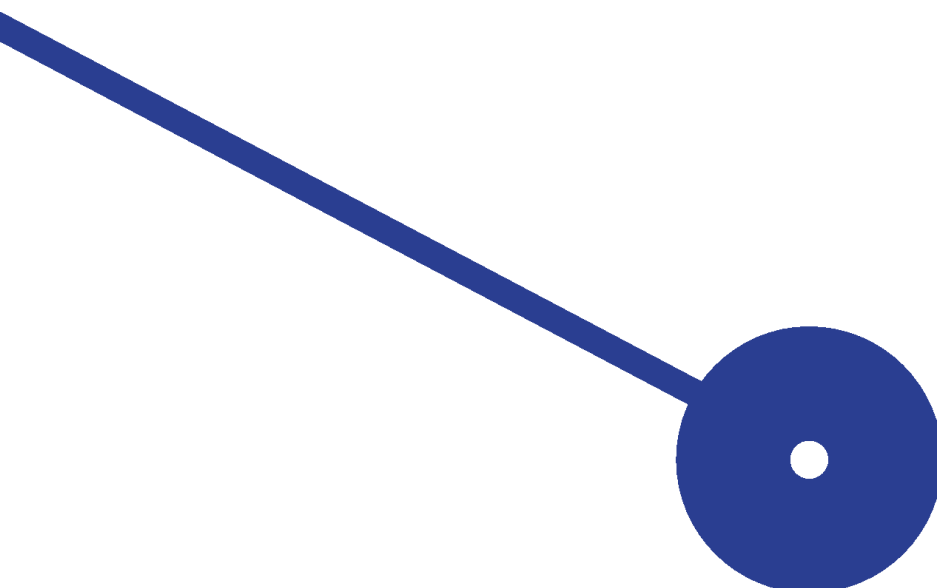
MESTRADO

Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Inês Silva Correia

JULHO/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Silva Correia

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves Quadros-Flores

Coorientação: Professora Mestre Ana Rita Férias

Porto, julho de 2023

AGRADECIMENTOS

Ao longo do meu percurso acadêmico foram inúmeras as experiências vivenciadas e as emoções sentidas e, por isso, quero agradecer a todas as pessoas que contribuíram para a minha formação, não só profissional como também pessoal, por todo o apoio demonstrado e por terem sempre acreditado em mim.

Aos meus pais, agradeço do fundo do meu coração, pela oportunidade que me deram de realizar um dos meus maiores sonhos, sem eles este percurso não seria possível, e por estarem sempre presentes ao longo desta caminhada. Agradeço especialmente à minha mãe, por todo o apoio e paciência demonstrado, por toda a ajuda prestada e pela força que me transmitiu sempre para conquistar esta etapa. À minha irmã, pela disponibilidade em ajudar-me sempre e pela escuta de todos os meus desabafos. À minha avó, que partiu no início desta etapa, pela serenidade, pelo amor e pelo sorriso orgulhoso que carregava sempre no rosto.

Ao Tiago, que mais do que meu namorado foi o meu melhor amigo, pela interminável paciência e por me teres escutado, apoiado e encorajado em todos os momentos. Agradeço-te por teres feito esta caminhada comigo e por nunca me teres deixado desistir dos meus sonhos. À Bea, que mais do que uma amiga é família, obrigada por todos os momentos que partilhamos ao longo dos anos, mas especialmente nestes, pelo abraço nos momentos certos e pelas palavras de conforto. Crescemos juntas e continuaremos a apoiar-nos mutuamente em todas as fases das nossas vidas. Obrigada por teres tornado tudo muito mais especial.

À minha afilhada, Érica Patrícia e à Beatriz, por terem tornado o meu percurso acadêmico mais desafiante, mas muito mais especial, mesmo sem saberem. Vocês são a prova que as coisas inesperadas da vida podem ser maravilhosas surpresas.

Ao meu par pedagógico, pela partilha de momentos únicos e inesquecíveis, que sem dúvida que marcaram as nossas vidas. Obrigada por me acompanhares neste caminho desafiante, com muitas dores de cabeça, mas com momentos de pura felicidade e gratidão. À Ana e à Margarida, pelas conversas, pelas gargalhadas e pelo apoio constante. Obrigada por todos os momentos partilhados no estágio, com vocês tudo se tornou melhor.

Agradeço a todos os meus amigos por vos ter na minha vida.

Às orientadoras institucionais, Doutora Maria da Cândida Mota Teixeira e Mestre Ana Rita Moutinho Férias, por todo o apoio, acompanhamento, dedicação, exigência e motivação. Agradeço por todas as aprendizagens, críticas construtivas e pelo tempo investido, ao longo deste ano desafiante.

À educadora Raquel e à professora Sofia, por toda a disponibilidade incontestável, pela orientação e liberdade atribuída, por todos os momentos de partilha, pelo apoio na construção da minha identidade pessoal e profissional. Por serem um excelente exemplo, proporcionando momentos de aprendizagem tão ricos num grupo de crianças e numa turma tão fantásticos. Obrigada por nos terem aberto as portas das vossas salas, mostrando-nos que ser docente é extremamente gratificante e feliz.

Por fim, agradeço a todas as crianças, de ambas as valências, que me proporcionaram momentos inesquecíveis de aprendizagem e de extrema felicidade. Obrigada por me desafiarem constantemente e me fazerem acreditar que este é o caminho certo, onde sou feliz. Agradeço por todo o amor, a amizade e pelos sorrisos, tenho um carinho muito especial e forte por todos vocês, terão sempre um lugar muito especial no meu coração.

RESUMO

O presente Relatório de Estágio é fruto da experiência vivenciada ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES), nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principal objetivo a análise e reflexão das aprendizagens desenvolvidas, que contribuiram para a construção pessoal, social e profissional da formanda.

Neste sentido, evidencia-se uma produção reflexiva e fundamentada, influenciada pela metodologia de Investigação-Ação que é caracterizada pelas suas etapas cíclicas - observação, planificação, ação, reflexão e avaliação -, que proporcionou a aquisição e mobilização de saberes, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, indagadora e colaborativa, de forma a promover práticas significativas e contextualizadas.

Através das vivências, reflexões e dos saberes profissionais construídos numa visão crítica e fundamentada acerca das duas valências, ao longo da PES, a criança foi compreendida como construtora do seu próprio conhecimento, de forma a promover o desenvolvimento holístico da mesma. Nesta linha, sob a perspetiva socioconstrutivista foram desenvolvidos projetos de intervenção, baseados na MTP, valorizou-se a promoção da autonomia e cooperação, bem como o envolvimento das famílias e da comunidade educativa, que assumiram um papel basilar neste processo. Assim, é salientado o trabalho colaborativo entre todos os agentes educativos como potenciador da co construção de saberes, proporcionando a melhoria da ação docente.

Por fim, as experiências vivenciadas impulsionaram a construção de práticas baseadas na articulação constante entre a teoria e a prática. Este processo demonstrou-se crucial para o desenvolvimento de um conhecimento aprofundado sobre a docência e a edificação de um perfil duplo.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Investigação-Ação; Criança; Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT

The present internship report is the result of the experience gained throughout the Supervised Educational Practice (SEP) in the contexts of Preschool Education and the 1st Cycle of Basic Education, with the main objective of analyzing and reflecting on the learning experiences that have contributed to the personal, social, and professional development of the master's student.

In this regard, it highlights a reflective and well-founded production, influenced by the Action Research methodology, which is characterized by its cyclical stages - observation, planning, action, reflection, and evaluation -, that facilitated the acquisition and mobilization of knowledge, contributing to the development of a reflective, inquisitive, and collaborative attitude in order to promote meaningful and contextualized practices.

Through the experiences, reflections, and professional knowledge built from a critical and well-founded perspective on both areas, during the SEP, the child was understood as the constructor of their own knowledge, promoting their holistic development. In this approach, the child-centered focus enabled the development of the Project Work Methodology, emphasizing the promotion of autonomy and cooperation, as well as the involvement of families and the educational community, who played a fundamental role in this process. Thus, collaborative work among all educational stakeholders is highlighted as a catalyst for co-constructing knowledge, as it facilitated the development of personal, social, and professional skills for the future teacher.

Lastly, the experiences encountered propelled the construction of practices based on the constant articulation between theory and practice, supported by a collaborative, reflective, and investigative process. This process proved to be crucial for the development of a deep understanding of dual-profile teaching.

Keywords: Supervised Educational Practice; Investigation-Action; Children; Collaborative Work.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	11
1.1. DOCENTE DE PERFIL DUPLO.....	11
1.2. PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA	16
1.3. AÇÃO PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DE INFÂNCIA.....	19
1.4. A PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO	23
CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	33
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	33
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	35
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	40
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	46
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS.....	49
3.1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	49
3.2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	63
METARREFLEXÃO	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Cantos da sala de atividades.....	390
Tabela 2 – Rotina semanal.	40

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto.....	21
Figura 2- Esquema dos conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.	28
Figura 3 – Metodologias valorizadas pela educadora cooperante (Leitão, 2022).....	40
Figura 4 – Organização do tempo na sala do 3.º ano, retirada do Plano Curricular de Turma (PCT)...	45
Figura 5 – Diferentes fases da metodologia de Investigação-Ação	47
Figura 6 – Diferentes partes da atividade: esmagar a abóbora, pesar os ingredientes e moldar as bolachas	53
Figura 7 – Diferentes partes da atividade: pintura do mural – exploração sensorial, seleção dos desenhos e resultado final (fixação do mural).....	57
Figura 8 – Diferentes partes da exposição: as primeiras três – exploração em grande grupo e as últimas três – exploração individual	60
Figura 9 - Postais elaborados pelos alunos e três exemplos do molde realizado como suporte para os anéis	70
Figura 10 - Registos fotográficos da atividade pedagógica "Cirurgiões das Palavras".....	76
Figura 11 - Registos fotográficos da atividade pedagógica " Arte, expressão e emoção! ".....	79

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE- Aprendizagens Essenciais

CDC- Convenção sobre os Direitos das Crianças

CEB- Ciclo do Ensino Básico

CSMP - Comprehensive School Mathematic Program

DL- Decreto-Lei

EPE- Educação Pré-Escolar

LSBE- Lei de Bases do Sistema Educativo

I-A – Investigação-Ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação de Infância

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCG - Projeto Curricular de Grupo

PE - Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

UA- Unidade de Aprendizagem

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Porto, do Instituto Politécnico do Porto, ao longo do ano letivo 2022/2023 que, segundo o Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014), habilita, profissionalmente, para as duas valências educativas. Este documento evidencia o percurso formativo da docente estagiária, através da fundamentação e da reflexão das práticas desenvolvidas, no decorrer de toda a prática educativa supervisionada.

Neste documento, pretendeu-se evidenciar o processo de aprendizagem desenvolvido ao longo da PES, baseado no crescimento pessoal, social e profissional da mestranda. Este crescimento foi alcançado por meio da observação e cooperação nos contextos educativos, assim como a colaboração com todos os agentes educativos – supervisoras institucionais, orientadoras cooperantes, o par pedagógico, as famílias, a comunidade educativa e as crianças. Assim, todos estes aspetos, espelhados no presente Relatório de Estágio, contribuíram para a edificação do perfil duplo da docente em formação, bem como para a sua identidade profissional.

Neste âmbito, no decorrer da PES objetivou-se a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa. Além disso, a PES proporcionou não só a construção de uma atitude profissional reflexiva e indagadora, facilitadora da tomada de decisões, bem como dotou a mestranda de ferramentas sobre a planificação, a avaliação e a ação educativa, com o intuito de desenvolver aprendizagens significativas e contextualizadas nas crianças e nos alunos. Também promoveu a problematização das exigências da prática profissional e a co construção de saberes profissionais, de forma a consolidar competências socioprofissionais e pessoais à luz de princípios de aprendizagem ao longo da vida (Ribeiro, 2022-2023).

A PES foi desenvolvida numa instituição privada de ensino, que albergava as duas valências educativas. Iniciando-se pela EPE com um grupo de 15 crianças, com idades compreendidas entre os dois e os seis anos, no período de 10 de outubro de 2022 a 5 de janeiro de 2023 e concluindo com um grupo do 3.º ano de escolaridade, do 1.º CEB, constituído por 17 crianças, com oito e nove anos, no período de 1 de março de 2023 a 24 de maio de 2023. Nesta linha, o presente documento organiza-se em três capítulos e respetivos subcapítulos, que se interligam, finalizando com uma metarreflexão referente às aprendizagens da docente em formação, vivenciadas ao longo da PES.

O primeiro capítulo, intitulado de “Enquadramento teórico e legal”, expõe os referenciais teóricos e legais que basearam e orientaram as ações desenvolvidas pelo par pedagógico, nos dois contextos de estágio. Inicialmente são elencados os paradigmas comuns às duas valências do perfil do docente duplo e, de seguida, são apresentadas as particularidades da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo capítulo destina-se, num primeiro momento, à caracterização da instituição cooperante e, nos subcapítulos seguintes, é descrito os contextos educativos, onde se desenvolveu a PES, salientando as suas especificidades, decorrente dos momentos de observação, planificação, ação e reflexão. Acrescenta-se, neste capítulo, as características da Metodologia de Investigação-Ação (I-A), uma vez que as suas etapas foram basilares para as ações educativas desenvolvidas pela diáde.

O terceiro capítulo referente à descrição, análise e reflexão das ações pedagógicas promovidas no decorrer do estágio, fundamentadas nos pressupostos teóricos e na caracterização dos ambientes educativos. Devido à impossibilidade de abordar todas as intervenções serão enfatizadas algumas das atividades, inseridas nos projetos de intervenção desenvolvidos, denominados “Morcegos e outros medos” e “ Pequenos Cirurgiões do Conhecimento”, realizados com base na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, respetivamente.

Posteriormente, a Metarreflexão promove uma reflexão transversal e retrospectiva de todo o processo formativo, procurando evidenciar as aprendizagens da formanda, passando por vários dos momentos reflexivos, antes, durante e após as ações, salientando as competências e saberes pessoais e profissionais proporcionados pelo mestrado profissionalizante. Por fim, as Referências Bibliográficas basearam-se nas normas APA, a 7.ª edição, e no documento enviado pelo Conselho Científico da Escola Superior de Educação do Porto.

1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, (...) formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei nº 46/86, 1986, de 14 de outubro, artigo 2.º, alínea 5).

Nesta lógica desenvolvimentista, o presente capítulo fundamenta a Prática Educativa Supervisionada, considerando as suas variáveis centrais: o desenvolvimento holístico da criança e o perfil duplo do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que se foi edificando. Assim, é realizada uma análise do perfil duplo de formação em ambos os ciclos educativos, no primeiro subcapítulo. Nos subcapítulos seguintes é abordado os pressupostos específicos para o desenvolvimento da prática na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, realçando as particularidades de cada nível educativo.

1.1. Docente de Perfil Duplo

Segundo a Convenção sobre os direitos da criança, admitida pela Assembleia Geral das Nações Unidas a 20 de novembro de 1989, e autenticada por Portugal a 21 de setembro de 1990, é definido o direito da criança à educação, tendo “em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades” (Unicef, 2019, art.28º), expedindo que a educação deve “promover o desenvolvimento da personalidade da criança” (Unicef, 2019, art.29º). Concomitante ao referido anteriormente, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) comunga das mesmas premissas de igualdade e desenvolvimento sublinhando a educação como meio de “favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º46/86, 1986, art.1º).

Neste sentido, a educação deve conceder o "passaporte para a vida", onde as crianças têm possibilidade de se compreenderem melhor a si mesmas e aos outros, assim como “participar na obra colectiva e na vida em sociedade” (Delors et al., 1996, p.73), bem como a vivência da “cartografia dum mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (Delors et al., 1996, p.77). Deste modo, o autor considera que a educação deve basear-se em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer (mecanismos de compreensão), aprender a fazer (atuar sobre o meio), aprender a viver em comum (interligado com as atividades humanas), e o aprender a ser (fundamental para o sucesso dos três pilares anteriores).

Como supracitado, os quatro pilares deveriam ser, de igual modo, objeto de atenção por parte da educação, no entanto persiste a valorização do “aprender a conhecer” em detrimento do “aprender a fazer”. Assim, é recomendado, pelo autor, que a educação assente em “saberes e saber-fazer evolutivos (...) pois são as bases das competências do futuro” (Delors et al., 1996, p.77). Importa referir que a Lei n.º 46/86 (1986), também propõe que a escola propicie equilibradamente, “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano”.

Na mesma linha, e tomando como referência o Decreto-Lei (DL) n.º 55/2018 (2018), a escola deve dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, de forma a promover a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, assim como que “todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DL n.º 55/2018, 2018, art.4º), como a responsabilidade e integridade; a excelência e exigência; a curiosidade, reflexão e inovação; a cidadania e participação; e a liberdade (Oliveira-Martins, 2017). Deste modo, cabe aos docentes preparar os alunos para o mundo que se encontra em constante mudança, uma vez que detêm “a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que (...) é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral” (DL n.º240/2001, 2001, anexo II).

Para além disso, o docente deve ser um facilitador de aprendizagens para que as crianças construam e expressem o seu conhecimento, possibilitando múltiplos momentos de aprendizagem, adaptado às capacidades de cada uma. Ademais, deve encarar a sua profissão, não apenas como uma função singular de ensinar, recorrendo ao saber base, mas “apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa” (DL n.º240/2001, 2001, anexo II), com recurso à colaboração com outros docentes e à investigação, desenvolvendo “competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida” ((DL n.º240/2001, 2001, art.5º).

Neste âmbito, a formação do perfil de docente necessita de uma análise das dimensões pessoais e coletivas, que se encontram interseccionam, propiciando atitudes de reflexão na e sobre a ação, de modo a “apoiar o desenvolvimento do currículo (ou do projeto curricular), para adequar (e regular) a ação educativa, e para auxiliar a aprendizagem” (Cardona et al., 2021, p. 18). Desta forma, no DL n.º 240/2001 (2001), o perfil geral de desempenho do educador e do professor baseia-se no conceito de um profissional de educação, que promove aprendizagens integradas em diversas áreas do saber e considera a participação de todos os elementos da comunidade educativa, respeitando as

diferenças culturais e pessoais dos alunos. Assim, os docentes devem seguir um código ético e deontológico, baseado em valores e princípios construídos em comunidade, que passam por preservar o bem-estar da criança, assegurando a sua compreensão e o melhor cuidado (Caetano & Silva, 2009), tal como se verificou na PES, no qual se salvaguardou sempre o anonimato das crianças e da instituição.

Deste modo, como Dillon (1989), citado por Vasconcelos (1997, p.32), refere o papel do docente é fulcral “no estabelecimento de um ambiente aberto e isento de riscos, ajudando os alunos a participar activamente e sendo um «construtor de apoios»”. Esta expressão encontra-se profundamente relacionada com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), definida por Vygotsky como “o patamar no qual as funções ainda não desenvolvidas são impulsionadas pelo aprendizado proporcionado mediante a relação criança-adulto ou criança-pares” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 53). Assim, este conceito destaca o papel do docente “como membro mais experiente da sociedade, aquele que ajuda as crianças a atingir níveis de domínio e desempenho que, por si sós e sem ajuda, lhes seriam mais difíceis ou impossíveis” (Vasconcelos, 1997, p.35). Posto isto, os docentes compreendem os processos cognitivos das crianças, identificando os conhecimentos e aprendizagens das mesmas, de forma a adequarem as suas práticas (Boiko & Zamberlan, 2001).

Tais perspetivas operacionalizam-se, na ótica de Fino (2001, p.3) através da atuação na ZPD, pois esta direciona-nos para a aprendizagem com base no socioconstrutivismo, ou seja, na participação, uma vez que define que o desenvolvimento da criança decorre de duas fases: “primeiro, no nível social e, mais tarde, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicologicamente), e depois dentro da criança (intrapicologicamente)”. Assim, a perspetiva de Vygotsky atribui à cultura um papel primordial na conceção da mente, onde a aprendizagem assume responsabilidade na mudança do contexto envolvente, uma vez que considera que “os conceitos de todos os dias adquirem-se através da participação em actividades da vida quotidiana” (Fino, 2001, p.5).

Posto isto, a perspetiva supracitada inscrita na teoria Ecológica de Bronfenbrenner, refere que “essas formas particulares de interação entre organismo e contexto são primordiais e entendidas como processos proximais, e tem que ocorrer regularmente em longos períodos de tempo” (Benetti et al., 2013, p. 92). Esta teoria defende que a criança pode influenciar o contexto em que se insere, onde o seu desenvolvimento é norteado por quatro subsistemas socialmente organizados, sendo que pela “forma como estão dispostos, auxiliam a descrever e analisar os contextos de vida – proximais e distais – do desenvolvimento humano” (Benetti et al., 2013, p. 93). Assim, sublinha-se que “esses quatro sistemas envolvem a pessoa em crescimento” (Benetti et al., 2013, p. 93), movendo-se do sistema mais interno, o microsistema – onde os papéis, as atividades e as interações desenvolvem-se

“face a face”, e onde se encontra inserido a escola, o docente e a família – para o mais externo, o macrossistema - que é constituído pelas culturas, crenças, valores, e costumes, bem como os sistemas sociais, políticos e económicos, predominantes numa sociedade e que influencia fortemente o contexto familiar (Benetti et al., 2013).

Concomitante às perspetivas apresentadas anteriormente, o docente apresenta um papel de “mediador entre os significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecidos” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51), proporcionando a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos. Assim, este deve desenvolver “estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais” (DL n.º 240/2001, 2001, anexo III) dos mesmos (estabelecendo uma comparação com a teoria ecológica). Para além disso, é expectável que promova a “qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (DL n.º 240/2001, 2001, anexo III), como referido anteriormente na perspetiva socioconstrutivista de Vygotsky.

A formação de docentes com perfil duplo (educador de infância e professor do 1.ºCEB) deve ter como base a conceção de professores como agentes do desenvolvimento humano, peritos no desenvolvimento de pessoas, “apoiando o reconhecimento e a valorização das suas potencialidades, a aprendizagem de competências básicas, a motivação para aprender a aprender, a construção da identidade pessoal e a elaboração de um projecto de vida” (Abreu, 2004, p.288), permitindo participar num mundo em constante mudança, instável e incerto. Assim, os docentes devem apresentar uma atitude constante de observação, questionamento e reflexão crítica, adequando os objetivos formativos, os métodos utilizados e os progressos no desenvolvimento dos seus alunos, uma vez que “«ensinar» é desenvolver programas de acção e investigar os processos, as variáveis e as contingências que influenciam o andamento e os resultados dos programas postos em acção” (Abreu, 2004, p.289).

Importa salientar que um docente de perfil duplo deve contemplar uma atitude aberta e flexível, de modo a dar resposta aos desafios que as especificidades dos contextos colocam na prática da transição educativa entre ciclos. Assim, a transição educativa entre a EPE e o 1.ºCEB é apresentada como “uma das transições mais significativas do processo educativo, uma vez que representa a entrada da criança na escolarização obrigatória, considerando-se, por isso, uma etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança” (Ribeiro et al., 2018, p.325). Sublinha-se a necessidade da articulação e do trabalho colaborativo entre os dois docentes, de modo a que a criança

seja o “ator principal do processo, consciente da sua própria competência para participar no que é importante para a sua vida” (Ribeiro et al., 2018, p.325).

Segundo Sim-Sim (2009), a transição educativa origina a perda e a separação do conhecido e, concomitantemente, a inserção no desconhecido, despertando medo e abandono de rotinas, bem como a aquisição de novos comportamentos e atitudes. Deste modo, “é da máxima importância a articulação curricular ao nível da sequência nas aprendizagens, evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos” (Sim-Sim, 2009, p.113). Neste sentido, existem inúmeros fatores que propiciam uma transição sem descontinuidades, uma vez que as ações dos docentes de ambos os ciclos devem ter intencionalidade, como a promoção da linguagem oral, o contacto com material escrito, o desenvolvimento da consciência fonológica e a promoção do gosto por aprender a ler, proporcionando a aquisição de “competências linguísticas de leitura e escrita, objeto do ensino formal no 1.º ciclo da Educação Básica” (Sim-Sim, 2009, p. 117).

Nesta linha de raciocínio, também as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) apresentam variadas estratégias fulcrais para a transição vertical das crianças, sendo essencial a participação dos educadores, dos professores do 1.ºCEB, das crianças e das famílias, de modo a “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança 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).

Importa referir que para a ação do docente de perfil duplo são fundamentais dois documentos, as OCEPE e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), onde são notórios os pontos em comum. Assim, destaca-se os princípios do PASEO que se podem relacionar com os princípios da OCEPE, como a identificação da “criança como sujeito do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.7) que se encontra relacionado com os princípios do saber, da aprendizagem, da coerência e flexibilidade, bem como da adaptabilidade e ousadia (Oliveira-Martins, 2017).

Em suma, um docente de perfil duplo deve basear a sua prática nas perspetivas supracitadas, como a ZDP, bem como nos documentos orientadores, referidos anteriormente. Para além disso, o docente necessita de ter em consideração as transições educativas da criança, preparando-a, no sentido de atenuar esta mudança. Desta forma, a prática desenvolvida ao longo da PES alicerçou-nos nas conceções expostas anteriormente.

1.2. Primeira etapa da educação básica

Há muitos séculos atrás, a criança era vista como um adulto em miniatura ou como uma tábua rasa, considerada imatura, onde o seu desenvolvimento era dependente do adulto e a infância era uma transição para a vida adulta, sendo que não eram respeitadas as suas especificidades, nem existia preocupação com as peculiaridades de cada idade ou nível de desenvolvimento (Cardona (coord.), 2021). A partir da década de 60 surgiram inúmeros teóricos, como Vygotsky, Montessori, Piaget, Bronfenbrenner, Dewey, Malaguzzi, entre outros, que acreditavam que a criança apresenta “um papel ativo na construção do seu conhecimento do Mundo” (Lino, 1996, p.99) e que é “alguém com características específicas e uma identidade que devem ser entendidas e respeitadas” (Sarmiento et al., 2009, p.23), uma vez que, desde o seu nascimento, são portadoras “de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, sendo competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9). Assim, é fulcral que o educador considere que “não há infância, mas sim infâncias” (Sarmiento et al., 2009, p.23) e que valorize os seus saberes e as suas competências, no sentido de aprimorar todas as suas potencialidades e estimular o seu desenvolvimento e aprendizagem, escutando as escolhas, opiniões e perspectivas de cada uma, no sentido de criar sempre a mesma base de oportunidades, como estabelecido pela convenção dos direitos da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Embora a educação pré-escolar não seja de carácter obrigatório, é considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família”, tendo em consideração a sua integração na sociedade como um “ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/1997, 1997, capítulo II, art. 2º). Na mesma linha de raciocínio, Cardona (2021, p.50) acrescentou que:

se todas as crianças são competentes, cada uma o é a seu modo, como ser único e singular, porque a sua evolução decorre da interação entre um desenvolvimento “interno” e as experiências que lhe são proporcionadas pelo meio social em que vive, tendo a criança um papel ativo nas interações que estabelece com esse meio.

Neste âmbito, importa referir que a família é crucial na vida das crianças e como fazem parte do seu contexto relacional mais próximo, apresentam um papel de suporte aos desafios lançados pelo contexto educativo. Assim, tal como refere Lemos (2015), citado por Mata e Pedro (2021, p.10), “para que haja qualidade na educação das crianças, é imprescindível que todos tenham consciência da necessidade de participarem, de se envolverem nos processos educativos e de os ‘partilhar entre si’”. Esta relação é evidenciada na Lei n.º 5/97 (1997), no artigo 4º, e nas Orientações Curriculares para a

Educação Pré-Escolar, uma vez que é conjecturado que as famílias participem na educação das crianças em síncrono com o jardim-de-infância. Retomando à abordagem ecológica do desenvolvimento, constata-se que as interações e parcerias “entre estes diferentes contextos educativos podem ser uma mais-valia de integração social e sucesso escolar da criança” (Bronfenbrenner, 1979, citado por Mata & Pedro, 2021, p.11).

Neste sentido, a relação supracitada encaminha-nos para uma reflexão sobre o ato de brincar e o jogo, na medida em que “os pais e a sociedade, de forma geral, 'esquecem-se de ver a criança como criança e de lhe oferecer coisas de criança, nomeadamente, tempo livre para brincar” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 45). Contudo, têm tendência a preencher o tempo da mesma com atividades estruturadas, uma vez que julgam que estas propiciam “um desenvolvimento rápido, uma aprendizagem mais precoce e, por conseguinte, maior sucesso escolar” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 45). Posto isto, é expectável que as instituições educativas respondam às necessidades das crianças e das famílias propiciando o seu bem-estar, considerando que “o brincar é a atividade que está no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa” (Ferlando, 2006, citado por Silva & Sarmiento, 2017, p. 46), “pois só assim poderão descobrir o mundo através do prazer” (Silva & Sarmiento, 2017, p.47).

Assim, é fulcral compreendermos a importância que o ato de brincar apresenta no desenvolvimento da criança, sendo essencial para a construção do carácter e da personalidade da mesma (Folque, 2018), uma vez que “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). Importa referir o conceito brincar segundo alguns autores, para Teles (1997), citado por Silva e Sarmiento (2017, p.42), “a criança, ao brincar, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se”. Por sua vez, Rosa (1998), citado por Silva e Sarmiento (2017, p.40), refere que “o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal”. Ferland (2006), citado por Silva e Sarmiento (2017, p.41), considera que “brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos”, afirmando, também que é “uma forma de a criança expressar os seus sentimentos. A brincadeira é, para a criança, a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos”. Por fim, Hohmann e Weikart (2003, p.87) afirmam que “brincar é agradável, espontâneo, criativo e imprevisível. A brincadeira é para as crianças fonte de profunda satisfação, desafio, prazer e recompensa, seja barulhenta ou sossegada, suja ou ordeira, disparatada ou séria, vigorosa ou não exigindo esforço”.

Para além disso, sublinha-se que o ato de brincar estimula a inteligência, a confiança, a curiosidade, a imaginação e o interesse das crianças, bem como desenvolve a sua criatividade, a concentração, a persistência, a empatia, a atenção, a iniciativa, o empenho e o prazer em inúmeras situações do seu dia-a-dia. De igual modo, promove a “oportunidade de escolher como, com quem e com quem brincar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11), ampliando os seus interesses, a sua tomada de decisões, a resolução de problemas, onde “a criança administra a sua relação com o outro e com o mundo, assimila os significados das ações humanas e se apropria deles; testa a sua autonomia e vai se constituindo enquanto sujeito” (Boiko & Zamberlan, 2001, p.56).

Neste âmbito, segundo Silva e Sarmiento (2017, p.42) “a atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança”. No entanto, a criança quando brinca não tem como primordial objetivo aprender, mas potencia o “saber-fazer” e o “saber-ser”, uma vez que desenvolve “aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 42). Deste modo, a brincadeira encontra-se interligada com a aprendizagem, como supracitado, não podendo ser desvalorizada, nem encarada como um mero entretenimento, como Borja Solé (1980), citado por Silva e Sarmiento (2017, p.42), refere “o brincar não pode ser considerado pelos adultos apenas como um simples passatempo ou diversão, mas sim como uma aprendizagem para a vida adulta”.

O jogo intersecciona-se, inevitavelmente, com o ato de brincar, tal como a atividade lúdica e as atividades exploratórias, uma vez que “o brincar é um jogar com ideias, sentimentos, pessoas, situações e objetos em que as regulações e os objetivos não estão necessariamente predeterminados” (Macedo et al., 2005, p.14). Assim, o jogo apresenta regras e condições às crianças, suscita emoções e afetos, estimula a criação de laços sociais, possibilita a compreensão do ganhar e perder, bem como a aceitação do perder.

Também as atividades exploratórias e sensoriais estão presentes no ato de brincar e nos jogos, uma vez que “brincar é a forma como a criança explora o que as coisas podem fazer e a forma como funcionam” (Hohmann & Weikart, 2003, p.87). Importa salientar que estas são as primeiras em que as crianças se envolvem, ou seja, “o desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais.” (Montessori, 1965, citado por Rohrs, 2010, p.80). Assim, a aprendizagem envolve todos os sentidos, sendo que a criança “aprende o que é um objecto através das experimentações que sobre ele realiza – segurando, apertando, subindo por ele, gatinhando por baixo, deixando cair, cheirando, saboreando, observando de diferentes ângulos e ouvindo os sons que ele faz” (Hohmann & Weikart, 2003, p.36).

Assim, sublinha-se que o tempo de brincadeira difere de estabelecimento para estabelecimento, por vezes por causa da pressão de algumas famílias, que consideram que a aprendizagem é originada pelo cálculo, a leitura e a escrita, uma visão tradicional mas que ainda é uma constante em muitas famílias e mesmo em alguns docentes. Deste modo, alguns jardins-de-infância incitam as crianças a seguir métodos transmissivos, uma vez que, como refere Ferland (2006), citado por Silva e Sarmento (2017, p.47), “o direito à infância e ao brincar é muitas vezes esquecido, tanto no contexto social como familiar”. O autor destaca ainda a necessidade de as crianças brincarem e se desenvolverem no seu próprio ritmo, “pois só assim poderão descobrir o mundo através do prazer” (Silva & Sarmento, 2017, p. 47). Importa referir que são essenciais os momentos de brincadeira e de exploração, sendo basilar as crianças brincarem livremente nas áreas de desenvolvimento das salas de atividades e no espaço exterior, contudo também é fundamental que estas sejam pensadas e organizadas com intencionalidade educativa.

1.3. Ação pedagógica do educador de infância

À ação pedagógica do educador de infância esta subjacente, impreterivelmente, a intencionalidade educativa, onde o docente deve refletir sobre as conceções e valores implícitos nas finalidades da sua prática pedagógica, ou seja, o “papel profissional, a imagem de criança, o que valoriza no que as crianças sabem e fazem e no modo como aprendem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Assim, a atribuição de um sentido à ação pedagógica do docente, visa conferir significados e propósitos ao “que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Para além disso, à intencionalidade educativa está subjacente a construção e gestão do currículo, tendo em atenção o contexto envolvente das crianças, do grupo e das famílias, baseado nas observações, no registo diário e nos documentos obtidos das famílias e da comunidade, proporcionando um ambiente rico e estimulante para o desenvolvimento da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Importa salientar que ao longo dos anos foram erigidos modelos pedagógicos sustentados teoricamente, como o modelo de Montessori, de Reggio Emilia, o High-Scope e o Movimento da Escola Moderna, presentes nas salas de atividades portuguesas, de forma adaptada à situação, nomeadamente no contexto do estágio desenvolvido na PES. Salienta-se que estes tinham como objetivo responder a problemas sociais e políticos, como por exemplo a falta de democracia, a iliteracia da sociedade, a pobreza e as desigualdades sociais (Folque, 2018). Assim, os modelos pedagógicos são fulcrais na (re)construção da identidade profissional dos educadores, conferindo sentido às práticas e possibilitando diversos contextos de mediação para a aprendizagem das crianças (Folque, 2018). Para além disso, estes informam cientificamente a organização do espaço, do tempo, do grupo, o

envolvimento das famílias e proporcionam instrumentos de pilotagem para a aprendizagem. Deste modo, encontram-se interligados com as perspetivas pedagógicas supracitadas.

Neste âmbito é importante elencar algumas características dos modelos pedagógicos referidos anteriormente. Assim, a abordagem pedagógica de Maria Montessori defendia “ que o desenvolvimento da criança decorria naturalmente” (Spodek & Brown, 1996, p.19), através das perceções que têm do Mundo, valorizando a aproximação à vida real, ou seja, aos “«exercícios da vida prática», como lavar-se, vestir-se e levantar a mesa, destinados a ajudar as crianças a funcionarem independentemente” (Spodek & Brown, 1996, p.19). Para além disso, acreditava que era fundamental para o desenvolvimento da criança a estimulação dos sentidos e o contacto com a Natureza. Por sua vez, o modelo pedagógico de Reggio Emilia considerava aspetos interativos e socioconstrutivistas, apostando numa Pedagogia da Relação e da Escuta, onde desencadeia o trabalho em parceria entre crianças, educadores, as famílias e a comunidade. Por outro lado, potencia o desenvolvimento intelectual das crianças, pela livre exploração do ambiente e das suas expressões, através das demais linguagens (Edward et al., 1999).

No que concerne ao modelo pedagógico do High-Scope, este tem por base a construção progressiva do conhecimento, “através da acção e da reflexão sobre a acção” (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 56). Deste modo, o papel do educador é anterior à criança, uma vez que este deve preparar o ambiente educativo, ou seja, os espaços, os materiais e as experiências, bem como observar e apoiar a criança enquanto explora e experiencia. Por fim, o Movimento da Escola Moderna aposta nas “práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1996, p.141), no jardim-de-infância como uma organização construída em comunidade. Este dispõe de instrumentos de pilotagem que possibilitam registar a vida do grupo, bem como aprimorar a prática educativa, considerando a criança como um ser ativo (Folque, 2018). Posto isto, os modelos pedagógicos referidos anteriormente colocam a criança como agente no seu processo de aprendizagem, sendo crucial conciliá-los com a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP).

A MTP “é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas pertinentes e reais” (Mateus, 2011, p.3), exequíveis com o tempo, as pessoas, os recursos e tendo em conta o contexto em que o grupo se insere. O Decreto-Lei n.º55/2018 (2018) propõem uma flexibilidade curricular e esta metodologia possibilita que esse aspeto seja cumprido, uma vez que promove a natureza “interdisciplinar e transdisciplinar do saber” (Mateus, 2011, p.5), o trabalho colaborativo, bem como a avaliação do processo, onde a criança é um ser ativo na construção do conhecimento. Assim, através desta metodologia surge uma nova forma de aprender, interligada com os pilares

educativos de Delors et al. (1998), com a aprendizagem centrada no ato de brincar (Ferlando, 2006; Silva & Sarmiento, 2017), tendo em conta a perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (Benetti et al., 2013). Neste sentido, o desenvolvimento de novos conhecimentos proporciona “uma relação entre a prática e a teoria, entre os saberes escolares e os saberes sociais” (Mateus, 2011, p.5).

Ao adotar esta metodologia, o educador assume um papel de mediador, de um “líder de grupo, coordenador, tutor, recurso, facilitador de contactos, encenador” (Mateus, 2011, p.6), na medida em que soluciona problemas e garante aprendizagens significativas. Para além disso, a MTP permite ao educador e às crianças o desenvolvimento de competências sociais, como a “comunicação, trabalho de grupo, gestão de conflitos, tomada de decisões e avaliação de processos” (Mateus, 2011, p.6), de autonomia e responsabilidade, bem como atitudes investigativas.

Assim, a MTP está dividida em quatro fases, tal como é possível observar no esquema a baixo, adaptado de Vasconcelos et al. (2011):

Figura 1

Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto



A primeira fase diz respeito à formulação do problema ou das questões a investigar, surgindo dos interesses e curiosidades das crianças. Assim, poderão existir momentos de partilha de ideias, entre o educador e o grupo de crianças, de modo a serem conhecidos os saberes que o grupo já possuiu sobre o assunto, assim como aqueles que pretende explorar, recorrendo à construção de uma teia inicial. A segunda fase, a planificação e desenvolvimento do trabalho, pode ser realizada na mesma teia da fase anterior, de modo ao educador tomar conhecimento dos saberes que o grupo já contém sobre a problemática. Para além disso, o educador regista o que as crianças querem descobrir e de que forma o vão realizar, procedendo ainda à divisão de tarefas. Importa referir que deverá ser realizada uma previsão possível do desenvolvimento do projeto, em função dos objetivos a ser atingidos aquando da sua finalização, visto que a MTP é caracterizada como sendo flexível relativamente à multiplicidade de possibilidades, afastando por completo a estrutura tradicional e linear de uma planificação. Por sua vez, na fase seguinte, no momento de execução das atividades

planificadas e construídas anteriormente, as crianças são convidadas a procurar respostas para a problemática definida, investigando, experimentando, organizando e registrando as suas descobertas. Ainda nesta fase, poderão ser realizadas alterações à teia de ideias anteriormente realizada, visto que poderão surgir novas dúvidas ou descobertas por parte das crianças. Por fim, a fase da divulgação, para a comunidade escolar e não escolar, é fulcral para a socialização dos envolvidos. Importa salientar que apesar de a avaliação estar presente em todas as fases do projeto, esta última, é para o educador a oportunidade de avaliar o seu próprio trabalho (Vasconcelos et al., 2011).

Segundo Vasconcelos (2011, p.10), tendo em consideração que o trabalho de projeto foi inspirado em Dewey, este apresenta princípios essenciais para a elaboração de projetos, que se integram nas diferentes fases, funcionando como descritores com “significado e intencionalidade, potenciação da experiência anterior, integração curricular e contributo para os fins sociais da educação”. Assim, elenca os seguintes princípios: o princípio da interação, o princípio da situação-problema, o princípio da ação-aprendizagem, o princípio da real experiência anterior, o princípio da investigação científica, o princípio da integração, o princípio da prova final e o princípio da eficácia social.

Nesta linha de raciocínio, esta metodologia, em contexto educativo, promove o questionamento e as interrogações pelas crianças, propiciando uma educação motivada e aberta. Deste modo, o envolvimento das crianças na planificação do trabalho potencializa a educação participada e partilhada, bem como o trabalho em grupo proporciona a organização do trabalho, a recolha de materiais e o tratamento de dados, a procura e produção de soluções, a cooperação e a interação. Para além disso, a oportunidade de mobilizar diversos sentidos, recursos, abordagens, vivências, saberes e competências proporciona que a criança se vá consciencializando da educação como integrada e integral (Rangel & Gonçalves, 2011).

Neste âmbito, a MTP potencia a transversalidade de saberes, tal acontece, a título de exemplo, na área das ciências, proporcionando aprendizagens sobre o conhecimento do mundo, a abordagem à escrita, à educação motora, artística e musical, bem como no domínio da matemática. Assim, a educação das ciências, nesta lógica da transdisciplinaridade, é considerada como um meio de promoção da curiosidade e do desenvolvimento cognitivo da criança, sendo fulcral o educador partir das suas experiências diárias para o desenvolvimento das mesmas.

A área do conhecimento do mundo, presente nas OCEPE, “enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Lopes da Silva et al., 2016, p.85),

incorporando quatro componentes pedagógicas, a metodologia científica, o mundo natural e físico, a descoberta de si e do outro e o mundo tecnológico. Deste modo, esta área é encarada como “uma sensibilização às diversas ciências naturais e sociais abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.85). Posto isto, a metodologia científica pode equiparar-se às fases da MTP, uma vez que tem por base uma problemática/investigação, onde as crianças “terão oportunidade de propor explicações, de desenvolver conjecturas e de confrontar entre si as suas “teorias” e perspectivas sobre a realidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p.86). Relativamente às demais dimensões, importa salientar o conhecimento do mundo físico e natural, profundamente relacionado com o projeto apresentado no capítulo III. Nesta linha, destaca-se a necessidade da criança de aprender mais sobre os seres vivos, revelando algum conhecimento sobre os mesmos, sendo fundamental partir das suas teorias sobre essa temática. Assim, acredita-se que o uso da MTP deve ser corrente na Educação Pré-Escolar, uma vez que uma experiência pedagógica na área do conhecimento do mundo deve interligar-se com as restantes áreas, possibilitando o desenvolvimento de saberes e competências científicas, por vezes deixado de parte pelo educador.

Em suma, é fulcral que a criança seja encarada como protagonista da sua aprendizagem/ conhecimento e os jardins-de-infância como lugares onde as crianças possam descobrir o mundo, sendo premente valorizar que, como refere Malaguzzi (1997), no poema *As cem linguagens da criança*, "A criança tem (...) / Cem mundos para descobrir/ Cem mundos para inventar/ Cem mundos para sonhar/ A criança tem/ Cem linguagens / (e depois cem cem cem) / Mas roubaram-lhe noventa e nove. / A escola e a cultura / lhe separam a cabeça do corpo/ (...) Dizem-lhe:/ que o jogo e o trabalho/ a realidade e a fantasia/ a ciência e a imaginação/ o céu e a terra/ a razão e o sonho/ são coisas/ que não estão juntas/ Dizem-lhe: / que as cem não existem / A criança diz: / ao contrário, as cem existem" (Edward et al., 1999).

1.4. A primeira etapa do ensino obrigatório

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é caracterizado como a primeira etapa do ensino básico do sistema educativo português, apresentando um carácter “universal, obrigatório e gratuito”, com a duração de quatro anos, sendo da responsabilidade de um professor titular (monodocência), que pode ser auxiliado em áreas especializadas, como a disciplina de Inglês e a Educação Física (Lei n.º 46/86, 1986; DL n.º 55/2018, 2018).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 estabelece objetivos para que todos os alunos consigam alcançar o sucesso escolar, sendo que para os obter é fundamental que o professor tenha em consideração as particularidades de cada criança, adequando as práticas à evolução da sociedade, que está em premente mudança e gradualmente mais desafiante (Roldão, 2003). Para além disso, pretende-se que seja garantido a todos a inter-relação do “saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 46/86, 1986, art. 7.º). Assim, estes objetivos promovem a “melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível, (...), de modo que todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores” pressupostos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (DL n.º 55/2018, 2018, art. 4.º).

Tendo por base o DL n.º 55/2018 (2018), no que concerne à matriz curricular do 1.º CEB, esta é composta por áreas curriculares como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística, a Educação Física e a Oferta Complementar, sendo que todas se baseiam nas Aprendizagens Essenciais e no PASEO. Para além destas, o Apoio ao Estudo suporta as aprendizagens, “assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, tratamento e seleção de informação” (DL n.º 55/2018, 2018, art. 13.º). Por sua vez, as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são mencionadas como áreas transversais e potenciadas pela dimensão global do ensino, suportando as aprendizagens a desenvolver. À exceção das anteriores, o Inglês surge apenas a partir do 3.º ano de escolaridade com cariz obrigatório (DL n.º 176/2014, 2014).

Neste sentido, “a faculdade conferida à escola para gerir o currículo [...], partindo das matrizes curriculares-base” (DL n.º 55/ 2018, 2018, art. 3.º), atribui autonomia às instituições para se diferenciarem umas das outras, construindo os seus currículos e projetos adequados aos contextos socialmente distintos (Roldão, 2003). Desta forma, a gestão curricular deve ser flexível, contextualizada e diferenciada, suscetível à sua reconstrução e adequação aos diferentes contextos, onde o docente deve organizar o processo de ensino, para que este seja mais eficaz na promoção das aprendizagens de todos os alunos, com especificidades tão distintas (Alonso et al., 1994; Roldão, 2009). Importa salientar que é necessário eleger as prioridades, as articulações de conteúdos, bem como o percurso estratégico construído pelos docentes, uma vez que devem elaborar e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, reconstruir e adequar processos (Roldão 2009; Roldão, 1999), “tornando-se, assim, construtores de currículo e não meros utilizadores de materiais curriculares elaborados por outros” (Alonso et al., 1994, p.9/10).

Esta autonomia conferida às escolas está intimamente relacionada com a flexibilidade curricular, uma vez que os docentes com a autonomia que possuem para gerir e enriquecer o currículo, podem fazê-lo de forma flexível e incorporar outros elementos provenientes do contexto cultural e dos interesses e das fragilidades de cada aluno. Assim, é concedida à escola uma gestão do currículo, “partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DL n.º55/2018, 2018, art. 3.º). Concomitante, ao longo da PES, verificou-se indispensável a gestão e a flexibilidade do currículo, nomeadamente na seleção e adequação de conteúdos do 4.º ano de escolaridade, para o 3.º, como será refletido no capítulo III, de modo a dar significado à aprendizagem dos alunos, articulando-se as áreas de modo natural e de forma fluída.

Neste âmbito, o trabalho colaborativo entre docente assume-se fundamental para a gestão curricular, “imprescindível à eficácia do desenvolvimento dos projetos da escola” (Lima & Fialho, 2015, p. 32), formando equipas colaborativas, onde os docentes compartilham uma finalidade comum, aprendendo uns com os outros, em prol da aprendizagem dos alunos (Lima & Fialho, 2015, p. 32). Assim, é fulcral uma colaboração na planificação das aulas, a discussão de estratégias pedagógicas e de boas práticas, a partilha de materiais pedagógicos, uma articulação entre turmas e níveis de ensino e a reflexão de resultados, para a promoção de interações colaborativas relevantes nas escolas (Tadeu & Machado, 2017), tal como ocorreu na PES. Para além disso, apesar de se evidenciar a coadjuvação das Expressões (Musical e Plástica), da Educação Física e do Inglês, com docentes próprios, ao longo da PES, as Expressões e a Educação Física foram desenvolvidas nas práticas pedagógicas.

Tendo em consideração o paradigma construtivista, que valoriza “o aluno como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem, contemplando seus motivos, inquietações, demandas, intenções, afetividade, expectativas e relações” (Vasconcelos & Manzi, 2017, p.70), torna-se imprescindível que o docente se centre num ensino investigativo e se baseie no pensamento crítico dos alunos (Valadares, 2011). Assim, o professor do 1.º CEB é portador de inúmeras responsabilidades, sendo fulcral que desempenhe um papel de ensinar no sentido de “fazer aprender alguma coisa a alguém” (Roldão, 1999, p.114; Roldão 2003; Roldão, 2009). Neste âmbito, o docente tem a função de auxiliar o aluno a ultrapassar as suas dificuldades, aproximando-o “das aprendizagens altamente significativas e por descoberta autónoma, caminhando assim para o ideal da produção de conhecimento científico ou da produção artística, que são formas altamente originais e criativas de produção de novos significados” (Valadares, 2011, p. 39), tendo sempre em conta o conhecimento existente.

Para além disso, a relação existente entre o professor e os alunos é crucial para a criação de um clima propício à aprendizagem, visto que a realização de conversas estimulantes, o feedback sobre o desempenho e a sensibilidade em relação às necessidades e aos interesses individuais das crianças, promovem um ambiente emocional positivo e criam relações de confiança e respeito (Cadima et al., 2011). Neste sentido, cabe ao docente do 1.º CEB proporcionar a participação ativa dos alunos, a sua autonomia e o respeito pelo outro, fortalecendo valores de colaboração, cooperação e solidariedade (DL n.º 241/2001, 2001, anexo II). Ao longo da PES, procurou-se desenvolver valores como a responsabilidade, honestidade, o respeito, a amizade e a empatia, para além dos supracitados, que se revelaram uma necessidade do grupo, de modo a promover o bem-estar afetivo das crianças, que predisponha para as aprendizagens (DL n.º 241/2001, 2001, anexo II).

Importa ainda realçar que a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2001, p.14) torna-se basilar para a ação docente, uma vez que valoriza os diferentes modos de aprender, destacando que os alunos “possuem diferentes tipos de mentes e, portanto, aprendem, lembram, desempenham e compreendem de modos diferentes”. Esta enfatiza que o ambiente envolvente do aluno deve proporcionar estímulos que favoreçam o desenvolvimento da inteligência, visto que através desta consegue enfrentar desafios emocionais e sociais, ser criativo e realizar novas aprendizagens (Albino & Barros, 2021). Assim, considera-se que todos os seres humanos podem “conhecer o mundo através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas ou para fazer coisas, de uma compreensão de outros indivíduos e de uma compreensão de nós mesmos” (Gardner, 2001, p.14), bem como da descoberta do mundo natural (Albino & Barros, 2021). Neste âmbito, tendo em consideração a observação realizada durante a PES e as práticas promovidas pela díade, os alunos aprendiam através de formas distintas, enquanto uns compreendiam melhor os conteúdos através de jogos, outros entendiam melhor recorrendo à manipulação de materiais ou à leitura e registo dos conteúdos. Desta forma, o docente pode recorrer a diferentes estratégias e recursos, de modo a proporcionar o desenvolvimento holístico das crianças, sendo que, ao longo da PES, pretendeu-se reconhecer as diversas formas de aprender, diversificando os recursos, as estratégias, os locais e os materiais.

Face às exigências da sociedade, em relação à globalização e ao desenvolvimento tecnológico, e às constantes mudanças, em 2017 foi homologado o PASEO, através do Despacho n.º 6478 (2017). Este documento orientador surge como um referencial “ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem”, que valoriza um perfil humanista, onde a criança é vista como um protagonista ativo da sua aprendizagem (Oliveira-Martins, 2017, p.2). Tendo em consideração o respeito pelo carácter inclusivo e multifacetado da escola, este

evidencia os princípios, a visão, os valores e as competências, que permitam aos alunos “intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável” (Oliveira-Martins, 2017, p. 10). Segundo Roldão, Peralta e Martins (2017), à saída da escolaridade obrigatória os alunos possuirão um conhecimento completo e aprofundado dos conteúdos das disciplinas, que integram o currículo, bem como habilidades específicas fulcrais para a aquisição e aplicação desse conhecimento. Assim, é extremamente importante que a educação seja abrangente, ou seja, que transcenda o domínio de conteúdos disciplinares, sendo fundamental que os alunos adquiram conhecimentos, desenvolvam habilidades específicas e competências gerais, que definam o seu perfil enquanto cidadãos e os capacite para enfrentar desafios e tomar decisões.

Em consonância com o PASEO, espelhando as suas áreas de competências surgem as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas pelo Despacho n.º 6944 – A/2018 (2018), que se caracterizam por um “conjunto comum de conhecimentos a adquirir, (...) relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver (...), tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação”, sustentadas numa “cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes” (Despacho n.º 6944 – A/ 2018, 2018). Para além disso, estas apresentam os conteúdos específicos de cada disciplina, bem como “as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos” (Despacho n.º 6944 – A/ 2018, 2018), onde existe uma articulação entre as diferentes disciplinas, considerando o que deve ser ensinado e as ações estratégicas, “para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa” (Despacho n.º 6944 – A/ 2018, 2018). Em 2021, homologadas pelo Despacho n.º 8209/ 2021 (2021), surgem novas AE da disciplina de Matemática, que valorizam o desenvolvimento da “literacia matemática”, promovendo aos alunos “ferramentas para lidar matematicamente com situações complexas em vários contextos, necessárias para se tornarem cidadãos do século XXI participativos, empenhados e reflexivos, em estreita articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Despacho n.º 8290/ 2021, 2021). Desta forma, o PASEO e as AE complementam o currículo, pretendendo dar resposta aos desafios da educação e do ensino na atualidade, sendo que a educação não deve ser limitada apenas à preparação dos alunos para o mercado de trabalho, mas sim proporcionar-lhes uma formação que lhes permita enfrentar e adaptar-se às constantes mudanças da sociedade (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2000).

Embora os documentos legais forneçam diretrizes específicas não só sobre os conteúdos a lecionar, como a sua sequência, é responsabilidade do professor titular analisar e refletir sobre as mesmas, para nortear e aprimorar as suas práticas, adaptando-as às particularidades do ambiente

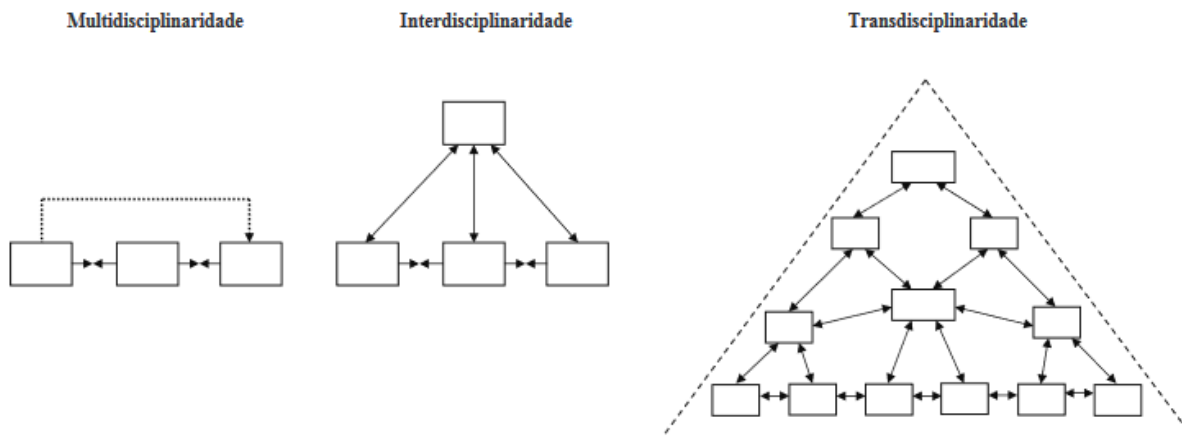
educativo onde se encontra (Despacho normativo n.º 5908/ 2017, 2017). Neste sentido, o docente é o responsável direto pelo processo de ensino-aprendizagem e é quem contacta diretamente com os alunos, conhecendo as suas características individuais, as suas necessidades, dificuldades, interesses e os seus ritmos de aprendizagem. Assim, deve gerir o currículo de forma a torna-lo mais significativo para os alunos, tendo sempre em consideração o contexto em que se inserem, exigindo uma constante análise, reflexão e atualização, aprimorando as suas práticas pedagógicas, para proporcionar uma educação de qualidade, que atenda às necessidades e aos interesses dos alunos, fazendo com que estes “alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (DL n.º 55/2018, 2018).

Apesar dos documentos orientadores segmentarem as áreas curriculares e transversais, é importante que o docente do 1.º CEB promova uma articulação entre as diferentes áreas, tendo em consideração “a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (DL n.º 241/2001, 2001, anexo n.º 2). Importa salientar que os conhecimentos prévios dos alunos são fundamentais para a sua aprendizagem, visto que atribuem “significado às situações com que convivem e quando existe uma relação entre o conhecimento “novo” (o conhecimento a adquirir) e o conhecimento que já possuíam” (Leite, 2012, p. 87), favorece o desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas.

Em concomitância com o referido anteriormente, esta articulação promove a integração de conteúdos de diferentes áreas, enriquecendo o currículo e desenvolvendo competências transversais, proporcionando que os alunos façam conexões entre conhecimentos (Cosme (coord.), 2020). Assim, a articulação de diversos saberes derruba fronteiras entre as áreas curriculares, tornando-se fulcral clarificar três conceitos que interligam conteúdos, nomeadamente a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (Figura 2) (Pombo, 2004; Leite, 2012).

Figura 2

Esquema dos conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.



Nota. Retirado de Leite (2012).

De acordo com Leite (2012), a multidisciplinaridade refere-se à organização de diferentes disciplinas, que normalmente se situam no mesmo nível hierárquico, mantendo as suas fronteiras de conhecimento, estabelecendo relações pontuais entre si. Por sua vez, a interdisciplinaridade envolve “um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações” (Leite, 2012, p.88). Por fim, a transdisciplinaridade anula a fragmentação das diferentes disciplinas, tendo por base os seus conhecimentos, correspondendo “ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas”, sendo “apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p.88). Assim, ao longo da PES, destacou-se a transversalidade, através das planificações do par pedagógico, nomeadamente nas questões-problema que iniciavam o trabalho desenvolvido nas Unidades de Aprendizagem (UA), sendo que numa UA eram solucionadas as questões-problema iniciais, através do trabalho interligado de diversas áreas curriculares e transversais, valorizando, assim, a articulação curricular entre várias áreas do saber sem fronteiras disciplinares.

Durante a PES, além de se almejar o trabalho da transdisciplinaridade nas planificações do par pedagógico, realizou-se a Metodologia de Trabalho de Projeto, que promoveu uma articulação das componentes curriculares, através de um projeto de intervenção, intitulado “Pequenos Cirurgiões do Conhecimento”, explanado no capítulo III. Esta metodologia desenvolve e estimula a aprendizagem e a co construção do conhecimento, uma vez que “qualquer ciência pode ser apreendida pela criança em qualquer idade, pelo menos nas suas formas mais simples, desde que seja relevante culturalmente

e se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades das crianças” (Bruner, 1960, citado por Vasconcelos (coord.), 2011, p.8).

Na mesma perspetiva, a planificação surge como um documento que tem por base o currículo e o contexto real, proporcionando a gestão das práticas, revelando-se um instrumento importante para o desenvolvimento de atividades sequenciais. Para além disso, esta possibilita “prever possíveis cursos de acção de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projecto [...] e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar” (Zabalza, 1997, p.48). Assim, a planificação deve ser flexível, “numa constante sucessão de tentativas e erros” (Arends, 1995, p.45), de modo a que se adapte ao contexto e a situações imprevistas, proporcionando a diferenciação pedagógica, ou seja, deve promover abordagens diferentes para adquirir conhecimentos, assimilar informações e compreender conceitos, de modo a desenvolver soluções para que cada aluno alcance uma aprendizagem eficaz (Tomlinson, 2008).

Nas planificações surge o delineamento de metodologias, atividades, objetivos, recursos e estratégias, sendo que a definição de estratégias não é equivalente à delimitação de atividades, uma vez que “um mesmo conjunto de actividades ou tarefas pode ser organizado segundo estratégias diferentes, dependendo da concepção e finalidade que o professor pretende alcançar” (Roldão, 2009, p. 59). Neste sentido, com a definição das estratégias, o docente deve considerar as metodologias de ensino que pretende utilizar, centrando-se na melhoria das aprendizagens. Roldão (2009) refere que a intencionalidade educativa encontra-se interligada com a delimitação de estratégias, sendo fundamental que as estratégias desenvolvam competências cognitivas nos alunos, com o intuito de desenvolver aprendizagens significativas. Para garantir uma diversidade de metodologias torna-se crucial recorrer a uma variedade de recursos, quer analógicos quer digitais. Neste sentido, a utilização das TIC surge como uma ferramenta facilitadora de estratégias, adaptadas às necessidades individuais de cada aluno, possibilitando a “participação ativa dos alunos na construção do saber dos diferentes conteúdos curriculares, substituindo uma prática de ensino tradicional, por uma prática construtivista” (Filipe et al., 2019, p. 68).

Nas metodologias ativas, o aluno é encarado como “motor principal da sua motivação e do seu processo de aprendizagem, tornando-o simultaneamente produtor e consumidor direto da sua produção” (Quadro-Flores et al., 2019, p.892), promovendo a aprendizagem criativa, autónoma e colaborativa (Moran, 2018). Assim, a aprendizagem torna-se significativa, visto que cativa a atenção dos alunos, proporciona prazer e satisfação na sua participação e facilita a compreensão, visto que

incorpora os seus conhecimentos prévios e os contextos familiares, proporcionando “uma escola inclusiva e emotiva” (Quadro-Flores et al., 2019, p. 892).

No decorrer da PES recorreu-se à aproximação das metodologias ativas de Gamificação, de *Project Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Projetos), de *Problem Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Problemas) e de rotação por estações. Relativamente à Gamificação, esta proporciona “aprendizagens originais e atrativas atendendo ao seu potencial na consolidação de conhecimentos e desenvolvimento de várias competências” (Rodrigues et al., 2019, p.175). Recorrendo a ferramentas de jogo em contextos que “ultrapassa o puro entretenimento” (Rodrigues et al., 2019, p.176), são desenvolvidas competências como a criatividade, a persistência, a interatividade e a competição saudável (Fernandes, 2020). Por sua vez, a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projetos envolve os alunos em desafios, promovendo o trabalho em equipa, com o intuito de estes resolverem um problema (Mora, 2018; Dias, 2020). Quanto à Aprendizagem Baseada em Problemas, esta metodologia é, referido por Cruz (2020), como um modelo de aprendizagem, onde são apresentados problemas aos alunos, com o intuito que discutam, pesquisem e encontrem soluções para os mesmos. Por fim, na rotação por estações é criado um circuito, com diferentes atividades em cada estação, que devem ser articuladas e ter uma temática central, tendo em consideração o objetivo da aula (Alcantara, 2020). As metodologias referidas desenvolvem competências essenciais nos alunos, como a criatividade, a persistência, a competição saudável, a autonomia, a socialização e o trabalho em grupo, que, ao longo da PES, se revelaram como uma necessidade a ser trabalhada (Capítulo II).

Neste âmbito, importa salientar a avaliação como parte integradora e orientadora das ações educativas (Zabalza, 1997), onde o docente “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (DL n.º 241/2001, 2001, anexo n.º 2). Através da observação, o docente recolhe e analisa a progressão dos alunos, “de modo a ajustar o processo de ensino ou a verificação dos resultados da aprendizagem face às metodologias adotadas” (Mendes et al., 2012, p. 63), favorecendo a aprendizagem. Assim, a avaliação apresenta-se como diagnóstica, formativa e sumativa. Ao longo da PES, aplicou-se a avaliação formativa, uma vez que esta surge com um carácter sistemático e contínuo, recorrendo a diferentes instrumentos de recolha de informação, adaptados às aprendizagens dos alunos (DL n.º 17/2016, 2016).

Em suma, o docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico desempenha um papel orientador das aprendizagens dos alunos, que assumem um papel ativo na construção do seu processo educativo.

Para isso, é necessário que o professor seja capaz de proporcionar atividades que promovam a aprendizagem significativa, colaborativa, cooperativa e o desenvolvimento de todos os alunos, tendo sempre em consideração as suas particularidades, ou seja, os seus interesses, necessidades e motivações.

2. CAPÍTULO II - CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“A educação é um processo de constante interação que decorre dentro e fora da escola na qual «nos educamos» mais do que «se educa»” (Spaggiari, 1998).

O presente capítulo destina-se à caracterização da instituição cooperante e do contexto educativo, onde se realizou a Prática Educativa Supervisionada (PES), realçando as especificidades da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Na descrição e análise que o compõem, evidencia-se fundamental a compreensão das ações em contexto. Para tal a observação direta, que é “a primeira fonte curricular para a planificação da equipa docente e para a construção da prática na sala de actividades” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.61), assumiu-se central e imprescindível. Por fim, será apresentada e fundamentada a Metodologia de Investigação-Ação, visto que o seu carácter cíclico norteou todas as experiências vivenciadas, revelando-se fundamental em todo o processo.

2.1. Caracterização da instituição cooperante

O contexto educativo onde a PES foi realizada encontra-se inserido numa instituição privada, situada no concelho de Vila Nova de Gaia, com as valências de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este estabelecimento foi construído numa casa familiar, em 2001, que se regia por princípios de cooperação, vividos por todos os que a integram, ou seja, os profissionais da educação e as crianças.

Para a caracterização da instituição, importa salientar que está localizada numa zona urbanística e populacional, sendo privilegiada pela proximidade ao centro de Vila Nova de Gaia e ao centro do Porto, resultante, também, ao fácil acesso de uma vasta rede de meios de transporte. Para além disso, é de referir a extrema importância da perceção ecológica do desenvolvimento humano, sendo a relação das crianças com as famílias, pilares fulcrais na ação educativa, visto que a compreensão integral da criança resulta do conhecimento dos contextos de vida, que “permite partir daquilo que ela já sabe, do que é capaz de fazer e da sua cultura, bem como assegurar a continuidade do seu ritmo de desenvolvimento e de aprendizagem” (PE, 2011-2015, p.7). Como Deslandes (2001) refere, citado por Mata e Pedro (2021, p.11):

O estabelecimento de relações de confiança e de parcerias entre os profissionais de educação e os pais vão ser, de igual forma, fatores a ter em conta, porque possibilitam a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns, ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz e gratificante e, não menos importante, criar uma imagem valorizada do papel educativo de ambos, aos olhos da criança, dando-lhe segurança.

Através do Projeto Educativo (PE, 2018-2021), que se realça como “um documento objetivo, conciso e rigoroso, tendo em vista a clarificação e comunicação da missão e das metas da escola” (DL n.º 137/2012, 2012, art. 9.º), foi possível entender que a instituição se regia por um projeto dinâmico, flexível e inovador, definindo-se como uma “escola aberta à reflexão e avaliação crítica, à mudança” (PE, 2018-2021, p.5), procurando melhorar o processo de ensino-aprendizagem, bem como a transmissão de valores, para a “formação de cidadãos responsáveis, tolerantes, solidários, conscientes dos seus direitos e deveres” (PE, 2018-2021, p.6). Posto isto, a instituição tinha como base o trabalho desenvolvido em projetos, bem como a aprendizagem cooperativa, essenciais para uma formação de excelência.

A instituição cooperante, onde o par pedagógico desenvolveu a PES, era composta por dois andares, sendo o segundo andar destinado ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, composto por quatro salas de aula, duas casas de banho e o laboratório, que possibilitava o alargamento e melhoria do processo-aprendizagem das ciências, através da sua componente experimental. Por sua vez, o primeiro andar era composto por três salas da Educação Pré-Escolar, a sala de professores, a secretaria, o gabinete da direção, duas casas de banho e um espaço para arrumações. Para além disso, neste andar também se encontrava a biblioteca, um espaço destinado a diversas atividades, como a hora do conto, para a Educação Pré-Escolar, e as atividades de expressão musical. Neste piso, ainda se situava a cozinha, bem como o salão polivalente, que apresentava também a funcionalidade de cantina, sendo utilizado tanto pelos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico como pelas crianças da Educação Pré-Escolar, embora em horários distintos, por causa da limitação do espaço.

No que concerne ao espaço exterior, este “deve estar adaptado às idades e níveis de desenvolvimento das crianças de forma a oferecer-lhes múltiplas oportunidades de realizar experiências activas, favorecendo o desenvolvimento social e cognitivo” (Lino, 1996, p. 109). Nesta linha, a instituição apresentava um vasto espaço exterior, bastante amplo, que apelava à sua exploração, onde eram realizadas várias atividades curriculares, como por exemplo a atividade dos circuitos na EPE. Este era composto por zonas de sombras, solo uniforme (com zonas em terra e outras em cimento), estruturas para brincar, como um baloiço, um escorrega, barras, entre outros. Para além disso, adjacente ao recreio encontrava-se a horta, de 1000 m², onde era promovido o contacto com a

natureza, o seu respeito, bem como a criação de hábitos alimentares saudáveis. No entanto, nos dias chuvosos, a instituição não apresentava um espaço exterior coberto, apresentando-se assim como um constrangimento, uma vez que as crianças (da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico) permaneciam ou num espaço relativamente pequeno ou nas salas.

A instituição utilizava metodologias ativas e inovadoras, que apelavam à participação das crianças na construção do seu processo de ensino-aprendizagem, através de uma crescente autonomia e reflexão crítica, que se enquadram, como refere Oliveira-Martins (2017, p.5), no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: “Perante os outros e a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, importa criar condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos”.

Como referido anteriormente, a instituição cooperante utilizava metodologias inovadoras e ativas, através de programas, como o *Comprehensive School Mathematic Program* (CSMP), criado pelo matemático belga Georges Papy, para a aprendizagem da Matemática, cujo seu currículo apela à curiosidade, imaginação, bem como ao espírito intuitivo. Para além disso, para a aprendizagem da leitura e da escrita, recorre ao método global, onde a aprendizagem da linguagem escrita é interpretada como a compreensão da construção de um sistema de representação. De modo a potenciar o pensamento complexo, o raciocínio, o pensamento crítico, a criatividade, bem como a capacidade de intervenção das crianças e jovens, a instituição utilizava o programa Filosofia com crianças, concebido pelo pedagogo e filósofo americano Mathew Lipman. Importa salientar que tanto o programa CSMP como a Filosofia com crianças são iniciados na Educação Pré-Escolar, com as crianças de cinco anos. Por fim, a escola utilizava o programa Ensinar é Investigar, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente na área de Estudo do Meio, que se baseia na metodologia de trabalho de projeto (PE, 2018-2021).

Assim, o primordial objetivo da instituição cooperante é a “preparação da criança para a sua integração plena na sociedade” (PE, 2018-2021, p.3), através da educação, da criação de hábitos e atitudes, fornecendo-lhes ferramentas para que consigam organizar o seu processo de aprendizagem.

2.2. Caracterização do ambiente educativo da Educação Pré-Escolar

A educação pré-escolar é considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Decreto-lei n.º 5/97, 1997). Assim, tendo em consideração que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança decorre da interação social, é fulcral que desempenhe

um papel dinâmico e ativo (Lopes da Silva et al., 2016). Este papel é reconhecido pela Convenção dos Direitos da Criança (1989, p.13), nomeadamente quando refere que “é assegurada à criança a oportunidade de ser ouvida nos processos judiciais e administrativos que lhe respeitem” e que “tem direito à liberdade de expressão”.

O grupo onde foi realizada a PES pertencia à sala dos morcegos (nome eleito pelas crianças, através de uma votação democrática) do Jardim-de-Infância, sendo constituído por 15 crianças, nove do sexo masculino e seis do sexo feminino. Realça-se que 14 eram de nacionalidade portuguesa e uma tinha dupla nacionalidade, visto que o pai era de nacionalidade portuguesa e a mãe de nacionalidade brasileira. Para além disso, uma criança nasceu em Inglaterra e regressou a Portugal em 2021. No que concerne às idades das crianças, o grupo era heterogéneo, com idades compreendidas entre os dois e os seis anos, no qual cinco crianças tinham três anos, cinco tinham quatro anos, três tinham cinco anos e uma tinha seis anos. É de referir que 10 crianças do grupo já frequentavam a instituição noutros anos, sendo que cinco crianças frequentam pela primeira vez a mesma. Importa ressaltar que uma das crianças iniciou o ano letivo depois do arranque do mesmo, uma semana antes de a díade terminar o percurso na EPE.

O grupo apresentava quatro crianças referenciadas com necessidades adicionais de suporte (NAS), sendo que duas eram acompanhadas por uma terapeuta da fala e um terapeuta ocupacional e as outras duas eram acompanhadas por uma psicóloga. Para além disso, uma criança era acompanhada pela Equipa Local de Intervenção (ELI) desde o seu nascimento, “embora esteja perto de fazer cinco anos, a criança apresenta um desenvolvimento global de uma criança de aproximadamente três anos” (PCG, 2022, p.16). Nestas quatro crianças apresentavam-se como maiores dificuldades: a comunicação (expressão verbal oral), a interação com os pares, a motricidade fina e a permanência numa determinada atividade.

Analisando o contexto familiar das crianças do grupo verifica-se que todas viviam com ambos os progenitores, sendo que nove crianças apresentavam um núcleo familiar constituído por quatro ou cinco elementos, a mãe, o pai e irmã(s)/ irmão(s). Os irmãos mais velhos das crianças do grupo frequentavam todos a instituição, com exceção dos que tinham mais de dez anos. Através do que a díade observou no contexto, os pais das crianças do grupo demonstravam-se, maioritariamente, presentes, atentos e interessados no desenvolvimento das crianças, envolvendo-se nas atividades pedagógicas, direta e indiretamente. Assim, é extremamente importante que o jardim-de-infância propicie encontros regulares entre os educadores e os pais, de modo a que a família das crianças participe no desenvolvimento educativo das mesmas (Niza, 1996).

Tendo por base a observação e interação em/com o grupo, foi possível identificar as necessidades das crianças, verificando-se, na sua generalidade, dificuldades ao nível da socialização, nomeadamente a necessidade de cooperação com os outros e a resolução de conflitos, com recurso ao diálogo, ao nível da comunicação linguística, da expressão das emoções, da partilha de materiais, bem como na arrumação das áreas, após a realização de atividades ou de momentos do dia. Face à observação das necessidades de intervenção, refira-se que segundo Edwards (1993), citado por Lino (1996, p.100) “é importante estar atento a estas diferenças para poder adequar as atividades educacionais ao grupo e a cada criança individualmente”. Nesta linha, considera-se as conceções de Vygotsky (1978) acerca do desenvolvimento da criança, reiterando que entre o nível de desenvolvimento que a criança se situa e o nível que consegue alcançar com o auxílio do adulto, persiste um nível designado de “zona de desenvolvimento próximo” (ZDP) (Lino, 1996), visto que esta zona de apoio também pode ser denominada de “colocação de andaimes” (*scaffolding*), “realização assistida ou participação guiada” (Folque, 2018, p.72). Quanto aos interesses do grupo, as suas preferências recaiam sobre a área dos jogos, principalmente por jogos de tabuleiro, pela área das artes visuais, nomeadamente pela utilização de materiais diversificados, como o barro, as tintas, a cola, entre outros. Para além disso, verifica-se grande predileção pela audição de histórias, especialmente com recurso a elementos visuais, bem como pela prática de exercício físico, essencialmente pela realização de circuitos.

No que concerne às interações, salienta-se as relações estabelecidas entre os adultos e as crianças, bem como a interação criança-criança, uma vez que as relações e “as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem, que vão contribuir para o seu desenvolvimento” (Lopes da Silva et al., 2016, p.8). Quanto à relação da educadora de infância com as crianças evidencia-se o desenvolvimento de um ambiente de autonomia e estimulação, a mediação de conflitos recorrendo ao diálogo e à negociação, o clima de respeito, cooperação, empatia, segurança e conforto, que proporcionava um ambiente estável para o bem-estar e felicidade das crianças. No que se refere à relação pessoal estabelecida com as crianças, ao longo da PES, foram desenvolvidas bases de confiança, segurança, atenção e afetividade, promovendo-se sempre a autonomia e a cooperação.

Relativamente ao espaço da sala de atividades, este é considerado um primeiro educador (Edward et al., 1999), uma vez que a sua organização e apetrechamento devem possuir intencionalidades educativas, deve ser flexível e moldável, de modo a corresponder às necessidades das crianças enquanto protagonistas na construção de saberes (Lino, 1996). Assim, os materiais, presentes na sala de atividades, eram inúmeros, de modo a proporcionar uma diversidade de

brincadeiras (Hohmann & Weikart, 2003) e aprendizagens, sendo que se encontravam acessíveis a todas as crianças, permitindo que os utilizem de forma autónoma (Folque, 2018). No que refere à luminosidade, a sala continha uma parede com três grandes janelas, que permitia a entrada de luz natural e possibilitava o contacto e a observação do espaço exterior. Importa salientar que três das quatro paredes da sala de atividades eram utilizadas para expor trabalhos realizados pelas crianças, mas também era onde se encontravam expostos os instrumentos de pilotagem, característicos do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM). Deste modo, a sala de atividades estava organizada em áreas/cantos, bem definidas e sem barreiras visuais, o que proporcionava a fácil deslocação entre as mesmas e possibilitava a visibilidade de todas as crianças. Assim, a sala de atividades continha as áreas expostas na tabela (Tabela 1) que se segue:

Tabela 1

Cantos da sala de atividades

ESPAÇO	RECURSOS
Canto do encontro	Parede para fixar instrumentos de pilotagem (mapa de presenças, mapa das responsabilidades, mapa dos aniversários, jornal de parede, entre outros) e um tapete para o grupo se sentar em círculo.
Canto das artes plásticas	Prateleiras com materiais como canetas, lápis de cor e de cera, aguarelas, tesouras, colas, papel, tecidos, fios, lãs, fitas, elásticos, revistas, cartão, pincéis e outros materiais de pintura, tintas, material de reciclagem, mesas, cadeiras, cavaletes, giz, plasticina, madeiras ferramentas de modelagem, barro.
Canto da biblioteca	Espaço confortável, com pufes e almofadas, e boa iluminação natural (janela), uma prateleira com livros, personagens em miniatura do mundo das histórias e da fantasia e um fantocheiro.
Canto da casinha	Uma cozinha de brincar, respetivos adereços, objetos de cozinha (reais e fictícios), uma cama de bonecas, bonecas, respetivas roupas e adereços, uma mesa e duas cadeiras.
Canto das construções	Prateleiras com legos duplos e tradicionais, pistas de comboios e outros meios de transporte, animais em miniatura, blocos de madeira e outros materiais de construção com diferentes formas de encaixe.
Canto dos jogos	Prateleiras com diferentes jogos, como dominós, loto, jogo da memória, djanga, tangram, puzzles, jogos de tabuleiro construídos pelas crianças, bem como

	mesa e cadeiras.
Canto do relaxamento	Materiais sensoriais (cheiro, audição, tato e visão), instrumentos musicais, tabuleiro com areia, diferentes recipientes e caixa para colocar os brinquedos trazidos de casa.
Canto do mundo	Globo, lupas, ímans, balança de pratos, fita métrica, blocos lógicos, cuisenaire, matrioskas, mesa de luz, materiais da natureza (folhas, paus, pedras, conchas, pinhas...), mesa de luz, miniaturas do ciclo da vida de animais, bem como livros relacionados com o conhecimento do mundo (sobre o nosso corpo, sobre o espaço, sobre a vida animal).

Nota. Adaptada do Plano Curricular de Grupo (PCG)

O canto da casinha foi reorganizado, ao longo da PES, com a criação do canto da “casa assombrada dos morcegos”, que despoletou dos interesses das crianças, como será referido no capítulo III, demonstrando a flexibilidade do espaço e a consideração pela evolução dos interesses das crianças.

No que concerne à gestão e organização do tempo, a rotina diária e semanal foi estabelecida no sentido de transmitir segurança às crianças, uma vez que possibilita a previsão do que acontecerá e a sua própria gestão do tempo. De referir que “(...) o tempo é de cada criança, do grupo e do/a educador/a, importa que a sua organização seja decidida pelo/a educador/a e pelas crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Assim, as rotinas podem ser modificadas consoante os interesses e as necessidades do grupo ou da comunidade escolar. Deste modo, a rotina semanal encontrava-se definida do seguinte modo:

Tabela 2

Rotina semanal

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
9:00	Registo das novidades	Projetos	Expressão musical	Jogos em Inglês	Expressão motora (Ginasiano)
11:45	Almoço Sesta Recreio	Almoço Sesta Recreio	Almoço Sesta Recreio	Almoço Sesta Recreio	Almoço Sesta Recreio
14:30	Projetos	Matemática Papy (crianças 5 anos)	Circuitos desportivos	Filosofia (crianças 5 anos)	Hora do conto

15:30	Lanche Recreio	Lanche Recreio	Lanche Recreio	Lanche Recreio	Lanche Recreio
16:00	Fim do tempo letivo	Fim do tempo letivo	Fim do tempo letivo	Fim do tempo letivo	Fim do tempo letivo

Nota. Tabela retirada do Plano Curricular de Grupo (PCG). A cor-de-rosa corresponde os momentos orientados pela educadora cooperante e a azul as atividades dinamizadas por professores externos.

Importa salientar que a educadora cooperante identificava-se com metodologias ativas que envolviam as crianças no processo educativo. Assim, valoriza-se cinco metodologias, tal como é sintetizado na figura 3.

Figura 3

Metodologias valorizadas pela educadora cooperante (Leitão, 2022)

MEM	Montessori	Reggio Emília	High-scope	Metodologia de projeto
Valorização da participação do grupo na tomada de decisões.	Valorização da aproximação à vida real e relação com a natureza.	Valorização do envolvimento da família/comunidade.	Valorização da aprendizagem pela ação.	Valorização do processo de descoberta.
No entanto, o Movimento da Escola Moderna juntamente com a Metodologia de trabalho de Projeto apresentavam-se como as referências base da educadora cooperante.				

A partir da familiarização com o contexto e com as crianças, bem como da reflexão sobre as práticas, salienta-se o desenvolvimento da observação e a interligação entre a teoria e a prática. Assim, ao longo da Prática Educativa Supervisionada, o contexto de Educação Pré-Escolar possibilitou a aprendizagem e o crescimento da docente em formação.

2.3. Caracterização do ambiente educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Após a caracterização do ambiente educativo da Educação Pré-Escolar, é imprescindível caracterizar pormenorizadamente o contexto, onde se realizou a Prática Educativa Supervisionada, na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, a prática foi desenvolvida numa turma de 3.º ano de escolaridade, constituída por 17 alunos, sendo que sete eram do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

Importa salientar que a professora cooperante encontrava-se em estreita articulação com a professora de Apoio Educativo, que realizava um apoio semanal, nas aulas de Artes Visuais, à sexta-feira, bem como no segundo tempo da manhã, à terça-feira e à quinta-feira. Desta forma, a docente acompanhava individualmente, em pares ou em pequeno grupo, alunos consoante as suas necessidades e as atividades desenvolvidas. Para além da professora de Apoio Educativo, a psicóloga também prestava apoio à equipa pedagógica, realizando um acompanhamento próximo à turma.

Tendo por base as informações individuais reunidas, sobre o contexto próprio da turma, pela professora cooperante (Plano Curricular de Turma), foi possível verificar que os alunos residiam em diferentes freguesias, deslocando-se diariamente de carro para a instituição. De um modo geral, a turma pertencia a famílias de classe social média/ alta. No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, a maioria tinha formação técnica e de ensino superior.

No que concerne à constituição do agregado familiar, este constituía-se maioritariamente pelos pais e irmãos. No entanto quatro crianças possuíam os pais separados, fazendo com que alternassem a sua residência, devido à guarda partilhada, com exceção de um aluno que residia apenas com a mãe, que detinha a sua guarda total. Segundo a LBSE, as famílias devem participar ativamente, acompanhando e apoiando os alunos, visto que são imprescindíveis para estimular o desenvolvimento dos mesmos (Lei n.º 46/86, 1986). Neste sentido, as famílias dos alunos envolviam-se de forma ativa, demonstrando-se interessados para participar no percurso escolar, ou seja, colaborando nos projetos que se encontravam a decorrer e participando em iniciativas realizadas na escola. Para além disso, a professora cooperante disponibilizava-se para atendimento individual, revelando preocupação no desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças. No final da PES, as famílias tiveram acesso a um *padlet*, criado pela díade, onde foram partilhados registos fotográficos e informações sobre o projeto desenvolvido, como será explanado no capítulo III. Ao estarem informados sobre as fragilidades, as necessidades e os interesses dos seus educandos, os pais tinham possibilidade de colaborar para colmatar as necessidades, bem como incentivar os seus interesses e motivações. Desta forma, valoriza-se o envolvimento das famílias no contexto educativo, proporcionando o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, na medida em que “quando os valores da escola coincidem com os valores da família, quando não há rupturas culturais, a aprendizagem ocorre com mais facilidade” (Silva, 2009, p.21).

Importa salientar que as crianças frequentavam várias atividades extracurriculares, tais como a iniciação musical, a dança, o futebol, o Karaté, o *YScience*, entre outras. A maioria dos alunos realizava duas ou três atividades, sendo que apenas três alunos praticavam uma atividade e duas

crianças frequentavam cinco. Destas atividades apenas o Karatê e o *YScience* eram realizados no contexto educativo. Deste modo, e fruto da observação participante, a docente em formação foi perspetivando que muitas destas crianças não tinham tempo para as suas brincadeiras livres, uma vez que estavam muitas vezes ocupadas e, conseqüentemente, com alguns sinais de cansaço, sobretudo no que concerne à concentração que detinham na execução das tarefas. Como Isabel Alarcão (2009, p.252) refere as crianças encontram-se muitas horas nas instituições e em atividades pré-definidas “e quase não têm tempo de brincar como elas gostam de brincar e como também precisam para pôr em acção e em desenvolvimento a sua criatividade”.

Através da observação participante e detalhada aferiram-se as capacidades, os interesses, as dificuldades e as necessidades dos alunos, que se refletiram no desenho de Unidades de Aprendizagem adequadas e adaptadas a esta turma, como será visível no capítulo III. Assim, num primeiro momento, constatou-se, que na sua generalidade, a turma era participativa, empenhada, interessada e curiosa, com iniciativa e interesse na realização de trabalhos por projetos. Para além disso, demonstravam interesse pela realização de jogos, pela música, pelo futebol e pelo corpo humano. Neste sentido, pelo elevado interesse sobre o corpo humano, iniciou-se um projeto intitulado de “Pequenos Cirurgiões do Conhecimento”, que surgiu, inicialmente, desta vontade de aprender mais sobre o mesmo, mas que ao longo da PES, se interligou com outras áreas, onde os alunos assumiram um papel de cirurgiões, não só do corpo humano, mas do conhecimento, que será explorado no capítulo III.

No que concerne às dificuldades da turma, alguns alunos sentiam dificuldade nas relações interpessoais, no respeito pelo outro, no trabalho cooperativo, na espera pela sua vez para falar ou responder às questões colocadas, sendo a maior dificuldade a nível social e relacional, na gestão/resolução de conflitos, entre pares e pequenos grupos de crianças. Para tentar colmatar essa dificuldade, num primeiro momento, em articulação com a Psicóloga da instituição cooperante, foram elaboradas algumas estratégias de autorregulação com a turma e de seguida, realizou-se um plano de cinco intervenções na sala de aula, que abrangeu a resolução de conflitos, o autocuidado, o cuidado com os outros, a gratidão e a assertividade. Num momento posterior, a professora cooperante iniciou um projeto, partindo da obra *Gosto de ti (quase sempre)*, onde os alunos escreveram a história da turma, identificando e refletindo sobre características individuais e coletivas, no sentido de compreender como se veem a si próprios e os outros, desenvolvendo as emoções, a afetividade e o respeito pelo outro. Para além disso, o separador “Acho mal” do Jornal de Parede, uma estratégia do modelo pedagógico MEM (Folque, 2018), era utilizado pelos alunos na resolução de conflitos com os pares, bem como a criação da caixa das preocupações para a sala, onde eram deixadas anonimamente as preocupações pessoais ou com os outros, para as quais necessitassem de auxílio.

Quanto às necessidades da turma, foram identificadas, para além da competência do relacionamento interpessoal, o trabalho na área de Português, nomeadamente o domínio da Escrita (com o desenvolvimento específico da ortografia e redação de textos de géneros variados, estruturados e com a utilização correta das formas de representações escrita). Para tentar colmatar as fragilidades relacionadas com a escrita textual foi desenhado o Clube da Escrita, em articulação com o professor titular do 4.º ano de escolaridade. Este trabalho colaborativo, como referido no capítulo I, é essencial, uma vez que os docentes tiveram oportunidade de partilhar ideias, estratégias e materiais, no sentido de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Assim, o Clube da Escrita foi iniciado com uma proposta de trabalho conjunto, sendo dada continuidade nas salas de aula, através de propostas de escrita apelativas, fomentando o gosto pela escrita e desenvolvendo a escrita criativa.

Concomitante à caracterização da turma surge a organização da sala de aula, que é um aspeto essencial para o desenvolvimento, uma vez que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem (Zabalza, 2001, citado por Teixeira & Reis, 2012). Desta forma, à chegada da díade, a professora cooperante referiu que o espaço pedagógico da turma não se limitava à sala de aula, podendo utilizar o espaço exterior, principalmente a varanda, o corredor e o laboratório. É de ressaltar que estes três espaços eram procurados pelos alunos, nomeadamente em trabalho autónomo/ livre, em trabalhos de pequenos grupos, ou quando necessitavam de um acompanhamento mais individualizado, por parte da professora de Apoio Educativo. Assim, a procura destes espaços beneficiava bastante a concentração e o envolvimento dos alunos nos trabalhos, diminuindo as distrações e os conflitos entre grupos. Em concomitância com o referido anteriormente, Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) referem que o espaço deve ser adaptado às experiências coletivas e aos interesses dos alunos, respeitando a realização de trabalhos em diferentes ritmos, bem como se deve ajustar aos objetivos da aula, das atividades e dos projetos desenvolvidos (Alarcão, 1996), tal como observado e incentivado ao longo da PES.

Relativamente à organização da sala de aula, esta era constituída por 17 mesas, que geralmente se encontravam numa disposição próxima à formação em asa (Arends, 1995). Assim, a disposição das mesas favorecia o contacto visual entre o docente e todos os alunos, bem como entre alunos, promovendo a discussão e a comunicação entre todos os intervenientes (Teixeira & Reis, 2012). Nesta linha, os alunos demonstravam elevado agrado nesta disposição, uma vez que, para além do referido anteriormente, esta organização era favorável para o trabalho em pares e em trios, recorrente ao longo da PES. Contudo, a disposição das mesas era bastante flexível, sendo facilmente deslocadas consoante as necessidades da tríade, dos alunos e das características da atividade a realizar. Neste âmbito, Richardson (1997), citado por Teixeira e Reis (2012, p.164), considera que “a

flexibilidade na colocação das cadeiras e das mesas, bem como no agrupamento dos alunos, é essencial para proporcionar uma aprendizagem cooperativa, o apoio entre pares e a apresentação dos conteúdos a todos os elementos”.

Para além disso, a sala de aula tinha boa iluminação natural, pela existência de três janelas. Todavia, a utilização de luz artificial era constante, visto que a luz natural existente não era suficiente para uma boa visibilidade. Para além disso, existiam armários com materiais indispensáveis para o desenvolvimento das aulas, nomeadamente o que se destinava aos cadernos e livros de fichas das disciplinas e o que tinha as caixas de cada criança com os seus materiais pessoais. Importa salientar que nas paredes eram expostos trabalhos desenvolvidos pelos alunos que evidenciavam os conteúdos que estavam a ser trabalhados naquele momento, como por exemplo o esqueleto humano, o sistema digestivo, o hospital de palavras (explanado no Capítulo III) e as frações. Efetivamente há um reconhecimento e valorização do esforço dos alunos, nas atividades propostas, e, de facto, ao verem os seus trabalhos expostos nas paredes, conseguiam lembrar o que tinham aprendido de forma mais fácil, o que lhes facilitava a resolução de tarefas e mantinha os conhecimentos recentes sempre presentes na sua memória. Quanto aos recursos digitais, a sala dispunha de rede WI-FI e uma televisão, que era utilizada como projetor de conteúdo. Ademais, a instituição possuía *tablets*, computadores e um projetor, que poderiam ser disponibilizados para a utilização dos alunos, sempre que necessário.

Direcionando o olhar para a organização do tempo e a sua gestão, este também se apresenta como um elemento fulcral da ação pedagógica, visto que representa uma segurança e uma previsão do que vai acontecer, ou seja, “norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível” (Costa et al., 2015, p.7). Desta forma, a turma, em colaboração com a professora cooperante, desenvolveu o horário semanal, como pode ser observado na figura 4. Este envolvimento demonstrou-se muito positivo, uma vez que promovia uma maior participação por parte dos alunos, contribuindo para a sua organização e orientação, como por exemplo, à segunda-feira à tarde, os alunos ao entrarem na sala de aula já organizavam autonomamente a mesma, de acordo com a atividade a desenvolver, nomeadamente a Assembleia de Turma.

Figura 4

Organização do tempo na sala do 3.º ano, retirada do Plano Curricular de Turma (PCT).

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
9h00-10h30 Português	9h00-10h30 Estudo do Meio	9h00-10h30 Matemática	9h00-10h30 Matemática	9h00-9h45 Filosofia com crianças
				9h45-10h30 Estudo do Meio
INTERVALO				
11h00 - 12h30 Matemática	11h00 - 12h30: Matemática	11h00 - 12h30 Hora do Conto Português	11h00 - 12h30 Português	11h00 - 12h30 Português
ALMOÇO				
14h30 - 15h00 Assembleia de turma	13h45 - 14h45: Inglês	14h30 - 15h00 Português	14h30 - 15h30: Inglês	14h30 - 15h00 CLIL/Estudo do Meio
15h00 - 16h00: Educação Física	14h45-16h00 Apoio ao Estudo	15h00 - 16h00: Música	15h30 - 16h00 Matemática	15h00 - 16h00 Expressão Artística

Nota. Os tempos que se encontram com diferentes cores correspondem os momentos lecionados por professores externos.

Assim, as atividades letivas iniciavam-se todos os dias às 9:00h e terminavam às 16:00h. Refere-se que os alunos se encontravam mais predispostos para a aprendizagem no período da manhã e mais frenéticos na parte da tarde. Deste modo, surge a presente organização das aulas e da seleção dos conteúdos a lecionar nos diferentes momentos do dia.

No 3.º ano de escolaridade desenvolviam-se dinâmicas previstas no projeto educativo da escola, como o problema da semana, realizado nos momentos de intervalo das horas de almoço, e o Clube de Leitura, este último num momento quinzenal. Às segundas-feiras, durante o acolhimento, surgia um momento em que as crianças compartilhavam as novidades, em grande grupo. Para além disso, a turma era responsável pela organização e apresentação da Hora do Conto de quatro em quatro semanas, para todas as turmas do 1.º CEB assistirem.

Relativamente às interações, a interação entre o ensino e a aprendizagem procede da relação entre o docente e o aluno (Belotti & Faria, 2010). Assim, destaca-se a relação próxima, existente entre a professora cooperante e os alunos, que tinha por base o respeito, a positividade, a confiança e a afetividade, que “contribuí tanto para a competência emocional das crianças como para o seu progresso académico” (Cadima et al., 2011, p.19) e que lhes fornece ferramentas para a aquisição do próprio conhecimento, onde o aluno assumia um papel ativo na sua aprendizagem e na vida escolar. Ao longo da PES, constatou-se que a “qualidade das relações interpessoais é considerada o principal fator” (Vieira, 2005, p.39) para a existência de um ambiente facilitador da aprendizagem, onde é fundamental que o professor esteja atento às necessidades, interesses e dificuldades demonstradas e aos estados emocionais das crianças. Assim, a professora cooperante tinha momentos de diálogo com

os alunos incentivando, positivamente, o desenvolvimento da autonomia e da motivação, bem como adequava as estratégias pedagógicas e os ritmos de ensino às necessidades dos mesmos (Tomlinson, 2008).

No desenrolar da PES, observou-se que a turma participava ativamente e criticamente, na vida escolar e na sala de aula, desenvolvendo dinâmicas e desafios que envolviam toda a instituição, verificando-se uma articulação entre ciclos e dentro do mesmo ciclo, auxiliados e acompanhados sempre pela docente cooperante. Desta forma, o percurso de cada criança era traçado individualmente, tendo em consideração as suas características, interesses, fragilidades, dificuldades e desafios. Em suma, a observação, a reflexão e o debate constante de todas as características supracitadas proporcionaram o desenvolvimento de planificações e de estratégias adequadas às singularidades de cada criança (Capítulo III), que originassem práticas contextualizadas e construtivas, impulsionando aprendizagens significativas.

2.4. Metodologia de investigação

A constante investigação na educação é fulcral para a compreensão dos fenómenos sociais da ação, uma vez que é com base na investigação que o docente reflete sobre a sua prática (Coutinho, 2014), transformando-a e aperfeiçoando-a, “mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (DL nº 240/2001, 2001).

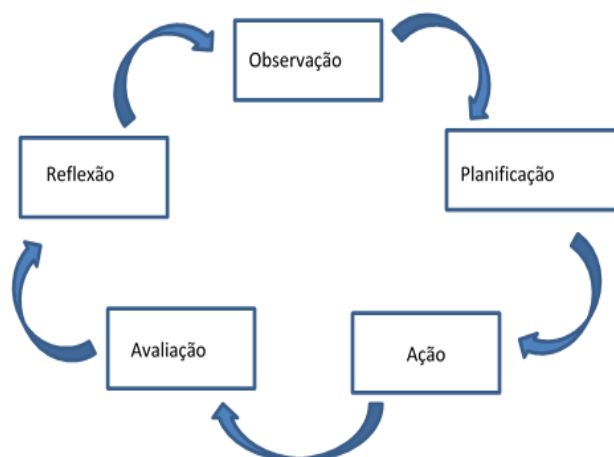
A metodologia de Investigação-Ação (I-A) assume-se como fundamental para a melhoria da prática educativa, uma vez que “aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal” (Coutinho et al. 2009, p. 375), proporcionando o diálogo, a colaboração e a partilha. Nesta linha, “uma das principais finalidades da investigação-ação é de proporcionar um ambiente de participação entre os interessados na resolução de problemas, sendo muito utilizada, principalmente, no campo educacional como uma estratégia de formação inicial e continuada de professores” (Alarcão, 2011; Sanches, 2005, citado por Avila et al., 2016, p.178).

Ao longo da Prática Educativa Supervisionada, a imprescindibilidade da constante observação, registo e reflexão das práticas desenvolvidas sustentadas nas teorias estudadas, foram uma constante. Deste modo, a Investigação-Ação foi considerada como um processo autorreflexivo, uma vez que possibilitou a análise das teorias e práticas (Ribeiro, 2020). Aprofundando esta ideia, e segundo Estrela (1994, p.27), “a prática da investigação evita a formulação de um discurso paralelo ao real, na medida

em que o transforma num instrumento de análise e de interpretação desse real”. Nesta perspetiva e considerando que deveremos ser agentes de mudança, procuraram-se técnicas e estratégias, através das etapas cíclicas, esquematizadas na figura 5, “nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte” (Cortesão, 1998, citado por Coutinho et al., 2009), possibilitando um entrelaçar entre a teoria e a prática.

Figura 5

Diferentes fases da metodologia de Investigação-Ação



Nota. Adaptado de Fonseca (2012).

De facto, como ilustra o esquema supracitado, foram colocadas em marcha as diferentes fases da I-A. Desta forma, esclarece-se que “desempenhando a observação um papel fulcral em toda a metodologia experimental, a iniciação à observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa” (Estrela, 1994, p.29), quer da formação quer da intervenção pedagógica. A observação realizada na PES evidenciou-se como participativa, sistemática e intencional (Estrela, 1994), melhorando as práticas. Assim, assumiram-se estratégias como o diário de formação, que se demonstrou uma “fonte de recolha e produção de informação” (Gonçalves, 2006, p.10), inserindo-se nos registos narrativos, onde a ligação pessoal surge na sua realização, sendo multidimensional. Para além disso, também as conversas informais e entrevistas com a orientadora cooperante possibilitaram a recolha de informações, que só a observação não alcançava, bem como os documentos orientadores da instituição proporcionaram uma visão ampla e enriquecedora sobre o contexto, aprimorando a idealização de planificações adequadas.

A partir das observações realizadas e da análise das mesmas, desenvolve-se a orientação essencial para a seguinte fase da metodologia, a planificação, sendo que esta é uma construção mental

e flexível, considerada uma previsão de uma experiência curricular, elaborada individualmente ou em colaboração (Duarte, 2021). Neste sentido, planificar é “desenhar uma experiência curricular futura, pelo que terá, efetivamente, implicações estéticas, epistemológicas, organizacionais, entre muitas outras” (Duarte & Moreira, 2021; Badley, 2019, citado por Duarte, 2021, p.221). Deste modo, através das planificações desenvolvidas na PES, proporcionava-se uma reflexão em tríade, tendo em consideração as necessidades, interesses e aprendizagens, determinando-se objetivos de desenvolvimento.

No que concerne à ação, destaca-se a utilização de um bloco de notas, onde se recorria antes, durante e após a prática, no sentido de realizar o registo de peculiaridades, tidas em consideração nas planificações seguintes, sendo objeto de reflexão. Assim, “a acção tem de estar ligada à mudança, é sempre uma acção deliberada” (Coutinho, 2005, citado por Coutinho et al., 2009, p.362), colaborando na resolução de problemas e possibilitando a transformação das práticas pedagógicas.

No desenrolar da ação, analisou-se a mesma, refletindo-se, num momento posterior, através do diálogo, promovendo a troca de informações e ideias, “uma reflexão não só sobre o que é ou que a outros parece ser mas também, e essencialmente, sobre o como, sobre o porquê e sobre o para que é/foi assim” (Gonçalves, 2006, p.10). Deste modo, no decorrer da PES, realizou-se a reflexão antes da ação, através dos guiões de pré-observação e conversas informais, durante a ação, sem ser necessária a sua interrupção e podendo existir mudanças na mesma, bem como após a ação, no desenvolvimento do diário formativo, nas narrativas, nas conversas informais, nas orientações e nas reflexões sobre a prática. Segundo Coutinho et al. (2009, p.375), “é através da praxis e da reflexão sobre essa praxis que o professor pode verdadeiramente iluminar a sua consciência introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento objectivo daquilo que faz e de si próprio”.

Em suma, durante a Prática Educativa Supervisionada verifica-se uma adoção e adequação dos processos da metodologia de Investigação-Ação, proporcionando o desenvolvimento e evolução de um perfil profissional, baseado numa visão crítica, reflexiva, pró-ativa e observadora, promovendo aprendizagens significativas.

3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

“São as intenções das próprias crianças – os seus interesses e desejos – que as impelem para se envolverem numa série de acções que as leve em direcção a um objetivo” (Hohmann & Weikart, 2003, p. 251).

Tendo em consideração o enquadramento teórico e legal, a caracterização do contexto educativo e a metodologia de investigação, aprofundadas nos capítulos anteriores, no presente capítulo descreve-se e analisa-se as ações pedagógicas desenvolvidas nos contextos educativos, ao longo da PES, primeiramente na EPE e posteriormente no 1.º CEB. Os percursos pedagógico-didáticos explanados surgiram com o intuito de responder aos interesses, dificuldades e necessidades observadas, proporcionando o desenvolvimento do meu perfil docente, enquanto futura educadora e professora, uma vez que devo “educar investigando e investigar educando, e onde a ação educativa envolve a confluência de saberes disciplinares e educacionais, experienciais e teóricos, substantivos e processuais” (Vieira et al., 2013, p. 2644).

Neste âmbito, a análise elaborada neste capítulo consiste na progressiva aprendizagem e construção profissional, experienciada de modo atento, indagador, observador, reflexivo e crítico, proporcionando a articulação entre a teoria e a prática (Estrela, 1994) e a conceção de estratégias para o desenvolvimento de competências, que integrem “a partilha de saberes e de experiências, a co-construção e renovação de saberes profissionais” (Ribeiro, 2011, p.43), para a transformação das práticas educativas. Assim, o presente capítulo subdivide-se em dois subcapítulos, destinados à análise e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB, de modo a compreender todo o percurso vivenciado.

3.1. Ações desenvolvidas na Educação Pré-Escolar

A EPE, considerada como a primeira etapa da educação básica, assume-se como primordial na educação e no desenvolvimento das crianças, sendo fulcral agir em conformidade com a metodologia de investigação apresentada anteriormente. Assim, a intencionalidade educativa das dinâmicas pedagógicas proporcionou o aprofundamento das aprendizagens significativas das crianças, tendo em consideração os interesses e fragilidades de cada uma, através da articulação das diferentes áreas de conteúdo e da exploração espontânea e lúdica, no sentido de desenvolver, de forma holística, todas as crianças.

Neste âmbito, a PES iniciou-se com uma observação atenta e contínua, visando pormenorizadamente o conhecimento do contexto, da rotina, bem como das características de cada criança e da comunidade educativa. Considerando as crianças como “sujeito e agente do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9) e como seres singulares, cada uma com as suas particularidades, ao longo da PES, foi-se fortalecendo uma relação empática com cada criança, visto que é essencial “o estabelecimento de uma relação afectuosa com a criança, experienciando esta o apoio e disponibilidade do adulto” (Portugal, 2009, p.13). Esta relação proporcionou bem-estar às crianças, possibilitando uma análise e reflexão dos seus interesses, necessidades e capacidades, valorizados nas planificações desenvolvidas e na ação do par pedagógico e da educadora cooperante.

Após esta fase, foram elaboradas planificações em cooperação com a educadora cooperante, tendo por base a observação, reflexão e diálogo entre a tríade educativa, de modo a proporcionar uma transversalidade de saberes e o desenvolvimento das crianças, respeitando os seus ritmos de aprendizagem. Assim, nas planificações, os docentes devem “acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15).

Importa salientar que as ações desenvolvidas na prática basearam-se na Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), referida no Capítulo I. Desta forma, a maioria das dinâmicas pedagógicas desenvolvidas integraram o projeto, denominado “Morcegos e outros medos”, desenvolvido com as crianças, ao longo da PES. Contudo serão abordados pormenorizadamente apenas três dessas atividades, uma vez que se torna impossível relatar todos os momentos experienciados.

No início da PES, a educadora cooperante transmitiu ao par pedagógico informações sobre as particularidades de cada criança e que o grupo demonstrava bastante interesse relativamente ao animal morcego. Concomitante, a Fase I da MTP encontra-se relacionada com os interesses e as dificuldades das crianças, onde o educador deve dar à criança a “oportunidade de ser escutada e de participar nas decisões relativas ao processo educativo”, (Lopes da Silva et al, 2016, p.9). Posto isto, promoveu-se um diálogo com o grupo, onde foi definido, democraticamente, o nome da sala de atividades, “A sala dos morcegos”. Para além disso, também foi definido que seria realizado um projeto sobre este animal, interligando com os medos, intitulado de “Morcegos e outros medos”, bem como foram explorados os conhecimentos prévios das crianças sobre os morcegos, o que pretendiam descobrir e a forma como o iam fazer. Esta fase teve como primordial intenção proporcionar às crianças a iniciação deste projeto, uma vez que “o envolvimento das crianças nas actividades e nos projectos é considerado indispensável

para que dê significado às experiências, sendo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.24).

Nesta linha, construiu-se um mapa conceptual com as crianças (Apêndice A), onde foram registadas todas as informações relevantes recolhidas no diálogo anterior, bem como esquematizados os conhecimentos prévios das mesmas, para que definissem um caminho de descoberta conjuntamente. Inicialmente, as crianças deram resposta à seguinte questão: “O que sabemos sobre os morcegos?”. Assim, durante a partilha de ideias apresentaram respostas como “Dormem de pernas para o ar”, “São noturnos”, “Têm asas para voar”, “Há morcegos que são vampiros e também comem outros animais” (Apêndice A1), revelando os conhecimentos do grupo sobre este animal, uma vez que “o diálogo e as trocas são elementos fundamentais na construção de uma escola que se sustenta nas interações, colaboração e comunicação” (Lino, 2007, p.102). Deste modo, também foi anotado, através de registos escritos e desenhos, o que queriam descobrir sobre este animal, ou seja, o que comem, como nascem, como conseguem ver à noite, se produzem sons, entre outras questões (Apêndice A2). Para além disso, ainda foi dialogado como pretendiam realizar a investigação, onde concluíram que podiam recolher informações nos filmes e no telemóvel (Apêndice A3). Importa salientar que as famílias foram envolvidas diretamente neste processo de aprendizagem das crianças, nomeadamente nas investigações realizadas sobre os morcegos, em colaboração e cooperação com as mesmas (Apêndice B). Este momento de partilha de opiniões e de planeamento proporciona um processo de negociação entre as crianças e entre estas e os adultos, bem como a cooperação, a organização do trabalho e a autorregulação das aprendizagens (Leite & Arez, 2011).

Neste sentido, o educador de infância deve desenvolver estratégias que se adequem à intencionalidade educativa da prática, ou seja, “às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem”, estimulando a curiosidade, a atenção e o espírito crítico para o ambiente envolvente (DL n.º 241/2001, 2001, anexo I). Assim, tendo por base as sugestões apresentadas pelas crianças iniciou-se a fase III – a execução -, que diz respeito ao desenvolvimento das atividades, como as “Bolachas de Abóbora”, o “Mural dos medos” e a “Visita à exposição sobre os morcegos – *Morcegos às Claras*”. Sublinha-se que todas as atividades desenvolvidas foram suportadas pelas sugestões das crianças, sendo que todo o processo realizado proporcionou a interação entre as diferentes faixas etárias, fazendo com que “as crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos” (Folque et al., 2015, p. 22), assim como os mais novos encontravam-se mais predispostos à ajuda dos mais velhos, alargando os seus interesses e necessidades, promovendo o desenvolvimento contínuo, através das interações entre as crianças.

Dada a aproximação ao *Halloween* e o animal morcego ser uma das representações desta temática, as crianças demonstraram um interesse acrescido pelo mesmo. Após a leitura de uma história, *A Abóbora Gigante*, que retratava quatro personagens (sendo uma delas um morcego, cujo seu papel era primordial na história), onde o trabalho em equipa era basilar para conseguirem arrancar uma abóbora, as crianças sugeriram a decoração de abóboras e, com o seu interior, a confeção de bolachas de abóbora.

Considerando a cozinha como um espaço importante na aproximação do jardim-de-infância ao ambiente familiar (Bertoni, s.d.), é fundamental integrar atividades de confeção de alimentos nas salas de atividades. Ressalva-se que quando as crianças são envolvidas na confeção de uma receita são levadas a provar o que cozinham, onde através do contacto com os seus aromas, cores e formas, bem como a mistura dos ingredientes e a observação do resultado final, começam a aperceber-se da importância deste tipo de atividades no seu quotidiano. Assim, estas dinâmicas podem ser consideradas como um processo de aprendizagem ativa, uma vez que todo o processo de confeção envolve todos os sentidos, como Hohmann e Weikart (2003, p.36) referem “uma criança pequena aprende o que é um objeto através das experimentações que sobre ele realiza”. Para além disso, as atividades de culinária possibilitam a cooperação e a socialização entre as crianças, bem como a estimulação da autoestima e do entusiasmo, por ser considerada pelas mesmas uma atividade realizada pelos adultos, sendo possível, durante a confeção de uma receita, interligar e desenvolver diferentes áreas de conteúdo, interrelacionando-se entre si, de um modo lúdico. Assim, a dinâmica pedagógica “Bolachas de abóbora” apresentou-se como a primeira atividade a ser analisada e refletida.

Anteriormente à confeção das bolachas, as crianças tentaram adivinhar quais seriam os ingredientes e utensílios necessários para a realização da atividade, baseando-se nos seus conhecimentos prévios. Após a partilha de algumas ideias, foi pesquisado na internet uma receita de bolachas de abóbora adequada para a dinâmica. Com a pesquisa realizada, procedeu-se ao registo da mesma, através da escrita dos ingredientes, pelo par pedagógico, e de ilustrações, por parte das crianças. Posteriormente ao registo da receita, o grupo e a tríade dirigiram-se à cozinha para pedir os ingredientes e os utensílios necessários para a confeção. Assim, as crianças organizaram-se autonomamente na recolha do material, partilhando as tarefas, sendo que todos quiseram levar alguma coisa para a sala de atividades.

Inicialmente, todas as crianças esmagaram a abóbora, cozida no dia anterior, com recurso a colheres. No entanto, devido à limitação do número de utensílios necessários para a realização da receita, as crianças propuseram que fossem utilizadas quatro bacias, em vez de duas, para se

distribuírem em grupos e puderem esmagar em simultâneo (Figura 6). Assim, as crianças ajudaram-se umas às outras, principalmente as mais velhas auxiliaram as mais novas no manuseamento do material.

Após este momento, foi necessário explicar que todas teriam oportunidade de participar na dinâmica, mas que teriam de esperar pela sua vez, precisando de orientação nesta fase, uma vez que esta se apresenta como uma dificuldade acrescida do grupo. Contudo, em cooperação com os agentes educativos envolvidos, foram distribuídas tarefas: algumas crianças ficaram responsáveis pela pesagem dos ingredientes e outras por mexer o preparado, sendo que iam trocando as posições ao longo da atividade, de modo a todas as crianças terem oportunidade de participar em todas as etapas (Figura 6). Salienta-se que algumas crianças, principalmente as mais novas, não quiseram participar nesta fase, observando apenas o início e dispersando de seguida, no qual lhes foi dada sempre liberdade de escolha, tendo em consideração as suas necessidades, interesses e a autonomia - que “é exercida a todo momento, desde a escolha de para onde ir, até quanto deseja ficar” (Pierri & Oliveira, 2019, p. 5), possibilitando que as crianças optem por novos caminhos para o seu percurso.

Com o preparado pronto, chegou a altura de as crianças porem “as mãos na massa” (Figura 6), fazendo elas próprias as formas que pretendiam, sentindo a sua textura e o seu cheiro, trabalhando assim movimentos potenciadores da motricidade fina. No entanto, também tinham a possibilidade de recorrer a formas de plástico, sendo que todas quiseram experimentar as duas maneiras – com material e sem o mesmo. Importa referir que, na sua maioria, as crianças demonstraram bastante interesse e curiosidade com esta parte da atividade, cativando novamente quase todas as crianças que dispersaram anteriormente. Contudo, duas destas crianças, o R. e o GC., não quiseram participar, afirmando “Não queremos fazer, só queremos provar no final”. Quando as crianças acabavam de moldar a massa, colocavam num tabuleiro, que, no final da dinâmica, ficou à responsabilidade de dois elementos transportarem até à cozinha e pedir à cozinheira para colocar no forno. Para além disso, quando as bolachas saíram do forno e o grupo teve a oportunidade de provar o que tinham confeccionado, as crianças demonstraram-se orgulhosas do seu trabalho, querendo distribuir pelas restantes salas de atividades da Educação Pré-Escolar.

Figura 6

Diferentes partes da atividade: esmagar a abóbora, pesar os ingredientes e moldar as bolachas



Importa salientar que esta atividade contribuiu para a reflexão sobre as regras de higiene inerentes ao processo de confeção, tais como: lavarem sempre as mãos antes de tocarem nos ingredientes, assim como durante a sua confeção; ajudarem na limpeza da sala de atividades, no final da dinâmica. Para além disso, esta atividade permitiu que as crianças trabalhassem cooperativamente, sendo visível na partilha de tarefas e materiais a serem utilizados.

Esta atividade revestiu-se de múltiplas aprendizagens, mas também de uma expressão prazerosa de sentimentos de alegria e empenho. De sublinhar que este tipo de dinâmicas possibilitou que conhecessem melhor os ingredientes/ alimentos, bem como que assistissem às transformações destes. Assim, a dinâmica “Bolachas de Abóbora” promoveu o desenvolvimento da Abordagem à Linguagem Escrita, através da receita, bem como o domínio da Linguagem Oral, uma vez que conversaram entre si e partilharam ideias. Além do mais, favoreceu bastante o desenvolvimento da motricidade fina, a destreza manual e a coordenação, em tarefas como partir os ovos, esmagar a abóbora, moldar as bolachas com as próprias mãos, entre outras. Quanto à Área de Formação Pessoal e Social, esta esteve presente em toda a dinâmica, através das noções de higiene, na partilha de ideias, no facto de terem de esperar pela sua vez, no trabalho em equipa, na partilha dos materiais e na cooperação com o grupo. Por fim, a atividade de culinária possibilitou que as crianças percebessem que a Matemática pode estar sempre presente no nosso quotidiano, por exemplo ao referir a ordem dos ingredientes a utilizar na confeção das bolachas, as noções de números e quantidades, a comparação entre as próprias quantidades, assim como a utilização da balança para a pesagem dos ingredientes, sendo que “o contacto com utensílios da vida quotidiana que são usados para medir e pesar visa familiarizar a criança com este tipo de instrumentos, permitindo-lhe ainda que se aperceba da utilidade da matemática no dia a dia” (Lopes da Sila, 1997, p.77). Assim, os momentos vivenciados ao longo desta atividade, nos diferentes domínios, corroboram a importância de ser desenvolvido um ambiente educativo promotor da transversalidade de conhecimentos, onde todas as atividades são ricas em aprendizagens (Bovo, 2007).

Durante a delimitação do mapa conceptual, o grupo decidiu que pretendiam descobrir características dos morcegos. Deste modo, um pequeno grupo de crianças encontrava-se a explorar uma enciclopédia de animais, nomeadamente os morcegos, e uma fotografia deste animal originou o seguinte comentário: D.: “Os morcegos são feios, tenho medo”. Este comentário suscitou interesse aos restantes colegas que, de imediato, começaram a abordar a problemática do medo, através de quem sentia medo do animal e outros medos que sentiam. Por coincidência, o professor de música ensinou-lhes uma música sobre um pássaro que tinha medo de voar. Após a atividade de música, foi realizada com as crianças uma reflexão da letra da música, ou seja, foi questionado de que tinha medo o pássaro, o porquê da sua existência e se o animal tinha ultrapassado essa emoção ou se a mesma tinha diminuído. Este momento proporcionou que as crianças refletissem, em grande grupo, sobre o facto de sentirem medo, da necessidade de o enfrentarem, bem como a sua importância.

Neste âmbito, segundo Carvalho e Lory (2005), citado por Santa Catarina et al. (2020, p.4), “o medo é considerado como uma emoção básica, fundamental, discreta, presente em todas as idades, culturas, raças ou espécies”. Todas as crianças vivenciam momentos em que sentem medo, durante as diferentes fases do seu desenvolvimento, sendo um acontecimento natural no seu crescimento. Assim, o medo apresenta-se como um fator biológico e um mecanismo de defesa e proteção, uma vez que as crianças “à medida que tomam consciência dos seus próprios sentimentos agressivos, tornam-se também receosas da agressividade por parte de outras pessoas e situações” (Brazelton, 2002, citado por Ferreira et al., 2010, p.30). Cabe ao adulto auxiliar as crianças a ultrapassar esses momentos, apresentando estratégias que lhes possibilitem enfrentar e superar os seus medos. Neste sentido, após a reflexão sobre o medo supracitada, a questão “De que sentes medo?” serviu como mote para um diálogo entre as crianças e a díade, onde surgiram respostas como “tenho medo de andar de barco”, “tenho medo de aranhas”, “tenho medo de alturas”, “tenho medo de fantasmas”, entre outras. Apesar de ter sido um momento em grande grupo, todas as crianças sentiram-se seguras para dizer qual era o seu medo, proporcionando um espaço de partilha e confiança, bem como a partilha de ideias, a comunicação e que se expressassem livremente.

Considerando que “o desenho é o meio de comunicação e de representação que a criança usa para expressar as suas ideias, perceções e descobertas” (Cruz et al., 2019, p.76) e que a sua utilização “permite aceder ao plano mais interno, profundo e oculto do pensamento” (Correia et al., 2010, p.84), este apresenta-se como uma estratégia importante de comunicação para as crianças. Desta forma, através desta ferramenta podem expor os seus medos e sentimentos, por vezes de formas que a linguagem não lhes permite, proporcionando que o adulto compreenda e conheça melhor os mesmos. Nesta linha, algumas crianças propuseram a realização de desenho sobre os seus medos, sendo que

todas quiseram participar, visto que as artes visuais se apresentavam de elevado interesse para o grupo.

Após a conclusão dos desenhos, foi solicitado a realização de um mural com o papel de cenário, para ficarem afixados na sala de atividades. Assim, o grupo transportou o papel de cenário para o espaço exterior, estendendo-o no chão, e decoraram-no a seu gosto, sendo atribuída total liberdade às crianças, desde as cores aos materiais que pretendiam utilizar, bem como o que pretendiam representar, o tamanho da sua pintura e o tempo que queriam despende na atividade. Para além das artes visuais “fornecerem suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes «mundos»” (Lopes da Sila, 1997, p. 56), possibilitam a exploração de técnicas artísticas e de materiais. Desta forma, nesta fase, as crianças utilizaram como materiais, principalmente as tintas, pincéis e trinchas, uma vez que podem aceder autonomamente aos mesmos, e como técnicas recorreram ao desenho e à pintura. Importa salientar que as crianças exploraram com prazer as tintas, uma vez que, ao invés de utilizarem apenas os pincéis, decidiram “salpicar” a folha, gostando bastante do efeito, bem como utilizar as próprias mãos para pintar, sentido a sua textura (Figura 7). Ressalva-se que até aos seis anos de idade, as crianças têm tendência para que os seus interesses artísticos se centrem em aspetos sensoriais (Godinho & Brito, 2010).

Esta fase promoveu o desenvolvimento sensorial, a destreza manual e as capacidades plásticas e expressivas das crianças, bem como estimulou “a ligação à vida e a comparação expressiva das formas artísticas a outras realidades do mundo” (Godinho & Brito, 2010, p. 15). Assim, nessa comparação é desenvolvido o imaginário, assim como são criados e atribuídos os significados das crianças, estimulando a compreensão pelo adulto (Godinho & Brito, 2010).

No dia seguinte, quando o papel de cenário se encontrava completamente seco, as crianças sugeriram que fossem coladas as impressões a preto e branco dos desenhos realizados anteriormente, ao invés dos desenhos “originais” (Figura 7). Desta forma, verificou-se que a decisão democrática tornou-se facilitadora, uma vez que as crianças foram escutadas e compreendidas, contribuindo para o seu bem-estar e autoestima, tendo oportunidade de participar na vida em grupo e no desenvolvimento do processo de aprendizagem, como um contexto democrático (Lopes da Silva, et al., 2016).

Após a seleção das imagens, cada criança ficou responsável pela colagem do seu desenho no papel, num local à sua escolha. Quando todas realizaram esta etapa, foi escrito uma legenda para cada imagem, contribuindo para o alargamento do vocabulário das crianças e a construção de frases mais

corretas e complexas, assim como para as concordâncias de género, número, tempo, pessoa e lugar, desenvolvendo a comunicação oral (Lopes da Silva, et al., 2016). Assim, através do auxílio do par pedagógico e promovendo-se a Abordagem à Escrita, surgiram legendas como “Tenho medo de ficar sozinha no escuro”, “Tenho medo de cair do prédio”, “Eu tenho medo de fantasmas”, entre outras. Para além disso, o grupo decidiu também, através de uma votação, o nome para o mural, sendo selecionado “Medo”, e o local onde seria afixado o mesmo, optando por colocar na parede no canto da “casa assombrada dos morcegos”. Enquanto a díade escrevia o nome selecionado, uma criança dispôs-se a soletrar as suas letras, desenvolvendo a consciência linguística. Deste modo, algumas crianças quiseram recortar e pintar as letras, sendo que no final foi afixado na parede eleita (Figura 7).

Figura 7

Diferentes partes da atividade: pintura do mural – exploração sensorial, seleção dos desenhos e resultado final (fixação do mural)



Importa referir que na presente atividade o grupo envolveu-se bastante, uma vez que dada a liberdade de expressão e a autonomia atribuída ao mesmo, despoletou elevado interesse e entusiasmo na maioria das crianças, principalmente das mais novas que tendem a dispersar. Relativamente à exploração sensorial, esta também foi um dos motivos de maior curiosidade, sendo notório a felicidade das crianças ao pintarem com as mãos, aspeto que não costumava ser usual. Para além disso, quanto à Área de Formação Pessoal e Social, esta atividade contribuiu para a colaboração com o outro, a partilha de materiais, a partilha de opiniões e a expressão das suas emoções (nomeadamente o medo), aspetos em que o grupo sente maior dificuldade. Ao longo da dinâmica também foram aprofundadas as capacidades plásticas, as manipulações de materiais, a motricidade fina e as noções espaciais.

Segundo Sarmiento e Barra (2002), citado por Carvalho e Lopes (2016, p.912), as diferentes interações favorecem o “processo de formação identitária, como a família, as relações escolares, as relações comunitárias, entre pares e as atividades desempenhadas”. Estas interações surgem em espaços variados que proporcionam novas aprendizagens e conhecimentos, que ocorrem em contexto formal, não formal ou informal, “levando as crianças a se posicionarem diante do mundo, absorvendo, construindo e produzindo saberes e práticas culturais no contexto social no qual estão inseridas” (Carvalho & Lopes, 2016, p.912). Assim, torna-se fundamental para o desenvolvimento das crianças, o envolvimento das famílias e de outros membros da comunidade na prática educativa, visto que promove o alargamento das interações e o enriquecimento do processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste âmbito, foi encontrada uma exposição temporária sobre os morcegos, denominada *Morcegos às Claras*, no Centro da Ciência Viva de Vila do Conde. Esta tinha como primordial objetivo a exploração do mundo dos morcegos, salientando a sua importância no meio ambiente. Quando foi proposto ao grupo a visita à exposição supracitada, imediatamente surgiu um enorme entusiasmo e curiosidade sobre a mesma. Após o contacto com o Centro da Ciência Viva de Vila do Conde e de ser definido um dia para a realização da visita, foi comunicado aos pais a possibilidade dos seus educandos participarem na mesma, uma vez que “os pais/famílias, enquanto primeiros e principais responsáveis pela educação das crianças, têm o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (Lopes da Silva, et al, 2016, p. 29).

No dia anterior à visita, em colaboração com o grupo foi registado o que seria necessário levar para a saída, tendo por base os seus conhecimentos prévios de experiências realizadas anteriormente. Após a partilha e registo de ideias, e relembrando o mapa conceptual supracitado, as crianças sugeriram que fosse colocado também na mochila a folha “O que queremos descobrir sobre os morcegos?” (Apêndice A2), com o intuito de esclarecer questões, para as quais ainda não tinham encontrado resposta, junto da pessoa responsável pela apresentação da exposição. Para além disso, considerando que algumas crianças sairiam pela primeira vez, em contexto educativo, foram explicadas as regras de segurança pública e rodoviária, para que estas tivessem possibilidade de realizar escolhas e tomar decisões, “assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, não só no jardim de infância, mas também em diversas situações da vida, demonstrando progressivamente consciência dos perigos que pode correr” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 36).

Relativamente à exposição, as crianças encontravam-se bastante animadas, entusiasmadas e curiosas com o que encontrariam na mesma. A visita realizou-se apenas numa sala, que continha diversas propostas educativas, recorrendo a diferentes abordagens, como a observação, a audição, a manipulação de objetos, brincadeiras e o recurso às tecnologias, despoletando o interesse no grupo. À chegada ao Centro da Ciência Viva, a monitora responsável começou por questionar as crianças sobre os seus conhecimentos prévios relativamente aos morcegos, explicando de seguida onde costumam viver e as diferentes espécies existentes. Contudo, esta parte inicial foi realizada com as crianças sentadas, sendo que estas se encontravam desejosas de explorar os recursos e demonstravam um encanto, estranheza e espanto diante a novidade. Além disso, a explicação foi um pouco extensa e o grupo começou a revelar sinais de inquietude, principalmente as mais novas, não escutando com muita atenção o que foi explicado. Deste modo, torna-se essencial respeitar e considerar o ritmo de cada criança, visto que se apresenta “muitas vezes acelerado, pelo entusiasmo de conhecer e explorar o ambiente desconhecido” (Carvalho & Lopes, 2016, p.915). Assim, considera-se que era fundamental que as crianças tivessem tido tempo para realizarem uma curta exploração inicial, antes da explicação, para se ambientarem ao novo espaço e exteriorizarem todo o seu entusiasmo e curiosidade.

Tendo em consideração, que o brincar pode ser utilizado pelas crianças para compreender melhor o mundo, como referido no Capítulo I, é fulcral que as exposições sejam apresentados de um modo dinâmico e interativo. Importa salientar que as crianças são capazes de observar, durante um tempo considerável, algo que lhes tenha despertado interesse, no entanto, necessitam de se movimentar e brincar, priorizando aspetos motores (Carvalho & Lopes, 2016). Para além disso, o desenvolvimento de sentidos e significados ocorre também pela dimensão sensível, ou seja, através da estimulação dos cinco sentidos, sendo um dos aspetos importantes desta exposição, que potencializou o estabelecimento de relações diferenciadas com o espaço.

Assim, após a explicação inicial, as crianças exploraram três partes da exposição, em grande grupo, acompanhadas pela responsável (Figura 8). À medida que iam passando pelas diferentes estações, era-lhes realizada uma breve explicação do que consistia, seguida da possibilidade de manipulação de objetos e experimentação de atividades. Num primeiro momento, viram os tipos de alimentos ingeridos pelos morcegos e as suas quantidades. Posteriormente, foi-lhes apresentado um quadro com a durabilidade dos morcegos, comparando com outros animais, bem como ouviram os sons produzidos pelos mesmos, através das suas frequências.

As restantes partes foram exploradas individualmente (Figura 8), sendo uma destinada à composição dos morcegos (onde podiam sentir a sua textura), outra consistia num jogo de preservação

destes animais, e, por fim, um jogo onde podiam experienciar como os morcegos caçam os insetos (realizado em pares). Salienta-se que, embora as primeiras partes fossem pouco interativas, as restantes eram mais dinâmicas e o facto de poderem explorar livremente cativou muito as crianças, sendo, nas suas palavras, o que mais gostaram da exposição, uma vez que “pelo ato de brincar, a criança vê e ressignifica a cultura por meio de diferentes linguagens que ampliam a sua visão sensível sobre o mundo” (Carvalho & Lopes, 2016, p. 919).

Figura 8

Diferentes partes da exposição: as primeiras três – exploração em grande grupo e as últimas três – exploração individual



É de referir que a existência de recursos comunicativos e didáticos proporcionou uma interação bastante favorável e prazerosa para todas as crianças, possibilitando, para além do olhar,

experiências sensoriais, nunca descurando o propósito da exposição, que era o aprofundar dos conhecimentos do grupo em relação aos morcegos. Assim, a presente atividade, para além de desenvolver um clima de comunicação, cooperação, interajuda e o espírito crítico, promoveu o desenvolvimento da linguagem, as noções de quantidades e de contagem, bem como o conhecimento do mundo físico e natural (Lopes da Silva et al., 2016).

Numa fase final, no regresso à instituição, foi explorado com o grupo as ofertas que o Centro da Ciência Viva tinha fornecido para a sala de atividades – um livro, desenhos por colorir de morcegos e imagens por recortar e pendurar. Ao longo da exploração das oferendas, as crianças partilharam os conhecimentos retirados na exposição, sendo notório a aprendizagem do grupo sobre este animal, assim como o contributo que a exposição teve na sua aprendizagem. Assim, esta atividade foi bastante enriquecedora tanto ao nível da formação pessoal como do conhecimento do mundo, onde as aprendizagens surgiram naturalmente, através do lúdico, cativando e agradando bastante todas as crianças (Carvalho & Lopes, 2016).

Com a análise e reflexão realizada, foi possível verificar que os momentos vivenciados na EPE possibilitaram a articulação de distintas áreas de conteúdo, tendo por base as sugestões e os interesses das crianças, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas. Para além disso, o envolvimento do grupo comprovou a importância do respeito pelas particularidades de cada criança, na medida em que foram concebidas oportunidades para o desenvolvimento holístico e o bem-estar das crianças, através de um ambiente cómodo e democrático, proporcionando comportamentos promotores de responsabilidade social (Lopes da Silva et al., 2016).

A partir de todo o processo desenvolvido surgiu uma nova fase da MTP (fase IV), sendo que esta é considerada a “fase da socialização do saber” (Vasconcelos et al., 2011, p.17), ou seja, a fase da divulgação e da avaliação do projeto, onde o grupo teve oportunidade de mostrar tudo o que realizou, bem como avaliar as suas aprendizagens. Considerando a avaliação na EPE como “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16), as crianças foram constantemente estimuladas, pela tríade educativa, a partilhar o que tinham aprendido, o que ainda pretendiam descobrir e de que o forma o fariam, realizando a sua autoavaliação e a heteroavaliação do grupo, desempenhando um papel ativo nas suas aprendizagens, como foi elencado anteriormente.

Assim, com a conclusão do que tinha sido delineado no mapa conceptual, a díade questionou o grupo sobre a divulgação do projeto para as salas da Educação Pré-Escolar e do 1.º CEB. Num primeiro momento não demonstraram interesse, sendo que a maioria não compreendeu o que era

suposto fazerem. Apesar da confiança transmitida ao longo da PES desenvolvida na EPE, no sentido da autonomia relativamente à linguagem, as crianças transmitiram recetividade e vergonha quanto à proposta de falarem em frente aos grupos. Tendo em consideração esta dificuldade, foi proposto que elas ficassem responsáveis pela proteção dos materiais desenvolvidos, enquanto a tríade ficou responsável por as auxiliar na apresentação. Neste âmbito, considera-se a utilização de recursos tecnológicos na EPE, “uma mais-valia no desenvolvimento de competências individuais e sociais” da criança (Marta, 2017, p.43), uma vez que promove a articulação dos “saberes das várias linguagens” (Marta, 2017, p.43), bem como desenvolve um “olhar interpretativo, reflexivo e crítico da realidade e uma melhor compreensão pedagógica da integração de tecnologias” nas dinâmicas (Marta, 2017, p.45). Assim, o par pedagógico surpreendeu as crianças com a apresentação de um vídeo, com imagens retiradas ao longo do projeto, acabando por proporcionar confiança e orgulho no grupo, sendo decidido que seria apresentado às outras crianças.

No dia da divulgação, foi decidido que esta seria realizada na biblioteca da instituição e que todos os materiais utilizados ao longo do projeto seriam transportados para esse espaço. Deste modo, algumas crianças dispuseram-se a auxiliar a tríade no transporte dos materiais e na realização de alguns desenhos para a decoração do espaço. Enquanto o par pedagógico organizava o espaço e os materiais (Apêndice C1), com o auxílio de algumas crianças, as mais velhas realizavam os convites, propostos por elas, onde as próprias escreveram e desenharam (Apêndice C2), sendo notório o interesse, a motivação e a confiança no projeto desenvolvido (Moraes & Varela, 2007). Quando os convites se encontravam prontos, o grupo percorreu todas as salas da instituição para os entregar. Desta forma, a interação estabelecida entre o grupo e as restantes crianças proporciona o desenvolvimento da autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, tomando consciência de si como aprendente (Lopes da Silva et al., 2016).

Dada a envolvimento de toda a instituição nesta fase, foi necessário a realização de quatro sessões, onde o grupo completo participou apenas na primeira sessão, sendo que as crianças mais velhas fizeram questão de permanecer em todas. Assim, à chegada dos diferentes grupos de crianças procedeu-se à visualização do vídeo sobre o projeto, seguido de um momento de questões. Após os períodos de diálogo e de partilha de ideias, os grupos tiveram oportunidade de explorar os materiais apresentados e se envolver nas dinâmicas realizadas, como por exemplo na atividade do “Papão dos medos”. Para além disso, esta fase foi partilhada com as famílias, através da criação de um “*Qr-Code*” do vídeo apresentado, de modo a que estes também conseguissem visualizar o mesmo.

A PES na EPE promoveu o desenvolvimento de outras atividades que não se encontravam inseridas no projeto, uma vez que é fulcral responder aos interesses do grupo, proporcionando as suas aprendizagens, independentemente do projeto que estão a desenvolver. Importa referir que as aprendizagens, interesses e necessidades mencionadas nas OCEPE (2016) orientaram o percurso formativo, constituindo-se fundamentais para o perfil profissional e pessoal da mestranda. Neste sentido, a PES contribuiu para o aprofundamento dos conhecimentos teórico-legais supracitados, nomeadamente da MTP, sendo que esta metodologia possibilita a transversalidade de saberes, onde as crianças desenvolvem aprendizagens em todas as áreas e domínios.

Em modo de conclusão, a PES no contexto de Educação Pré-Escolar desenvolveu competências fundamentais para a ação pedagógica futura, tendo sempre presente a observação e a reflexão do contexto e das crianças. Assim, a planificação, o seu desenvolvimento e a reflexão para, na e sobre a prática, proporcionou o aprimoramento de estratégias, ferramentas, atitudes e metodologias, bem como a interligação entre a teoria e a prática, que promoveu aprendizagens significativas desenvolvidas com as crianças (Coutinho et al., 2009).

3.2. Ações desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O presente subcapítulo, em conformidade com o anterior, destina-se à análise e reflexão das ações desenvolvidas ao longo da PES na valência do 1.º CEB. À semelhança da EPE, a intencionalidade educativa das práticas desenvolvidas tinham como primordial objetivo a promoção de aprendizagens significativas, no qual os interesses, capacidades e necessidades dos alunos basearam o desenvolvimento da ação pedagógica. Para além disso, o par pedagógico pretendeu desenvolver, de forma articulada, o currículo explanado no primeiro capítulo, bem como as etapas da metodologia da I-A, presentes no segundo capítulo, que proporcionaram práticas fundamentadas na observação, planificação, ação e reflexão constante (Coutinho et al., 2009).

Enfatizando a relevância da observação como uma estratégia para a análise do contexto educativo, as primeiras semanas de observação e colaboração na prática foram essenciais para a díade se situar “criticamente face aos modelos existentes” e “recolher objetivamente à informação, organizá-la e interpretá-la” (Estrela, 1994, p.58). Assim, observaram-se aspetos fundamentais para compreender as especificidades das crianças e das práticas da docente, possibilitou o conhecimento dos interesses da turma, bem como as dificuldades e necessidades da mesma (Capítulo II), que se assumiu basilar para os momentos de planificação, de ação e de reflexão, antes, durante e após a ação.

Nesta linha de pensamento, as primeiras semanas de observação e colaboração possibilitaram a percepção das fragilidades que a turma apresentava ao nível das relações interpessoais e do trabalho colaborativo, na autorregulação de emoções, no respeito pelo outro e na gestão/resolução de conflitos. Estas foram consideradas desde as primeiras planificações, através do desenvolvimento do trabalho cooperativo, com recurso a trabalhos em grupo. Para além disso, as necessidades relativas à área de Português, nomeadamente no domínio da Escrita, foram também evidenciadas, tentando-se, ao longo da PES, trabalhá-las.

Igualmente às fragilidades, a valorização da criança e a escuta dos seus interesses e motivações foram constantes, como referido anteriormente. Desta forma, os alunos iniciaram, antes da chegada da díade, um projeto relativo ao futebol, que incluía toda a instituição, através da realização de um campeonato. Neste sentido, considerando a sua vontade e que são os protagonistas na construção do seu próprio conhecimento (Vasconcelos & Manzi, 2017), o par pedagógico abraçou este projeto nas primeiras semanas de intervenção, como projeto de intervenção a desenvolver ao longo do estágio, intitulado de “Futebolistas em constante aprendizagem”. Assim, foram desenvolvidas atividades pedagógicas, com a turma, que interligava o futebol com as diferentes áreas de conhecimento, uma vez que “é na relação entre saber e experiência, na articulação entre aquisições escolares e transferências para situações da vida real, que o trabalho de projecto se situa” (Leite et al., 2001, p.35, citado por Cortesão, Leite & Pacheco, 2002, p.36). Contudo, na terceira semana de intervenção do par pedagógico, ou seja, no início do terceiro período, os alunos demonstraram interesse em terminar o projeto do campeonato de futebol. Deste modo, surgiram comentários como: “Quando é a final do campeonato?”, “Tem de ser agora no início se não dura muito tempo!”, “Somos nós e o 4.º ano que vamos à final!”, que demonstraram à díade a ansiedade e o entusiasmo da turma pela final do campeonato e, conseqüentemente, a vontade em pôr termo a este projeto. Com esta vontade demonstrada, a mestrandia compreendeu a importância da flexibilidade e da adaptabilidade que o docente tem que ter perante as mudanças e a imprevisibilidade na sua prática, no qual os projetos de intervenção, neste caso, e as atividades planificadas podem e devem ser ajustados mediante a turma.

A par desta vontade, surgiu o fascínio dos alunos em aprender mais sobre o corpo humano e os seus sistemas, ou seja, demonstraram um enorme interesse e envolvimento para aprender mais sobre o tema em questão. Importa salientar que alguns conteúdos sobre o corpo humano já tinham sido explorados no 2.º ano de escolaridade, sendo já decidido, pela turma, no início do ano letivo, antes da chegada do par pedagógico, que esse conteúdo seria explorado no 3.º ano de escolaridade. Assim, ao começar o terceiro período, os alunos revelaram esse interesse à díade. Tendo em consideração as AE, apesar dos conteúdos relativos ao corpo humano integrarem as AE do 4.º ano de

escolaridade, e dada à autonomia e flexibilidade curricular atribuída às instituições para gerirem os seus currículos e projetos (Capítulo I), tornou-se necessária a seleção e adequação de conteúdos do 4.º ano de escolaridade para o 3.º, tal como referido no Capítulo II. Neste sentido, foi desenvolvido um mapa conceptual, sobre o que sabiam e, conseqüentemente, o que queriam descobrir relativamente a este tema (Apêndice D). Aferiu-se que a utilização de mapas conceptuais e mentais apresentaram-se, neste caso, como uma estratégia importante na conexão de ideias, permitindo aferir ideias tácitas, sintetizar e articular conceitos (Alcantara, 2020).

Tendo em consideração que um projeto não apresenta uma duração pré-estabelecida (Rangel & Gonçalves, 2010), ou seja, não exige “uma regra fixa e definitiva” (Rangel & Gonçalves, 2010, p.28), o tempo deve ser adaptado aos interesses e à persistência dos alunos, uma vez que “será difícil manter o interesse e entusiasmo genuínos das crianças por períodos tão prolongados no tempo” (Rangel & Gonçalves, 2010). Neste âmbito, apesar da conclusão do projeto do “Campeonato de Futebol” não ter sido prevista pela tríade e de ter proporcionado uma sensação de desânimo e desorientação na mesma, o par pedagógico recorreu ao interesse pelo corpo humano para iniciar o projeto “Pequenos Cirurgiões do Conhecimento” (Capítulo II). Para além disso, esta mudança permitiu compreender que um professor pode e deve explorar diferentes temáticas e abordagens pedagógicas, desenvolvendo a sua prática para e com os alunos, escutando-os e compreendendo que, ao longo do tempo, os interesses vão se alterando.

Nesta linha de raciocínio, a MTP e a I-A, descritas nos capítulos anteriores, encontram-se interligadas nesse projeto, visto que a pesquisa e a ação foram desenvolvidas com entusiasmo, por uma equipa (a tríade em conjunto com a turma) que, “ao realizar estas actividades, adquire também saberes e desenvolvimentos vários de ordem cognitiva e socioafectiva” (Cortesão et al., 2002, p.42). Além disso, este projeto foi elaborado num clima crítico, reflexivo e criativo, que promoveu o desenvolvimento de valores e princípios intrínsecos do PASEO, como a base humanista, a inclusão, a responsabilidade e integridade, entre outros, recorrendo sempre à transdisciplinaridade (Oliveira-Martins, 2017).

Importa salientar que o projeto “Pequenos Cirurgiões do Conhecimento” dividiu-se em quatro fases, sendo estas as fases integrantes da MTP. A primeira fase, que corresponde à definição do problema foi baseada na vontade de explorar mais sobre o corpo humano, como supramencionado. Por sua vez, na segunda fase, que diz respeito ao planeamento e desenvolvimento do trabalho, os alunos tiveram oportunidade de levar de suas casas livros e jogos, sobre o corpo humano, para a sala de aula. Desta forma, ao compartilhar os seus recursos com a turma, os alunos sentiram-se mais

motivados a explorar o tema, uma vez que contribuíram diretamente para o seu processo de aprendizagem, promovendo uma “construção partilhada do conhecimento” (Fernandes & Pereira, 2021, p.183). Para além disso, a díade também levou livros sobre o mesmo e apresentou um torso humano à turma, que despoletou um enorme interesse nos alunos em manipulá-lo e em descobrir que órgãos o compunham, bem como onde se localizavam. Este torso humano, recurso transversal a todo o projeto de intervenção, foi alvo de muitas “operações” e brincadeiras por parte das crianças, o que levou a uma votação democrática, em grande grupo, para a seleção do seu nome, sendo eleito “José tira órgãos”. Com a atribuição do nome ao torso humano, os alunos sentiram uma maior conexão emocional com o recurso, incentivando-os a interagir mais com o mesmo e a explorar conceitos relacionados com o corpo humano, através de um ambiente participativo e colaborativo. Com estes materiais, os alunos sentiram-se motivados para descobrir cada vez mais sobre a constituição do corpo humano, bem como foi sendo promovido cada vez mais o sentimento de se apresentarem como cirurgiões, através das “operações” realizadas, quer ao torso humano quer nas atividades desenvolvidas. Salienta-se que, ao longo da PES, ocorreu a transformação de um canto da sala de aula, com materiais e trabalhos desenvolvidos pelos alunos sobre o projeto (Apêndice E). Esta transformação revelou-se crucial no envolvimento e motivação dos alunos, sendo que estes contribuíram para a recriação do espaço, bem como na valorização das contribuições individuais e coletivas dos mesmos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

No que se refere à terceira fase, a execução do projeto, foram realizadas atividades pedagógicas que fundamentaram a temática, articuladas sempre com os conteúdos das várias áreas do saber necessários a desenvolver naquele momento, de acordo com as AE e com a planificação da docente cooperante, procurando desenvolver aprendizagens significativas para os alunos. Por fim, na quarta fase, relativa à divulgação, o projeto foi partilhado com toda a comunidade educativa, através da criação de uma banda desenhada em três dimensões, que continha a exposição de alguns trabalhos realizados pelos alunos, assim como foram desenvolvidas atividades com os convidados, planificadas entre a professora cooperante, a díade e as crianças (Apêndice O). Ademais, na quarta fase, que também diz respeito à avaliação, foi realizado um momento de reflexão sobre o projeto de intervenção, onde cada aluno fez a avaliação do trabalho desenvolvido, referindo aspetos positivos e negativos do mesmo.

Neste sentido, a atividade pedagógica que aqui se reflete, e que serviu de mote para o projeto intitula-se de “Pequenos Cirurgiões”, no qual foi dinamizado, num ambiente lúdico, um “bloco operatório”, onde foi visível o entusiasmo dos alunos em serem “cirurgiões”, como podemos verificar na expressão de uma criança, M.S.: “A nossa profissão agora é sermos cirurgiões”. Desta forma, foram

explorados conceitos como “cirurgião”, “cirurgia” e “operar”, ao longo do desenvolvimento do bloco operatório, despoletando interesse em investigar e “operar” não só o corpo humano, como também sobre outra variedade de temas (Apêndice F). Realça-se que, ao longo da PES, recorreu-se à aprendizagem por simulação, ou seja, a uma aprendizagem contextualizada, tendo por base a resolução de problemas do quotidiano, na medida em que contava com a participação colaborativa de todos os participantes (Batista & Cunha, 2021). Assim, sustentando-se no conceito de “cirurgia”, no decorrer da PES, os “pequenos cirurgiões” foram especialistas na arte de operar o seu conhecimento em áreas que fossem do seu interesse, bem como nas que apresentavam maior dificuldade e necessidade. Sublinha-se que, apesar do projeto ter partido e se encontrar relacionado com o domínio do Estudo do Meio, as demais áreas foram, de igual modo, exploradas e consideradas, visando o desenvolvimento de competências e capacidades, tendo por base as AE (Educação, 2018) e o PASEO (Oliveira-Martins, 2017).

No presente relatório serão explanadas e analisadas algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas, dada a impossibilidade de descrever todas. Neste sentido, serão descritas três partes de duas Unidades de Aprendizagem, sendo estas: “Para mim, a minha mãe é...”, que se encontra presente na UA “O que está dentro de nós?”, “Cirurgiões das Palavras” e “Arte, expressão e emoção!”, relativas à UA “Cirurgiões das Emoções”.

Tal como referido no Capítulo I, a aprendizagem deve ser significativa para os alunos, ou seja, é crucial escutar as suas opiniões, os seus interesses e as suas dificuldades, bem como ter em conta os seus conhecimentos prévios (Tonholo, 2013). Para além disso, para o processo de ensino-aprendizagem é relevante considerar a escola como parte integrante de uma comunidade, sendo fulcral considerar o contexto social onde esta se insere (Capítulo II). Desta forma, as datas comemorativas, quer sejam de caráter civil, cultural ou religioso, integram o calendário oficial de inúmeros países, acabando por integrar o quotidiano da maioria das instituições (Tonholo, 2013). Neste sentido, a instituição cooperante incorporava algumas destas celebrações no contexto educativo, como foi exemplo o Dia da Mãe. Deste modo, a atividade pedagógica “Para mim, a minha mãe é...” apresenta-se como a primeira atividade a ser analisada e refletida.

Neste âmbito, a mestranda tem consciência que as opiniões dividem-se sobre a celebração dos dias dos pais nas instituições, uma vez que, por um lado, há crianças que ficam extremamente orgulhosas do trabalho desenvolvido para os pais e felizes pela sua presença. Por outro lado, existem muitas crianças que se sentem sozinhas e tristes nestes dias, na medida em que os seus pais ou encarregados de educação não podem comparecer nas celebrações, ou mesmo as lembranças

realizadas na escola nunca serão entregues (Vieira & Ostetto, 2018). Assim, tendo em consideração as diferentes perspetivas, a docente em formação considera que a comemoração dos dias dos pais nas instituições deve ser sempre preparada e adaptada com muita atenção, de acordo com a diversidade das famílias presentes no contexto educativo, garantindo que todos os alunos se sintam incluídos e respeitados. Importa realçar que todos os alunos da turma, onde a PES se desenvolveu, demonstraram-se felizes e entusiasmados pela celebração do Dia da Mãe. No entanto, na comemoração do Dia do Pai uma das crianças revelou um certo desconforto na sua realização, visto que o seu pai era ausente e poderia não comparecer, partilhando com a turma que poderia não comparecer naquele dia. Posto isto, apesar dos apelos dos restantes colegas em comparecer, a criança em questão demonstrou uma tristeza em relação ao assunto. Ao perceber a reação da criança, a mestrande foi confrontada com a dualidade de perspetivas mencionadas anteriormente, concluindo que, naquela situação, não deveria ter sido realizada uma comemoração do Dia do Pai, uma vez que implicava a presença dos mesmos e aquela criança seria a única que não teria o pai presente.

As relações entre a família e o contexto educativo são extremamente importante (Lei n.º 46/86, 1986), como referido nos capítulos anteriores, no entanto é igualmente necessário refletir que “nem todos os alunos têm mães, nem todos os alunos têm pais, outros têm duas mães, nenhum pai, ou dois pais, nenhuma mãe” (Vieira & Ostetto, 2018, p.3). Além do mais, esta relação não deve ser baseada na oferta de presentes ou na realização de festas para estes momentos, como acontece em muitos contextos educativos, mas deve sim ser encarada como “uma relação entre culturas, constituída por uma multiplicidade de actores sociais” (Sarmiento et al., 2009, p. 29). A instituição cooperante promove a participação e o envolvimento das famílias no quotidiano, não sendo envolvidas apenas na celebração das datas comemorativas. No entanto, a comemoração destas datas festivas ainda apresenta um papel importante no contexto educativo cooperante, onde a semana anterior ao dia é destinada, quase exclusivamente, ao mesmo.

Posto isto, é crucial refletir sobre estes aspetos, ou seja, no modo como foram e devem ser trabalhadas estas datas com os alunos, de forma a afastarem-se da segmentação dos conhecimentos adquiridos durante a preparação das celebrações (Tonholo, 2013; Vieira & Ostetto, 2018). Neste sentido, para a celebração do Dia da Mãe, foi trabalhada a obra *Coração de mãe* (2008), de Isabel Minhós Martins, que abordava valores como o amor, o cuidado, a coragem, a generosidade e a empatia. Após a escuta da história, a turma partilhou ideias sobre o que poderia ser oferecido às mães, tendo sempre em consideração a utilidade do presente.

Anteriormente à atividade pedagógica referida, para além do momento de diálogo e negociação supracitado, os alunos definiram, em grande grupo, que pretendiam realizar um molde de uma das suas mãos, para ser utilizado como suporte de anéis. Para isto, recorreram à utilização de pasta de modelar, experimentando materiais e técnicas diferentes das utilizadas no seu quotidiano (Educação, 2018). Após a realização do molde, foi dada total liberdade aos alunos para o pintarem, tendo ao seu dispor uma grande variedade de tintas. Esta liberdade permite que os alunos expressem a sua individualidade, através da seleção das tintas e das técnicas de pintura, desenvolvendo a sua criatividade, imaginação e autonomia (UNESCO, 2006).

Como a turma se encontrava a explorar o corpo humano, a realização do molde e da pintura do mesmo (Figura 9), foi associado a este conteúdo. Neste âmbito, a turma propôs a realização de um postal, para entregar juntamente com o molde às suas mães. Com o intuito de interligar conteúdos e de tornar a aprendizagem mais significativa e menos fragmentada, a díade desafiou a elaboração de um postal diferente do que costumavam realizar. Para isso, num momento inicial, a turma foi questionada sobre a importância das suas mães nas suas vidas, na medida em que pudessem partilhar opiniões, promovendo a estimulação da criatividade e da imaginação.

Nesta linha de raciocínio, partindo das opiniões das crianças, o par pedagógico continuou a provocar a criatividade das mesmas, apelando à importância das funcionalidades dos órgãos para a vida humana, comparando com a importância das mães nas vidas dos alunos, assim como questionou se a figura materna poderia desempenhar a mesma função que um órgão. Deste modo, os alunos necessitaram de alguma estimulação por parte da tríade para desenvolver a imaginação, sendo-lhes dado um exemplo: “A minha mãe protege-me como a pele”, realizando uma metáfora e comparação entre a funcionalidade dos órgãos e as mães. Este exemplo originou uma chuva de ideias e opiniões entre os mesmos, como por exemplo: B.: “A minha mãe é querida como um coração. Um coração que ama e cuida”, M.S.: “Como os ossos do nosso corpo, a minha mãe suporta-me todos os dias. Como o esqueleto, somos unidas”, G.: “A minha mãe tem uns olhos tão bonitos, que eu não consigo não olhar”, M.: “A minha mãe alimenta a minha vida com muito carinho, amor e felicidade”.

Após a partilha de ideias, cada aluno registou a sua, desenvolvendo assim o seu postal. Primeiramente, pintaram o fundo do mesmo, de uma cor à sua escolha. De seguida, desenharam o órgão ou parte do corpo associada à metáfora realizada anteriormente. Por fim, no contorno do seu desenho, escreveram as suas frases, como podemos observar na figura 9. Importa ressaltar que dois alunos não quiseram realizar o postal, interligando com os órgãos e as suas funções, sendo que foi respeitada a sua escolha e dada liberdade e autonomia para elaborar o mesmo consoante os seus

interesses e motivações (Oliveira-Martins, 2017). Nesta linha de pensamento, com a realização dos postais, os alunos recordaram alguns órgãos como o coração, os olhos, a boca, o cérebro e a pele, bem como o esqueleto humano, estudado nas semanas anteriores. Ao relembrares estes órgãos, reconheceram as suas funções vitais e alguns métodos simples de defesa do organismo (Educação, 2018), consolidando estes conteúdos de uma forma lúdica e prática, sem terem notado que o estavam a realizar, uma vez que a interligação ocorreu de forma natural, sem se concentrarem explicitamente no estudo dos órgãos. Assim, a mestranda conseguiu aferir as potencialidades na promoção da transversalidade de saberes na realização da presente atividade pedagógica, visto que a articulação curricular entre várias áreas do saber foi desenvolvida sem fronteiras disciplinares, de uma forma contextualizada e fluída, como pretendido no PASEO (Oliveira-Martins, 2017).

Figura 9

Postais elaborados pelos alunos e três exemplos do molde realizado como suporte para os anéis



Para além disso, desenvolveram o domínio da Oralidade, nomeadamente a Expressão, na gestão adequada da tomada de vez na comunicação oral e realizando um diálogo claro e coeso, bem como o domínio da Escrita, no registo e na organização das suas ideias para a construção de uma ou duas frases sobre a mãe (Educação, 2018). Em simultâneo, ao discutirem as ideias, quer para a seleção do presente, quer na partilha de ideias sobre a importância da mãe nas suas vidas, os alunos trabalharam competências de relacionamento interpessoal, de pensamento crítico e pensamento criativo, de desenvolvimento pessoal e autonomia. Para além disso, na elaboração dos postais, desenvolveram competências de linguagens e textos, bem como de sensibilidade estética e artística

(Oliveira-Martins, 2017). Assim, a atividade pedagógica analisada e refletida proporcionou o desenvolvimento de inúmeras competências consignadas no PASEO e a interligação de várias áreas do saber, enriquecendo o processo de aprendizagem dos alunos.

Apesar de, ao longo da UA “O que está dentro de nós?”, onde se insere a atividade pedagógica “Para mim, a minha mãe é...”, terem sido abordados e interligados diversos conteúdos, ao mesmo tempo foram vários os momentos definidos para a preparação da celebração do Dia da Mãe. Para além dos tempos destinados à preparação dos moldes das mãos e dos postais, foi também realizada uma receita de um bolo, para a receção das mães da turma. Todavia, como referido anteriormente, é fundamental refletir sobre a possibilidade de articular saberes e, desta forma, a atividade pedagógica “Cirurgiões da alimentação: Confeção da receita do bolo de mel” incluiu conteúdos das áreas do saber de Matemática e de Português. Assim, foi realizado um diálogo em grande grupo sobre os ingredientes, sendo lembrado o conceito de massa e a distinção entre este conceito e o de peso, bem como foram reconhecidos valores de referência de massa (Educação, 2021). Além disso, para acederem às quantidades dos ingredientes da receita e os seus procedimentos, foi-lhes entregue uma folha com essas informações, de modo a proporcionar autonomia aos alunos na preparação da receita. Contudo, para descobrirem as quantidades, tinham de realizar alguns cálculos, nomeadamente divisões e multiplicações, e para os procedimentos tinham de completar os espaços em branco com as palavras que consideravam mais adequadas (Apêndice G). Neste sentido, para além de ser uma atividade do seu interesse, a confeção de uma receita, interligou-se diferentes áreas, sendo a sua aprendizagem mais significativa e cooperativa.

Relativamente à dinâmica pedagógica dos “Cirurgiões de palavras”, esta dividiu-se em duas fases, inicialmente um ditado com uma letra de uma música e, posteriormente, um “Hospital de Palavras”. Esta atividade foi idealizada a partir do mapa mental (Apêndice F), na medida em que os alunos demonstraram interesse por serem “cirurgiões de Música” e “cirurgiões de palavras”. Aliado ao interesse demonstrado pela música e pelas palavras, esta foi pensada no sentido de desenvolver capacidades do relacionamento interpessoal, nomeadamente o trabalho em grupo, o respeito pelo outro e a comunicação (Capítulo II). Assim, anteriormente ao início da atividade, foi necessário organizar o espaço da sala de aula e pré-estabelecer os grupos de trabalho. No que se refere à organização da sala de aula, como referido no Capítulo II, esta deve ser adequada às funções da atividade, visto que pode interferir no desenvolvimento da ação pedagógica (Arends, 1995). Ao longo da PES percebeu-se que a organização apresentava-se fundamental para a promoção da comunicação e do trabalho em equipa, bem como influenciava o comportamento dos alunos, a motivação, o envolvimento e, conseqüentemente, a aprendizagem, tendo sido um dos pontos que,

paulatinamente, se foi melhorando ao longo do estágio. Como a dinâmica pedagógica mencionada seria realizada em grupos, as mesas foram agrupadas desse modo, promovendo a discussão entre os elementos do grupo, bem como a aprendizagem cooperativa. No entanto, todos os grupos tinham visibilidade para o quadro e para a televisão, recursos estes que foram utilizados no decorrer da mesma.

Esta dinâmica foi pensada para proporcionar o trabalho em grupo, na medida em que promove a comunicação entre os alunos e a partilha de ideias (Arends, 1995), dada a dificuldade da turma no desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal (Capítulo II). Neste âmbito, para a presente turma, compreendeu-se que a formulação ideal seria de três e quatro elementos, sendo que foram selecionados grupos de três elementos para a realização da atividade. Contudo, a díade teve em consideração que é crucial garantir que a heterogeneidade da turma seja manifestada na criação de grupos, no sentido de evitar a criação de grupos com os mesmos níveis de capacidade, para que os alunos com mais capacidades auxiliem os que apresentam menos habilidades (Traver et al., 2008; Arends, 1995). Para além disso, proporciona o trabalho com elementos da turma que não costumam desenvolver tarefas, nem mesmo brincar ou conversar, sendo que nas últimas semanas de estágio já se demonstrava uma preocupação das crianças, quando as próprias criavam grupos.

Para iniciar a dinâmica pedagógica, a díade decidiu utilizar como estratégia um recurso digital, neste caso um avatar criado na plataforma *Voki*, para desafiar a turma a descobrir as letras das canções, selecionada por ele, para os seus espetáculos, de modo a que, posteriormente, fosse lançado o desafio-problema a ser respondido e trabalhado ao longo do dia. Desta forma, a criação da personagem foi desenvolvida, no sentido de motivar os alunos e realizar “desafios para desenvolver competências de reflexão e resolução de problemas e de atitudes de escuta e de participação” (Quadros-Flores et al., 2018, p.69). Apesar dos alunos inicialmente considerarem divertido e interessante o avatar, uma vez que foi a primeira vez que esta estratégia foi utilizada com a turma, compreendeu-se que esta não foi das estratégias que mais os motivou, pela pouca interatividade com os alunos, pela sua aparência e voz robótica. Assim, conclui-se que nem tudo o que é tecnologia resulta e motiva todos os alunos, bem como o facto de o “simples uso da tecnologia não provoca inovação” (Quadros-Flores et al., 2009, p.724), ou seja, a eficácia da utilização das TIC depende do modo como o docente as utiliza e incorpora nas suas práticas. Desta forma, o docente deve ser crítico e reflexivo, experimentando e avaliando os melhores recursos para a sua turma inerentes à TIC, de modo a transformar e melhorar a sua prática, “para compreender como inovar, desenvolvendo métodos de ensino e melhorando a qualidade dos processos de aprendizagem do aluno, ao criarem condições para se apropriarem da tecnologia” (Quadros-Flores et al., 2009, p.718). Neste sentido, esta reação

demonstrada deu indícios à díade de que era necessário procurar outras abordagens que envolvessem mais a turma, no sentido de atender melhor às necessidades e motivações dos alunos, como por exemplo a criação de um vídeo, com imagens e áudio elaborados pelo par pedagógico. Todavia, os alunos perceberam imediatamente a atividade que lhes foi proposta e ficaram muito envolvidos na realização da mesma.

Para o desenvolvimento da atividade recorreu-se à motivação dos alunos, demonstrado pela Música, ao longo da PES, onde partilhavam as músicas do seu quotidiano e debatiam sobre os seus diferentes géneros (Educação, 2018), assim como ao interesse em serem “cirurgiões de palavras”, aliada à dificuldade revelada na identificação de erros ortográficos. Desta forma, a díade partiu desta partilha de músicas, para a seleção de quatro canções a utilizar nesta dinâmica, tendo em consideração o gosto das crianças pelas mesmas (Tennroller & Cunha, 2012).

A Música pode ser apresentada como uma ferramenta facilitadora do processo de aprendizagem, significativa e eficiente, uma vez que origina atividades mais alegres e recetivas, bem como amplia o conhecimento musical do aluno, sendo parte integrante da cultura (Soares & Rubio, 2012). Para além disso, a Música favorece o trabalho em grupo, a cooperação e a comunicação, bem como “atrai, envolve os alunos, motiva, eleva a auto-estima, estimula diferentes áreas do cérebro, aumenta a sensibilidade, criatividade, capacidade de concentração e fixação de dados” (Soares & Rubio, 2012, p.7), tal como percecionado através da atividade que aqui se reflete. Direcionado para a disciplina de Português, a Música pode facilitar o processo de alfabetização, como verificado no desenvolvimento da dinâmica, através da memória auditiva, da discriminação e do reconhecimento dos sons, ou seja, “por “ligar” o som, aos seus códigos linguísticos sociais estabelecidos” (Soares & Rubio, 2012, p.3). Assim, ao utilizar as músicas como um recurso, os alunos tiveram uma experiência mais envolvente e natural no trabalho da escrita, na medida em que a escuta das letras, proporcionou que os alunos memorizassem as suas palavras, identificando-as e atribuindo-lhes significado, associando os fonemas aos seus grafemas (Baptista et al., 2011).

Nesta linha de raciocínio, as canções foram distribuídas aleatoriamente, onde cada grupo teve acesso a um computador e uns auscultadores, para escutarem a música. Após as indicações da díade, os alunos decidiram democraticamente quem seria o responsável por escutar a letra da música e ditar aos restantes colegas, para a anotarem, numa folha de registo, que continha partes da letra por preencher. Apesar de inicialmente ter sido dada a indicação que apenas o responsável escutaria a música e ditaria aos restantes elementos do grupo, bem como que teriam apenas três oportunidades de escutar a letra, uma vez que deve ser sempre realizada pelo menos duas audições, para que os

alunos, numa primeira audição, tenham a oportunidade de ouvir e escrever e, numa segunda vez, corrigir possíveis erros (Baptista et al., 2011). No entanto, ao longo da realização da atividade, refletiu-se que era necessário alterar estas condições, visto que os alunos tiveram mais dificuldade na realização da atividade do que a esperada. Importa salientar que a reflexão realizada durante a ação pedagógica foi basilar para a aprendizagem dos alunos e, assim, considera-se essencial que o docente seja flexível e esteja sempre atento às práticas, adaptando-as às necessidades das crianças. Desta forma, ao longo da audição quando não conseguiam compreender algumas palavras trocavam com outro elemento do grupo para facilitar a compreensão, sendo-lhes disponibilizado mais tempo para a realização dessa parte da atividade, visto que “a tecnologia permite ajustar o processo de ensino às necessidades, competências e ritmos de aprendizagem do aluno tornando o ensino mais justo ao envolver todos os alunos independentemente do seu nível de sabedoria” (Quadros-Flores et al., 2009, p.721).

A inserção das TIC na atividade, nomeadamente dos equipamentos tecnológicos como os computadores, envolveu todos os alunos na aprendizagem, baseada na compreensão e na participação, promovendo o trabalho colaborativo (Quadros-Flores et al., 2013). Além disso, surgiram como uma estratégia para o desenvolvimento da Oralidade, nomeadamente a compreensão auditiva, visto que a partir da escuta ativa da música, os alunos estiveram em contacto “com diversos sotaques, ritmos e velocidades de fala de um mesmo idioma, sem contar com a diversidade de temas” (Lousada, 2017, p.72).

Através da escuta da canção, ou seja, da discriminação dos sons que constituem as palavras da sua letra e do conhecimento da transcrição desses sons (Baptista et al., 2011), foi possível desenvolver o domínio da Oralidade, nomeadamente a compreensão, sendo que o aluno teve oportunidade de interpretar o essencial de discursos orais, bem como identificar, organizar e registar informações, tendo em conta os objetivos de escuta (Educação, 2018). Assim, os alunos foram confrontados com o seu próprio conhecimento, não podendo recorrer à confirmação da forma como as palavras se escreviam, partindo da representação oral de outras pessoas (Baptista, et al., 2011). Posto isto, esta audição revelou-se essencial para um início do desenvolvimento da ortografia, uma vez que promoveu a correspondência entre os sons da língua portuguesa e a sua representação escrita, fortalecendo a interligação entre a oralidade e a escrita.

Ao longo da audição da música, como tencionado pelo par pedagógico, muitos alunos questionavam os adultos presentes na sala de aula sobre como se escreviam certas palavras. Como a intencionalidade da atividade era o desenvolvimento da ortografia, foi-lhes pedido que escrevessem

como achavam que seria, uma vez que “observar os erros, as incertezas e as objeções dos estudantes nas suas produções colaboram para identificar como anda o processo de aprendizagem e em quais partes da ortografia os estudantes apresentam maior dificuldade” (Silveira, 2019, p.27187). Apesar de ter sido considerado como um processo avaliativo durante muitos anos, o ditado, nesta atividade, não foi utilizado com esse intuito, mas sim para identificar as dificuldades ortográficas dos alunos, no sentido de promover a construção/ compreensão das palavras (Silveira, 2019, p.27187).

Neste âmbito, após completarem o preenchimento da letra das músicas, os alunos trocaram entre eles as suas folhas de registo para identificarem possíveis erros ortográficos, sendo que quando encontrados eram sublinhados com uma cor diferente (Educação, 2018). Ao corrigirem os trabalhos dos colegas, os alunos demonstraram-se bastante responsáveis e autónomos, recorrendo aos seus dicionários para verificar palavras que lhes suscitavam dúvidas. Ao recorrerem aos dicionários, os alunos verificaram a grafia, a separação silábica e o significado das palavras, demonstrando-se um recurso muito importante na aprendizagem da leitura, da oralidade, e, neste caso, da escrita (desenvolvimento da ortografia) (Vázquez, 2009). Contudo, muitos erros não foram detetados imediatamente pelos mesmos, sendo que, num momento posterior, compararam com a letra da música, fornecida pelo par pedagógico, assinalando todos os erros do colega. Importa salientar que surgiram alguns conflitos na identificação dos erros ortográficos, nomeadamente na entrega das folhas de registo com os erros identificados, visto que alguns alunos não aceitavam que tinham errado e duvidavam da palavra dos colegas, o que evidencia novamente a necessidade de se trabalhar a relação de confiança entre pares. No entanto, conseguiram resolver todas estas diferenças, através do diálogo, sem recorrer a violência ou originar uma discussão, frequente na turma.

No que diz respeito à segunda parte da atividade pedagógica, o “Hospital de Palavras”, este foi desenhado pelo par pedagógico e colocado no quadro para suscitar a curiosidade dos alunos em descobrir o que seria e para que serviria aquele desenho (Figura 10). Ao visualizarem a imagem, identificaram imediatamente que representava um hospital, questionando l.: “Vamos operar as palavras?”. Desta forma, associaram os erros ortográficos das suas folhas de registo ao facto de as palavras estarem “doentes”, precisando de uma operação, ou seja, de serem corrigidas pelos cirurgiões, para ficarem “curadas”.

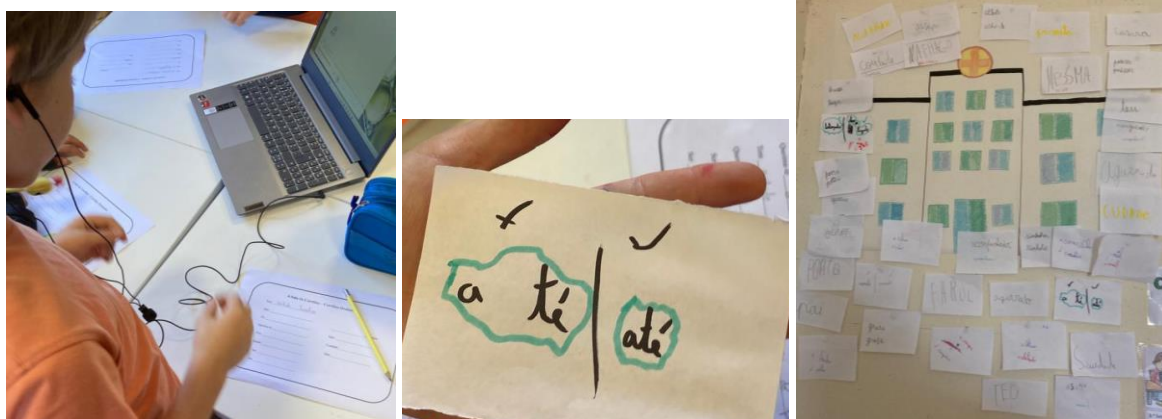
Posto isto, para o trabalho da ortografia, a maioria dos alunos recorreu novamente aos seus dicionários, para confirmarem como escreviam as palavras com erros ortográficos, autonomamente. Assim, em pequenos pedaços de folhas de papel, escreveram, de um lado, as palavras “doentes” e, do outro lado, as palavras “curadas” (Figura 10). Denota-se que a maioria dos erros ortográficos foram

erros de conversão linear dos fonemas em grafemas, ou seja, incorreções por transcrição da oralidade, como por exemplo “soudade” (saudade); erros na seleção da forma de representação possível de um som, de acordo com a norma ortográfica, como para o som [s] que escreveram “asim” em vez de “assim”; bem como erros de segmentação, como “a té” (até), como se pode observar na figura 10 (Baptista et al., 2011; Nobile & Barrera, 2009).

Para além da correção individual, algumas palavras foram corrigidas em grande grupo, para que alguns alunos partilhassem as suas palavras e a restante turma as opiniões e confirmação se a correção tinha sido realizada corretamente. Importa salientar que houve crianças que não confirmaram no dicionário, o que originou uma nova palavra ainda com erros ortográficos. Apesar de todos os alunos terem participado e colado as suas palavras “curadas” no “Hospital de Palavras” (Figura 10), a turma encontrava-se muito agitada nesta fase final da dinâmica, devido à proximidade da hora do almoço e de se dirigir ao quadro um aluno de cada vez para partilhar as suas palavras. Assim, para a turma estar toda totalmente envolvida deveriam ter sido colocadas mais questões, por parte da docente em formação, ou mesmo realizado um género de debate sobre os erros ortográficos, assim como poderiam ter partilhado entre o grupo as suas palavras e terem selecionado algumas para apresentarem à turma enquanto grupo. No entanto, considera-se que a atividade aqui refletida promoveu o desenvolvimento da ortografia, onde os alunos tiveram a oportunidade de identificar erros ortográficos, nas suas palavras e na dos colegas, proporcionando um ambiente de aprendizagem colaborativa. Para além disso, permitiu que a mestranda compreendesse a importância do trabalho da ortografia, através de estratégias diversificadas como a realização de ditados (Baptista et al., 2011), de forma a combater a necessidade sentida em relação à turma.

Figura 10

Registos fotográficos da atividade pedagógica "Cirurgiões das Palavras"



Por fim, a última atividade pedagógica a ser analisada e refletida é intitulada de “Arte, expressão e emoção!”, que se baseou na história *O Museu* (2014), de Susan Verde, onde uma menina dançava e rodopiava pelas salas de um museu, sendo que cada obra de arte despoletava no seu coração um misto de emoções. Considerando que “todas as emoções têm significado e que, por sua vez, estão associadas a uma determinada situação ou contexto específico” (Rijo & Sousa (coord.), 2004, p.128), foi intenção da dinâmica demonstrar aos alunos a sua função adaptativa, ou seja, “que a cada situação está sempre associada uma emoção” (Rijo & Sousa (coord.), 2004, p.128) e que nem todos sentem as mesmas emoções perante as mesmas situações. Desta forma, pretendeu-se criar, de uma forma lúdica, uma viagem por um museu, o “Museus das Emoções” (Apêndice H), sendo levados a criar, imaginar e a expressar as suas emoções, perante cinco obras de arte.

Esta dinâmica visa a articulação entre o Projeto “Pequenos Cirurgiões do Conhecimento” e o Projeto “Gosto de ti (quase sempre)”, desenvolvido pela docente em colaboração com a psicóloga escolar, como referido no Capítulo II. Assim, a atividade partiu da observação realizada pela díade sobre as dificuldades da turma em respeitar e aceitar a opinião dos outros colegas, bem como em gerir e resolver conflitos. Destaca-se que o par pedagógico recorreu ao mapa mental (Apêndice F) realizado pelos alunos e, aproveitando a sugestão de serem cirurgiões de desenhos, foi idealizada a presente atividade. Neste sentido, num primeiro momento, foi realizada uma reunião da tríade com a psicóloga escolar, para unir os dois projetos e debater ideias sobre a dinâmica pensada, promovendo o trabalho colaborativo, a troca de ideias e conhecimentos, enriquecendo as práticas educativas, na medida em que diferentes perspetivas ampliam o repertório de estratégias. De seguida, foi preparado o espaço, como abordado anteriormente, este deve ser adequado às funções da atividade a desenvolver (Arends, 1995), sendo que foi colocada a placa, “Museu das Emoções” (Apêndice H), na porta de entrada da sala de aula, as mesas e as cadeiras foram arrastadas, visto que não seriam utilizadas na primeira parte, e os quadros foram afixados em algumas mesas e no quadro, com a respetiva identificação do autor e do título da obra.

A atividade foi iniciada, no exterior da sala de aula, com questionamento à turma sobre se já tinham visitado museus e quais as suas regras, surgindo respostas como por exemplo: I.: “não se pode fazer barulho nos museus” e R.: “não se pode mexer nas coisas”. Posto isto, os alunos ficaram bastante entusiasmados e curiosos para a atividade, como pode ser verificado nas expressões: G.: “A nossa sala é agora o Museu das Emoções!”, S.: “Podemos entrar e ver os quadros?”. Desta forma, num momento inicial, os alunos analisaram os quadros e comentaram entre si os mesmos, sentando-se de seguida no chão da sala de aula, em círculo. Quando se encontravam em roda, analisaram o código de cores das emoções, projetado na televisão, baseado na obra *O Novelo das Emoções* (2019), de Elizabete Neves

(Apêndice H). No centro do círculo, foi colocado um saco com tampas de diferentes cores, as cores que se encontravam no código de cores (amarelo, azul, roxo, verde e vermelho). Assim, cada aluno colocou uma tampa, da cor correspondente à emoção sentida ao visualizar a obra de arte, nos diferentes quadros, uma vez que como são capazes de monitorizar as suas próprias emoções, conseguem identificá-las e reconhecê-las nos outros (Rocha et al., 2017).

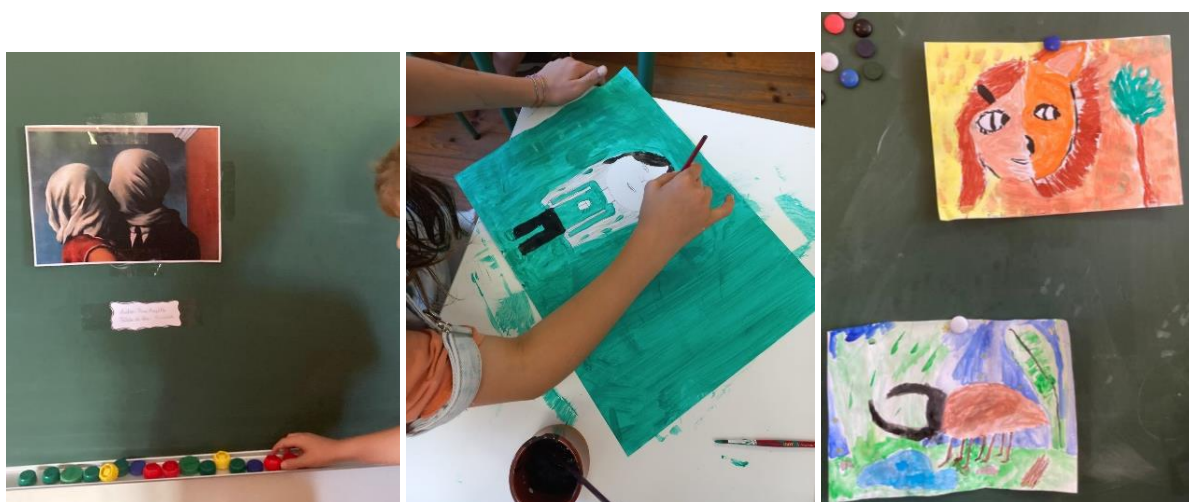
Após este momento, foram analisadas, em grande grupo, as emoções que os quadros transmitiam aos alunos. Ressalva-se que nenhum quadro ficou apenas com tampas correspondentes à mesma emoção, o que foi alvo de discussão e reflexão entre a turma, como podemos observar nos seguintes comentários: M.: “Eu acho que ele está feliz e que aquelas duas pessoas lá atrás são os pais dele.”, G.: “O quê? Ele está com medo. Aquelas duas pessoas estão a persegui-lo.”, M.C.: “Nós somos todos diferentes e é normal sentirmos coisas diferentes, cada um dá a sua opinião!”, R.: “Não há respostas certas, nem erradas, é apenas diversão!”. Desta forma, esta partilha demonstrou-se fundamental para as crianças, visto que, apesar de inicialmente causar conflito, desenvolveram atitudes de respeito e compreensão pelo outro, principalmente as crianças que tendem a não apresentar essas atitudes. Os alunos, também, demonstraram revelar, ao longo do diálogo, conhecimentos da linguagem elementar das Artes Visuais, como a cor, a forma, a proporção e a textura (Educação, 2018).

Para além de partilharem o que sentiam ao visualizarem os quadros, foi realizada a representação expressiva das emoções, através do corpo e das expressões faciais, dos diferentes quadros (Educação, 2018). Este momento foi alvo de muitas gargalhadas, demonstrando o agrado da turma na sua concretização, bem como promoveu o respeito pela representação dos outros, não existindo julgamentos nem críticas por parte de nenhum aluno.

Segundo Correia et al. (2010, p.84), “a utilização do desenho prende-se com a noção de que o desenho é uma actividade expressiva que permite aceder ao plano mais interno, profundo e oculto do pensamento”, como referido no subcapítulo anterior. Nesta linha de raciocínio, além da Expressão Dramática, as Artes Visuais apresentam-se como fundamentais no processo de expressão das emoções (Educação, 2018). Assim, os alunos realizaram as suas próprias obras de arte, representando-se como uma personagem, tendo em consideração como se sentiam, onde e com que se encontravam, como se pode observar na figura 11.

Figura 11

Registos fotográficos da atividade pedagógica "Arte, expressão e emoção!"



No decorrer das duas últimas semanas da PES, surgiu o interesse em divulgar o projeto desenvolvido, a toda a instituição cooperante. Assim, em grande grupo, foram apontadas e discutidas as ideias, sendo que os alunos sugeriram F.P.: “Fazer uma grande «BD dos pequenos cirurgiões», onde cada cirurgião era uma vinheta/ prancha”, S.: “A porta era a capa do livro, para entrarem na BD, e depois fazíamos um túnel”, M.: “Podemos fazer com eles as atividades que nós fizemos”. Para além disso, propuseram: a realização de um convite, para a posterior entrega a todas as turmas e grupos da instituição cooperante; a criação de legendas para identificar os tipos de cirurgiões que apresentariam; a exposição de alguns trabalhos realizados; a diferenciação de atividades para a EPE e para o 1.º CEB; a seleção de um espaço para realizar a divulgação (salão polivalente); a realização de grupos, para facilitar a realização de materiais e para ficarem responsáveis por um tipo de cirurgiões, com a intenção de apresentá-lo. Após a recolha de ideias, também foi registado quais os cirurgiões que queriam apresentar (Apêndice I), sendo que selecionaram os que foram mais significativos para si e que apresentavam atividades que fossem possíveis desenvolver com as outras crianças, bem como foram realizados os grupos responsáveis por cada um. Com os grupos definidos, distribuíram entre si tarefas a desenvolver e materiais a construir (Apêndice J), bem como escreveram um convite para distribuir pela instituição cooperante (Apêndice K) e um texto introdutório para a posterior leitura na divulgação (Apêndice L). Desta forma, os alunos mostraram-se muito envolvidos e motivados ao longo de todo o processo de construção (Apêndice M), uma vez que a autonomia concebida despoletou nos alunos “confiança em si próprios, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, aprendendo a integrar pensamento, emoção e comportamento”

(Oliveira-Martins, 2017, p.26). Para além disso, a turma conseguiu trabalhar em equipa, respeitar as opiniões e as ideias divergentes, assim como fortalecer as relações interpessoais.

No dia da divulgação do projeto (fase IV da MTP), os grupos prepararam o espaço (Apêndice N) e recapitularam as atividades que realizariam, quer para as turmas do 1.ºCEB quer para os grupos da EPE. Os alunos sentiam-se muito felizes, entusiasmados e ansiosos, I.: “Sinto-me uma autêntica professora!”, proporcionando um maior envolvimento e confiança dos mesmos na divulgação do projeto, originando aprendizagens significativas. Importa salientar que a divulgação realizou-se ao longo de todo o dia, sendo que a parte da manhã destinou-se aos grupos da EPE e, a parte da tarde, às turmas do 1.º CEB. Quando os convidados chegaram, distribuíram-se por grupos realizando as diferentes atividades promovidas pelos alunos. No decorrer de toda a divulgação (Apêndice O), foi notória a diversão, o entusiasmo e o prazer das crianças convidadas, bem como foram desenvolvidas aprendizagens nas mesmas, como por exemplo a designação dos ossos humanos e a sua localização no esqueleto humano, a expressão das suas emoções, a massa dos órgãos humanos, assim como a ortografia. Sublinha-se que a fase da divulgação foi uma ação muito enriquecedora para os alunos da turma, quer na preparação como na própria divulgação do projeto, uma vez que relembrou e consolidaram os conteúdos lecionados nas semanas anteriores, na medida em que foram agentes do seu próprio conhecimento, proporcionando aprendizagens significativas e colaborativas, destacando-se a compreensão da importância do trabalho em equipa.

Quanto à avaliação do projeto “Pequenos Cirurgiões do Conhecimento” (fase IV da MTP), por parte dos alunos, esta foi efetuada no último dia de estágio, através da distribuição de um papel em branco, onde os alunos tiveram liberdade para referir os seus sentimentos, as suas preferências e as suas aprendizagens. Além disso, no decorrer da PES, o par pedagógico, a docente cooperante e a supervisora institucional realizavam momentos de reflexão, com o intuito de melhorar e reajustar as ações pedagógicas (Rodrigues & Branco, 2012), tal como referido na metodologia I-A (Capítulo II). Analisando os registos realizados da avaliação (Apêndice P), ressalva-se que o que mais gostaram foi do momento da divulgação do projeto, o trabalho em grupo, a aprendizagem de uma forma divertida, bem como a oportunidade de desenvolver projetos, visto que foram os próprios alunos que planearam e selecionaram as estratégias a realizar, sendo os agentes da própria ação e a díade apenas assumiu o papel de mediador. Alguns registos da avaliação do projeto, por parte dos alunos: M.: “Eu gostei de ter esta oportunidade na escola, porque em muitas escolas não se tem esta oportunidade de fazer projetos.”, S.: “Queridas pessoas, esta apresentação foi misteriosamente verdadeira. Cada vez que lia as coisas do meu papel parecia estar perto de um vulcão em erupção, mas adorei a experiência agitada cheia de diferentes emoções e felicidade que as pessoas sentiram. O esforço que toda a gente fez

resultou em uma esplêndida apresentação.”, C.: “Ao longo desta experiência eu aprendi muitas coisas, mas de forma divertida. Aprendemos a trabalhar melhor em grupo, foi muito divertido!”. A avaliação da turma foi compartilhada com as crianças e com as famílias, num *Padlet*, criado pela díade, bem como os registos fotográficos efetuados ao longo das dinâmicas pedagógicas desenvolvidas.

Neste sentido, tendo por base as respostas dos alunos, os comentários das famílias, as reflexões e a observação participante ao longo das práticas, denota-se que o projeto desenvolvido foi crucial para o desenvolvimento das crianças. No decorrer do projeto, a docente em formação compreendeu a importância de promover momentos educativos de aprendizagem, interligando todas as áreas do currículo, de um modo lúdico e criativo, tendo sempre em consideração os interesses, necessidades e dificuldades da turma. Através da interligação de diferentes áreas do conhecimento, o projeto proporcionou aos alunos uma visão abrangente e integrada da aprendizagem, estimulando o trabalho colaborativo, o pensamento crítico, o interesse e a motivação dos mesmos. Além disso, o desenvolvimento de atividades em grupo possibilitaram o desenvolvimento de competências sociais e emocionais, como a partilha de ideias e o respeito pela opinião dos outros, basilares para o desenvolvimento pessoal e social das crianças.

Em suma, considera-se que este caminho promoveu momentos lúdicos, criativos e divertidos, quer para a mestrandia quer para as crianças, nos quais a aprendizagem foi uma constante. Assim, as experiências vivenciadas tornaram-se essenciais para a construção da identidade profissional da professora estagiária. Para além disso, possibilitou verificar que a transversalidade e a gestão flexível do currículo e do tempo é possível. Importa destacar também a colaboração entre a díade, a docente cooperante e a supervisora institucional, evidenciando a importância do trabalho colaborativo para o desenvolvimento de práticas que promovam a aprendizagem holística, os princípios, os valores e as competências, estabelecidos no PASEO.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão explana o findar deste percurso formativo que habilita o docente de perfil duplo na EPE e no 1.º CEB, que se iniciou com a entrada da discente na Licenciatura em Educação Básica e culminou com a PES, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Estes cinco anos demonstraram-se intensos, desafiantes e exigentes. No entanto, ao mesmo tempo foram felizes e gratificantes, repletos de aprendizagens crucias para a construção da identidade profissional, pessoal e social, como por exemplo a importância da criança construir o seu próprio conhecimento, a organização do espaço e dos materiais, o envolvimento das famílias e da comunidade, bem como a postura a adotar na gestão de conflitos. Ressalva-se que esta etapa caracterizou-se pelo empenho e dedicação, que tiveram por base a vontade e responsabilidade sentida pela docente estagiária em se apresentar como a melhor profissional possível para e pelas crianças.

Ao longo da PES foi adotada uma abordagem centrada nas vivências, como referência para os processos de transformação e de desenvolvimento da dimensão formativa, “numa lógica de (auto)questionamento e emancipação profissional, e colocando a investigação ao serviço da pedagogia, [...], interrogando e reconstruindo o sentido da experiência educativa” (Vieira, 2011, p.9). Desta forma, tendo por base a prática e as interações pedagógicas vivenciadas nos contextos da EPE e do 1.º CEB, foram utilizados os conhecimentos, científicos e teórico-didáticos, adquiridos durante a formação inicial, articulando-os com novas competências e saberes, cruciais na aquisição de conhecimentos, metodologias e estratégias, visto que “o conhecimento é algo pessoal e que o significado é constituído pela pessoa em função da experiência” (Arends, 1995, p.4). Neste sentido, tendo em conta o perfil duplo desta formação, assume-se fulcral refletir sobre a importância do trabalho colaborativo, envolvendo todos os atores neste processo – supervisoras institucionais, orientadoras cooperantes, o par de estágio e a equipa educativa – que contribuiu para a evolução de competências e saberes fundamentais para a docência. Essas competências foram baseadas nos quatro pilares do conhecimento, de Delors et al. (1996), sendo que para além do aprender a conhecer, prevaleceu, na PES, o aprender a fazer, onde as crianças tiveram oportunidade de colocar em prática o seu conhecimento. Para além disso, o aprender a ser também foi uma constante, na medida em que lhes foram transmitidos valores, princípios e competências para compreender o mundo e serem seres humanos responsáveis, justos e donos do seu próprio destino. No entanto, o aprender a viver em comum apresentou-se como uma das maiores dificuldades de mediar nas crianças, dos dois contextos cooperantes, nomeadamente, a cooperação e o respeito pelo outro, assim como a gestão e resolução de conflitos.

Nesta linha, destaca-se a adaptabilidade e a recetividade, como uma das aprendizagens significativas construídas e que a docência exige para aprender com situações imprevistas, além da capacidade de se reinventar constantemente para proporcionar aprendizagens contextualizadas e motivadoras às crianças. O facto de o período de estágio se ter iniciado na EPE proporcionou uma oportunidade direta de observar o desafiante processo de integração de algumas crianças num ambiente novo. A experiência vivenciada pela mestranda reforçou a necessidade contínua da promoção da criatividade e da autonomia nas crianças, de ambas as valências, para que estas desenvolvessem capacidades pessoais e sociais basilares no seu desenvolvimento, como a confiança em si mesmas, a comunicação, a imaginação, a empatia e a cooperação.

Para além da integração das crianças no grupo e da autonomia disponibilizada às mesmas, reforça-se a importância da organização do espaço da sala de atividades, em ambas as valências, e dos materiais. Através da observação participante, foi possível denotar-se a oportunidade da realização de diversas atividades, brincadeiras e aprendizagens, na utilização de uma enorme variedade de materiais e na flexibilidade da organização do espaço, permitindo o desenvolvimento autónomo das mesmas, bem como corresponder às suas necessidades, enquanto construtoras do seu próprio conhecimento (Lino, 1996; Hohmann & Weikart, 2003).

Para o docente, a criança deve ser encarada como sujeito ativo no processo educativo, tendo sempre em consideração os seus interesses, necessidades e dificuldades (Lopes da Silva et al., 2016; Vasconcelos & Manzi, 2017). Neste âmbito, como observado e vivenciado na PES, no contexto educativo estabelece-se uma conexão emocional entre o docente e a criança, promovendo um ambiente estável para o seu bem-estar e a sua felicidade, bem como a construção colaborativa de aprendizagens significativas. Além disso, o clima de respeito, cooperação, empatia e mediação de conflitos apresentou-se, em alguns momentos, como um desafio, em ambas as valências, sendo que a observação da postura das orientadoras cooperantes tornou-se essencial para a mestranda adquirir competências na gestão dos grupos face a situações de conflito. Assim, como a gestão de conflitos se apresentava como uma dificuldade para a professora estagiária, esta observação tornou-se crucial, no qual foi possível aprender como reagir e que postura adotar nestas situações, nomeadamente recorrendo à escuta das crianças, ao diálogo e à negociação.

A utilização de abordagens pedagógicas participativas, que valorizem a escuta ativa da criança, como a Metodologia de Trabalho de Projeto, promovem a transversalidade de saberes e o sucesso educativo, tendo em consideração os interesses, motivações, necessidades e dificuldades das crianças. Importa salientar que, por vezes, a articulação de saberes tornou-se um desafio, na medida em que,

para integrar conhecimentos de diferentes áreas, é necessário o domínio e uma visão ampla do currículo, bem como da sua componente didática e científica, realizando constantemente conexões entre saberes, adjunta da criatividade que o docente deve ter. Apesar de ainda não ser um aspeto que se desenvolve sempre instintivamente e fluidamente na docente em formação, verificou-se uma evolução ao longo da PES. Por sua vez, na prática educativa verificou-se a adoção da MTP, nos dois contextos de estágio, sendo que a instituição cooperante proporcionava a participação das crianças na construção do seu processo de ensino-aprendizagem, através de uma crescente autonomia e reflexão crítica. Assim, foi possível vivenciar o reconhecimento das crianças como agentes ativos, onde participaram na tomada de decisões, na gestão e na avaliação do processo e dos resultados (Ferreira, 2009), bem como a promoção da responsabilidade, através da expressão de ideias e nas escolhas realizadas, proporcionando um maior envolvimento e motivação das mesmas.

Para além da MTP, também a metodologia de Investigação-Ação e as suas fases cíclicas tornaram-se fundamentais neste processo de formação inicial, visto que foi adotada uma postura reflexiva e investigativa nas ações desenvolvidas e observadas. Esta metodologia teve início na observação participante do contexto, sendo crucial ao longo de toda a prática, possibilitando o conhecimento dos contextos, das crianças e as suas particularidades, tendo em consideração a equidade e a inclusão. Assim, o contexto de estágio apresenta-se como “multidisciplinar e teórico-prática, onde os futuros professores devem ensinar investigando e investigar ensinando, e onde a teorização da ação educativa deverá emergir do confronto de saberes disciplinares e educacionais, experienciais e teóricos, substantivos e processuais” (Vieira, 2013, p.595), proporcionando o desenvolvimento de docentes reflexivos e de práticas educativas democráticas. Neste sentido, a adoção desta metodologia promoveu na docente em formação aprendizagens fulcrais como a reflexão constante sobre as ações, a colaboração com outros docentes no sentido de partilhar experiências, reflexões e saberes, a importância da investigação contínua, para a promoção de práticas significativas e contextualizadas.

Em suma, o contacto direto com ambas as valências revelou-se como um recurso extremamente positivo para o desenvolvimento inicial da identidade profissional, promovendo o aprimoramento de competências pessoais, sociais e profissionais. Para além disso, possibilitou a compreensão da importância da colaboração, da transversalidade de saberes, a diferenciação pedagógica, a flexibilidade curricular, que se demonstraram basilares para a promoção de práticas significativas e contextualizadas. Deste modo, considera-se que os objetivos foram cumpridos e que a bagagem profissional e pessoal foi enriquecida, bem como é reconhecida uma evolução e realização pessoal e profissional. Ao longo da PES, prevaleceu a esperança de melhorar e tornar o mundo de

todas as crianças mais positivo a cada dia, esperando-se que seja dada continuidade a este caminho, onde as crianças são portadoras de um sorriso contagiante, de sonhos infinitos e de potencialidades a explorar. Assim, o período de estágio encerrou-se com a convicção de que, ao investir na educação das crianças, estamos a investir num futuro mais promissor e cheio de possibilidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. (2004). Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: um desafio para as universidades portuguesas. *As Bases da Educação*. Editorial do Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. (pp. 171-189). Porto Editora.
- Alarcão, I. (coord.) (2009). *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação
- Albino, L., & Barros, S. (2021). A teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*, 7(1), 148-168.
- Alcantara, E. (2020). *Inovação e Renovação Académica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas*. (1.ª ed.) Editora Ferp.
- Alonso, G. L., Ferreira, I. F., Santos, B. M., Rodrigues, C. M., & Mendes, V. T. (1994). *A construção do currículo na escola – Uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Editora McGraw-Hill de Portugal.
- Avila, L. T. G., Simão, A. M. V., & Frison, L. M. B. (2016). Investigação-ação na formação inicial: trajetórias de estagiários em educação física. *Estreialogos*, 1(2), 176-194.
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Batista, M., L & Cunha, P., M., V. (2021). O uso das metodologias ativas para melhoria nas práticas de ensino e aprendizagem. *Revistas Unasp*, 2(1), 60-70.
- Belotti, S. & Faria, M. (2010). Relação professor/aluno. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1(1), 1-11.

- Benetti, I., Vieira, M., Crepaldi, M., & Schneider, D. (31 de 08 de 2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), 89-99.
- Bertoni, T. (realizadora). (s.d.) *Reportagem especial - As Escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia, Itália* [arquivo de vídeo]. https://www.youtube.com/watch?v=4j8mtA_iDss&t=415s
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58.
- Bovo, M. C. (2007). Interdisciplinaridade e Transversalidade como dimensões da Ação Pedagógica. *Revista Urutáguá*, 3(7), 1-11.
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa da Educação*, 24(1), 7-34.
- Caetano, A. P., & Silva, M. L. (2009). Ética profissional e formação de professores. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 49-60.
- Carvalho, C., & Lopes, T. (2016). O público infantil nos museus. *Educação & Realidade*, 41(3), 911-930.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 355-380.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.ª ed.). Almedina.
- Correia, M., Correia, S., Santos, M., & Lourenço, A. (2010). A enfermeira no desenho da criança. *Revista Referência II*(2), 83-92.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?*. Porto Editora
- Costa, G., Figueiredo, A., & Santos, E. (2015). A rotina na educação infantil como meio de inserção das crianças nas relações sociais. *Campina Grande* (1), 1-12.

- Cruz, C., Ventura, H., & Pocinho, M. (2019). As perdas podem contribuir para o desenvolvimento psíquico?. In V., Monteiro, L., Mata, M., Martins, J., Morgado, J., Silva, A., Silva, & M., Gomes. (2019). *Educar hoje: diálogos entre psicologia, educação e currículo* (1.ª ed., p. 73-83). Edições ISPA – Instituto Universitário.
- Cruz, F. M. (2020). Aprendizagem Baseada em Problemas. In E. Alcantara (Org.), *Inovação e Renovação Académica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas* (pp. 34-37). Editora Ferp.
- Delores, J., 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. (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Edições ASA.
- Dias, P. S. C. J. (2020). Aprendizagem Baseada em Projetos. In E. Alcantara (Org.), *Inovação e Renovação Académica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas* (pp. 38-41). Editora Ferp.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Porto: Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação.
- Edwards, C., Forman, G., & Gandini, L. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, J. C. (2020). Gamificação. In E. Alcantara (Org.), *Inovação e Renovação Académica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas* (pp. 42-47). Editora Ferp.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 143-158.
- Ferreira, B., Borges, P., & Seixas, S. R. (2010). Os medos na 2.ª infância: concepções e práticas do educador de infância. *Interações*, 6(15), 26-40.
- Fernandes, F., & Pereira, G. (2021). A Metodologia de Trabalho de Infância: percursos de promoção da literacia científica. *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano*, 179-194.

- Filipe, M., Gil, H., Marques, N., & Pedro, S. (2019). TIC, Inclusão e Diferenciação Pedagógica: Estudo Exploratório. In C. Marques, I. Pereira, & D. Pérez, *Proceedings of the 21st International Symposium on Computers in Education* (pp. 67-72). Instituto Politécnico de Tomar.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(12), 273-291.
- Folque, M., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna* 3(6), 13-33.
- Folque, M. A. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, K. H. O. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Onis Ciência*, 1(2), 16-31.
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Artmed Editora.
- Gonçalves, F. R. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática* (1.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança* (2.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, T., & Arez, A. (2011). A formação através de projetos na iniciação à prática profissional. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 79-99.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 2(49), 27-53.
- Lino, D. (1996). O projecto de reggio emilia: uma apresentação. In J. O. Formosinho, B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino & S. Niza (Eds.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (1.ª ed., pp. 93-135). Porto: Porto Editora.

- Lino, D. (2007). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp.93- 121). Porto: Porto Editora.
- Lousada, L. (2017). Uso das TIC para o desenvolvimento da compreensão auditiva no ensino de PLE. In A., Benito, & I., González. *Tecnologias para o português. Actas del V Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y de la Lusofonía* (pp. 46-50).
- Macedo, L., Petty, A. L. S., & Passos, N. C. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Editorial Presença.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Prática pedagógica*, 3-16.
- Mendes, R., Clemente, F., Rocha, R. & Damásio, S. A. (2012). Observação como instrumento no processo de avaliação em Educação Física. *Exedra: Revista Científica*, (6), 57-70.
- Moraes, C., & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, I(1), 1-15.
- Moran, J. (2019). Metodologias ativas em sala de aula. *Pátio Ensino Médio*, 1(39), 10-13.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. O. Formosinho, B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino & S. Niza (Eds.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (1.ª ed., pp. 137-159). Porto: Porto Editora.
- Nobile, G., & Barrera, S. (2009). Análise de erros ortográficos em alunos do ensino público fundamental que apresentam dificuldades na escrita. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, 15(2), 36-55.

- Oliveira-Formosinho, J. (1996). A contextualização do modelo curricular high-scope no âmbito do projecto infância. In J. O. Formosinho, B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino & S. Niza (Eds.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (1.ª ed., pp. 51-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.), Lino, D., & Niza, S. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3.ªed.). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Pierri, S. I. P., & Oliveira, D. C. M. (2019). Horário Livre: a liberdade de escolher os espaços de aprender e brincar. *IX Fala Outra Escola*.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Relógio D'água Editores.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, (1), 9-24.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges*, 715-726.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). *Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto*. Andavira Editora.
- Quadros-Flores, P., Marta, M. & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76.
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos. In J., Osório, J., Gomes, & L., Valente. (2019). *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial*. Universidade do Minho, 885 - 894.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 21-43.

- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M., Moreira. (org.) (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. In *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *EstreiaDiálogos*, 5(1), 35-46.
- Rijo, D., & Sousa, M. (coord.). (2004). *Gerar Percursos Sociais (GPS): Programa de prevenção e reabilitação para jovens com comportamento social desviante*. Rede Canárias FUTUREM.
- Rocha, A., Candeias, A., & Silva, A. (2017). Regulação das emoções na infância: Delimitações e definição. *Psychologica*, 61(1), 7-28.
- Rodrigues, R., Pombo, L. & Neto, T. (2019). *Estratégias de gamificação com Realidade Aumentada no Parque Infante D. Pedro para uma aprendizagem ao nível das atitudes de conservação da natureza*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Rohrs, H. (2010). *Maria Montessori*. Editora Massangana.
- Roldão, C. M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora.
- Roldão, C. M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores*. Editorial Presença
- Roldão, C. M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão.
- Santa Catarina, C., Greici Signor, L., Danielli, N., & Luis Schuck, A. (2020). A importância de estudar o medo no desenvolvimento infantil. *Anuário Pesquisa E Extensão Unoesc São Miguel Do Oeste*, 5, 1-11.

- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto editora.
- Sim-Sim, I. (2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa* (pp. 111-11).
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interacção entre escolas e famílias. In T., Sarmiento, F., Ferreira, P., Silva, & R., Madeira. (2009). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais* (pp. 17-41). Porto editora.
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira & R. Madeira (orgs.). (2017). *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.
- Silveira, C. (2019). Reflexões quanto a importância da prática do ditado no processo de construção da escrita. *Brazilian Journal of Development*, 5(11), 27186-27192.
- Soares, M., & Rubio, J. (2012). A Utilização da Música no Processo de Alfabetização. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 3(1), 1-14.
- Spodek, B., & Brown, P. C. (1996). Alternativas curriculares na educação de infância: uma perspectiva histórica. In J. O. Formosinho, B. Spodek, P. C. Brown, D. Lino & S. Niza (Eds.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (1.ª ed., pp. 13-50). Porto: Porto Editora.
- Tadeu, E., & Machado, J. (2017). Os professores e a coadjuvação em sala de aula. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional* (pp. 771-788).
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187.
- Tenreiro-Vieira, C., & Vieira, M. R. (2000). *Promover o Pensamento crítico dos Alunos: Propostas Concretas para a Sala de Aula*. Porto Editora.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade – Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.

- Tonholo, T. B. (2013). Datas comemorativas no contexto escolar. *Revista Eletrônica Pro-Docencia*, 4(1), 182-193.
- Tennroller, D., & Cunha, M. (2012). Música e educação: a música no processo ensino/aprendizagem. *Revista Eventos Pedagógicos*, 3(3), 33-43.
- Traver, J., Rodriguez, M. & Caño, J. (2008). La carpeta del equipo: una herramienta para ayudar a trabajar en grupos cooperativos. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51, 1-18.
- Valadares, J. (2011). A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1(1), 36-57.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação à Prática*, 3, 8-20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, Y., & Manzi, S. (2017). Processo Ensino-Aprendizagem e o Paradigma Construtivista. *Interfaces Científicas Educação*, 5(3), 66-74.
- Vázquez, I. (2009). O papel do dicionário no ensino e aprendizagem das línguas. *Exedra*, (9), 107-110.
- Vieira, A. G. & Ostetto, L. C. (2018). “Acabem com o tormento das festas de dia das mães da escola, aproveitem e cancelem a do dia dos pais também”: o olhar das professoras sobre as datas comemorativas no ensino fundamental. *Saberes Pedagógicos*, 2(2), 1-18.
- Vieira, F. (2011). A Experiência Educativa como espaço de (trans)formação profissional. *LINGVARVM ARENA* (2), 9-25.
- Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores. *Atos de pesquisa em educação*, 2(8), 592-619.

Vieira, F., Silva, J., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M., Pereira, I., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Universidade do Minho.

Vieira H. (2000). *A comunicação na sala de aula*. Editorial Presença.

Zabalza, A. M. (1997). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (3.^a ed.) Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.

Cosme, A. (coord.) (2020). *Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular- Decreto-Lei n.º 55/2018*. Centro de Investigação e Intervenção Educativa.

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1.ª série - A de 30/08/2001. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/240/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor de 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º 201, 1ª série - A de 30/08/2001. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/241/2001/08/30/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 137/2012 do Ministério da Educação e Ciência (2012). *Procede à segunda alteração do Decreto-Lei n.º 975/2008, de 22 de abril, que aprova o regime jurídico de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário*. Diário da República n.º 126, 1.ª série de 02/07/2012. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/137/2012/07/02/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento*. Diário da República n.º 240, 1.ª série de 12/12/2014. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587?_ts=1680652800034

Decreto-Lei n.º 17/2016 do Ministério da Educação (2016). *Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da*

gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014, 1.ª série de 04/04/2016. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.* Diário da República n.º 129, 1.ª série de 06/07/2018. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Despacho-Normativo n.º 5908/2017, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básicos e secundário, no ano escolar de 2017-2018.* Diário da República n.º 128/2017, 2.ª Série de 05/07/2017. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Despacho normativo n.º 5908/2017, do Ministério da Educação e Ciência (2017). *Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.* Diário da República n.º 128, 2ª Série de 05/07/2017. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Despacho n.º 6478/2017, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Diário da República n.º 143/2017, 2.ª série de 26/07/2017. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho-Normativo n.º 6944-A/2018, do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). *Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.* Diário da República n.º 138/2018, 2.ª Série de 19/07/2018. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Despacho-Normativo n.º 8209/2021, do Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação (2021). *Homologa as Aprendizagens Essenciais da componente de currículo/disciplina de Matemática inscrita na matriz curricular base dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral, constante dos anexos I a III do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.* Diário da República n.º 161, 2.ª série de 19/08/2021. <https://files.dre.pt/2s/2021/08/161000000/0011500116.pdf>

- Educação, M. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais*. pp. 1-11.
- Educação, M. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Expressão Dramática/ Teatro*. pp. 1-10.
- Educação, M. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Música*. pp. 1-10.
- Educação, M. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*. pp. 1-6.
- Educação, M. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio 2º Ano*. pp. 1-10.
- Educação, M. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio 4º Ano*. pp. 1-11.
- Educação, M. (2018). *Aprendizagens Essenciais Português 3º ano*. pp. 1-13.
- Educação, M. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática 3º Ano*. pp. 1-48.
- Educação, M. (2018). *Orientações Curriculares para as Tecnologias de Informação e Comunicação*. pp. 1-9.
- Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As artes no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância* (1.ª ed.). Ministério da Educação/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Lei n.º 46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1.ª série de 14/10/1986.
- Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º 34, 1.ª série - A de 10/02/1997.
- Leitão, R. (2022). *Projeto Curricular de Grupo: Sala dos Morcegos*. Escola Jasmim.
- Lopes da Silva, I. R. (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.

- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contexto de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Oliveira-Martins, G. (coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pereira, S. (2022-2023). *Plano Curricular de Turma*. Escola Jasmim.
- Projeto Educativo (2013-2014). Escola Jasmim.
- Projeto Educativo (2018-2021). Escola Jasmim.
- Ribeiro, D. (2022/2023). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada - Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto.
- Roldão, M., Peralta, H. & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e Ensino Secundário - Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a educação artística: desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO.
- Unicef. (2019). *Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a Unicef.

**Relatório de Estágio da Prática Educativa
Supervisionada
Inês Silva Correia**

