

M

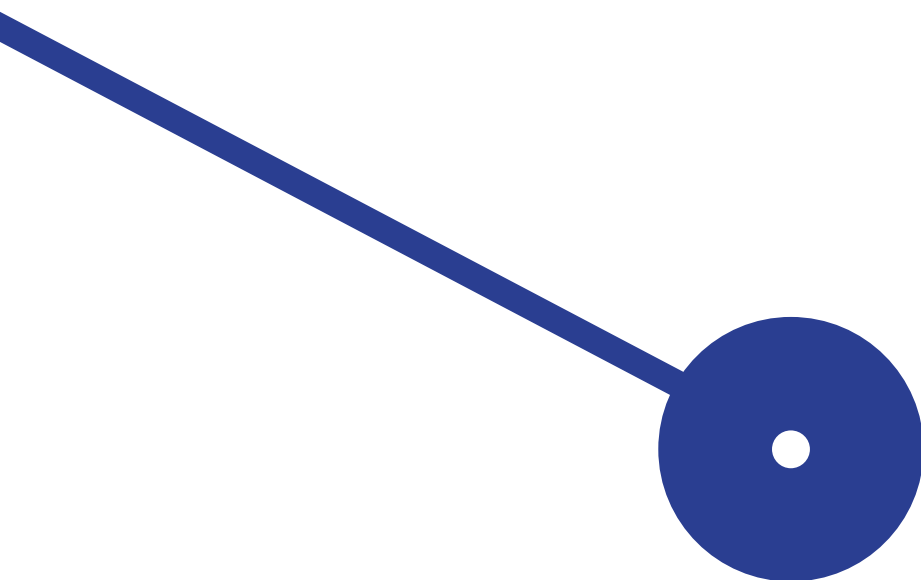
MESTRADO

EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relatório de Estágio

Mariana Oliveira Silva

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Oliveira Silva

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mariana Oliveira Silva

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Porto, julho de 2023

"A educação não transforma o mundo.

Educação muda as pessoas.

Pessoas transformam o mundo"

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

*“Aprender,
Aprender não rima com estar só
Rima com ser
Ser em conjunto
Para que com os outros o mundo se possa conhecer.”*

Mariana Silva

Esta etapa começou há cinco anos com muitas aventuras, desafios, ideias e sonhos. Termina-a com uma bagagem repleta de aprendizagens, memórias, amizades e muitas mais ideias e sonhos. Como mencionei, aprende-se e cresce-se com quem nos rodeia, por isso não poderia deixar de agradecer a todos que contribuíram para o meu crescimento e bem-estar.

Ao meu Pedro e ao meu João por serem a minha inspiração, os meus compinchas de aventuras e por dizerem sempre sim a uma boa brincadeira.

À minha mãe por ser o meu porto de abrigo, a força dos meus dias.

Ao meu pai por me deixar voar com os pés no chão.

À minha mana por ser especial, a minha amiga, a pessoa que está pronta a ajudar, a minha risada tonta.

Ao meu cunhado por me fazer rir mesmo não tendo graça, o meu pseudo-irmão.

Ao meu Tó por ser o meu parceiro de todas as horas.

Aos meus padrinhos pelos bons momentos e por pensarem em mim.

À minha Júlia, Glória e Horácio por serem as minhas estrelinhas e terem-me ajudado a ser uma pessoa melhor.

À minha família por me fazer sentir bem e completa.

À Maria por ser a minha alegria em todos os momentos.

À Sara por me trazer energia, risadas e bons momentos

À Sofia por ser a minha voz da razão e os pés da salsa.

À Rita por ser o meu exemplo, a luz e trovão ao mesmo tempo.

À Catarina por estar sempre por perto, por tudo o que aprendi contigo e pelas boas memórias.

À Lemos e Joana pelos pouquíssimos minutos de conversa, mas que faziam toda a diferença.

Aos meus amigos do coração, Bárbara, Di, Sofia, Varela, Luís, Alves, Fonseca e Pipa por estarem sempre comigo mesmo não estando por perto.

Ao Professor David, auxiliar Susana, Educadora Avelina e auxiliar Margarida por terem sido incansáveis, bons colegas e excelentes exemplos de profissionais de práticas enriquecedoras, motivadoras e significativas.

A todas as professoras da Escola Superior de Educação que me apoiaram e orientaram neste percurso, fomentando em mim o gosto pela Educação, exigindo-me mais e melhor, destacando a Professora Doutora Deolinda Ribeiro, a Professora Doutora Cândida Mota Teixeira, a Professora Vânia Graça e a Professora Doutora Paula Flores.

RESUMO

O presente relatório incide sobre o processo de formação realizado no âmbito da Prática Educativa Supervisionada nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Nesse sentido, o documento confere espaço à partilha das ideologias, princípios teóricos e legais que acompanham a evolução da docência atualmente, enquanto pautam a formação de um profissional de perfil duplo.

Esta particularidade expande nas dimensões presentes a ter em consideração na prática educativa e ainda na complexidade e exigência do docente em ser capaz de dar resposta e atender às singularidades da EPE e do 1.º CEB. Para tal, requer conhecimento científico, pedagógico e didático que fundamentem as suas tomadas de decisão.

Foi com base na metodologia de Investigação-Ação que as ações pedagógicas foram idealizadas, planeadas e refletidas, partindo de um constante e simultâneo exercício de observação, planificação, ação avaliação e reflexão de todos os elementos interferentes no desenvolvimento da criança, desde a organização do ambiente educativo até ao envolvimento e prestação da criança na realização de atividades e momentos de brincadeira. Esta perspetiva tem como pressuposto a adequação de ações pedagógicas aos interesses e necessidades da criança, tornando-as enriquecedoras, estimulantes e promotoras do desenvolvimento holístico.

O envolvimento da família no processo educativo adquire uma dimensão preponderante para o referido desenvolvimento saudável e significativo da criança, uma vez que é nesse meio que a criança procura conforto. Por sua vez, a família aproxima-se das dinâmicas desenvolvidas podendo compreender as características e fases de desenvolvimento da criança.

Palavras-chave: Metodologia de Investigação-Ação; Envolvimento Familiar; Inclusão; Socio construtivismo.

ABSTRACT

This report focuses on the academical and professional process developed during the Supervised Educational Practice in the contexts of Pre-School Education (EPE) and 1st Cycle of Basic Education (1st CEB). In this sense, the document assumes the sharing of ideologies, theoretical and legal principles that accompany the actual teaching evolution, while guiding the formation of a dual profile professional.

This particularity expands in the present dimensions to be considered in the educational practice and in the teacher complexity and requirement to be able to respond and meet the singularities of the EPE and 1st CEB. To do so, it requires scientific, pedagogical, and didactic knowledge that underpins its decision-making.

It was based on the methodology of Research-Action that the pedagogical actions were idealized, planned, and reflected, starting from a constant and simultaneous exercise of observation, planning, action evaluation and reflection of all the elements interfering in the child development, from the educational environment organization to the involvement and provision of the child during the activities and play moments. This perspective presupposes the adequacy of pedagogical actions to the child interests and needs, becoming enriching, stimulating, and promoting holistic development.

The family involvement in the educational process acquires a preponderant dimension for the referred healthy and significant child development, since it is in this environment that the child seeks comfort. In turn, the family approaches the developed dynamics, understanding about the characteristics and stages of child development.

Keywords: Action Research Methodology; Family Involvement; Inclusion; Socio-constructivism.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Mapa concetual sobre os interesses de aprendizagem dos alunos	38
Figura 2- "A viagem pelos sentidos" - caixas mistério.....	39
Figura 3- Momentos de construção do "Cria o teu animal"	40
Figura 4- Etapas de exploração segundo a Metodologia Rotação por Estações na atividade "Conhecer o Pinguim"	42
Figura 5- Mapa do ZOO a ser explorado com a Blue-Bot.....	44
Figura 6- Fases de pesquisa, escrita e construção do livro no BookCreator	46
Figura 7- Entrada na Cúpula, Visualização do vídeo 360º e reflexão após-vídeo	50
Figura 8- Momentos de exploração, observação, registo e diálogo sobre as espécies animais.....	51
Figura 9- Exploração do Sarau com as famílias e comunidade escolar	53
Figura 10- Mapa concetual dos interesses das crianças	56
Figura 11- Par de crianças a colaborar na colocação de sementes e terra no recipiente	58
Figura 12- Áreas presentes na "Viagem sensorial na companhia de Mondrian" [da esquerda para a direita: Tapete de Mondrian, Pinturas aos quadrados e Laboratório das Cores	60
Figura 13- Diversos momentos de interação e aprendizagem com as famílias [Da esquerda para a direita: a arte de fazer pulseiras, bolos, falar inglês, cerâmica e plasticina caseira].....	61
Figura 14- Momentos de brincadeira e interação com familiares e amigos no Dia da Família.....	62
Figura 15- Exploração do museu de Vicent VanGogh.....	63
Figura 16- Estações de exploração das dinâmicas desenvolvidas no âmbito do projeto educativo	64

LISTA DE ABREVIACÕES, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de apoio e animação à família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EE – Encarregado de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

IA - Metodologia Investigação-Ação

MAB – Material Aritmético Básico

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OT – Orientações Tutoriais

PAA – Plano Anual de Atividades

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TIM – Teoria das Inteligências Múltiplas

UC – Unidade Curricular

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	2
1.1. UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE HOJE: PRINCÍPIOS E QUESTÕES LEGAIS.....	2
1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CEB.....	9
1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	15
CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	21
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO	21
2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	24
2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	27
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	34
CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS	37
3.1. O SAFARI DA DESCOBERTA NO 1.º CEB	37
3.2. BRINCAR E APRENDER COM A ARTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	55
METAREFLEXÃO	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
DOCUMENTOS LEGAIS E OUTROS.....	72

INTRODUÇÃO

O Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) tem como objetivo a formação de futuros educadores de infância e professores, incentivando e cooperando para o desenvolvimento pessoal e profissional de cada um, a par da motivação e rigor científico e pedagógico para uma prática pedagógica de qualidade, fundamentada e adequada.

Destaca-se a Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES) que perspetiva a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos e de investigação, contribuindo para a construção de um perfil profissional observador, reflexivo e investigador, consciente e fundamentado na tomada de decisões (Ribeiro, 2020). No âmbito da referida UC, é imprescindível a construção de um relatório de estágio que traduz o processo de formação na prática, revelando descritivamente as ações pedagógicas, observações e respetivas reflexões, fundamentadas em pressupostos teóricos e legais dos contextos de EPE e 1.º CEB. As ações pedagógicas partilhadas foram ao encontro das idiossincrasias dos grupos dos contextos de estágio, promovendo o desenvolvimento de competências pessoais, sociais, motoras e culturais.

Estruturalmente, o relatório está organizado em três capítulos, sendo que o primeiro capítulo é dedicado à apresentação do quadro teórico e legal que assistiu a prática educativa, destacando a mudança concetual da educação e a visão sobre a agência e o papel da criança no processo de ensino e aprendizagem e dos restantes agentes da educação nos dias de hoje. Nesse seguimento, analisa especificidades de ambos os níveis de educação, EPE e 1.º CEB. O segundo capítulo realiza a caracterização do contexto educativo que cooperou durante a PES, evidenciando as suas potencialidades educativas e especificidades como a caracterização dos grupos de crianças, a organização dos espaços, materiais, tempos e as interações entre os intervenientes do processo educativo. Debruça-se, também, sobre a metodologia de Investigação-Ação (IA) presente nas ações da prática educativa e que fundamentou a postura investigadora, observadora e reflexiva da mestranda, assim como todas as ações pedagógicas desenvolvidas. O último capítulo apresenta descritiva e reflexivamente um conjunto de ações educativas desenvolvidas ao longo da PES, considerando as particularidades de cada grupo de crianças, os seus interesses, necessidades, ambiente familiar e potencialidades do espaço educativo. A culminar, o documento apresenta uma reflexão sobre todo o processo de formação profissional.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Para o desenvolvimento de uma prática educativa adequada é importante que se atente a um conjunto de pressupostos teóricos e legais do âmbito da Educação Pré-Escolar (EPE) e de ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), imprescindíveis para a formação do profissional de perfil duplo. Os pressupostos contribuem para a sustentação das opções docentes no decurso de práticas educativas fundamentadas, consistentes, enriquecedoras e fidedignas à centralidade da criança no seu processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o presente capítulo encontra-se subdividido em três subpontos sendo o primeiro relativo aos aspetos comuns aos dois níveis educativos e os outros dois dizem respeito às especificidades de cada uma das valências.

1.1. UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO DE HOJE: PRINCÍPIOS E QUESTÕES LEGAIS

As visões sobre a Educação, nomeadamente os seus princípios, valores e o seu papel na vida das crianças foram-se alterando e evoluindo ao longo dos anos, a par das alterações que eram sentidas a nível social e político. A grande mudança surge aquando da Revolução de 25 de Abril de 1974, que veio dar lugar à “liberdade de aprender e ensinar” e ao “direito à educação” (Decreto-Lei n.º 86/1976, de 10 de abril, artigos 43.º e 73.º, alínea 1). A nível mundial, este direito ficou consagrado na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989), ficando assente que “o acesso à educação é um direito de todas as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9) e que a mesma tem como base uma igualdade de oportunidades (Lopes da Silva et al., 2016). Por isso, torna-se necessário reconhecer os princípios e os principais agentes da Educação nos dias de hoje, de forma a compreender a pertinência da mesma e perpetuar esse mesmo direito.

Primeiramente, torna-se necessário compreender que o desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico “é um processo que decorre da interação entre a maturação biológica e as experiências proporcionadas pelo meio físico e social” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8). Isto é, logo após o seu nascimento, a criança apresenta predisposições, vontades e curiosidades em explorar, descobrir e aprender mais sobre as coisas e o mundo que a rodeia, atribuindo significado, valor e gostos. É uma relação bilateral entre o meio ambiente e a criança, no qual o contexto físico e social possuem fatores de motivação, de interesse, de curiosidade e oportunidades de aprendizagem que contribuem para o desenvolvimento do ser, assim como a própria criança, através das suas características pessoais, nomeadamente a sua predisposição para explorar, questionar, conhecer e compreender, influenciam o seu desenvolvimento e a sua compreensão do meio. Desta forma, constitui-se o processo de aprendizagem e desenvolvimento significativo da criança

Esta interligação das características intrínsecas de cada criança, do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender. (Lopes da Silva et al., 2016, p.8).

O papel ativo da criança em todo o seu processo de construção de conhecimento e desenvolvimento das suas competências, ainda a sua autonomia, as suas vontades, os seus gostos e os seus direitos, deverão ser valorizados e considerados em todas as instâncias sociais e educativas da mesma, ou seja, nos momentos de comunicação, relação e aprendizagem com e entre os seus pares, adultos, família e comunidade. É neste sentido que a Educação se estrutura e fundamenta como um pilar no desenvolvimento pessoal, social, cognitivo e motor de cada ser humano, dado que reconhece as suas potencialidades como uma ferramenta crucial para o seu próprio desenvolvimento e aprendizagens. Assume-se, assim, como um organismo urgente para todas as crianças, sendo fundamental que se procure que todas as crianças tenham direito e acesso à Educação e que sejam respeitados e protegidos os seus direitos, sendo eles o de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício, de ser consultada e ouvida e do seu ponto de vista ser considerado (Unicef, 2019, art.º 28 e 29).

Perspetiva-se que os profissionais educativos estimulem o desenvolvimento da sua personalidade e competências mentais e físicas tendo como objetivo a preparação para uma vida adulta ativa numa sociedade livre, enaltecendo o respeito pelos outros, pelas culturas e identidades (Unicef, 2019).

É de salientar que a formação de futuros cidadãos ativos e críticos não se resolve da mesma maneira, nem com a mesma estratégia, recursos ou metodologias, como apontado anteriormente, uma vez que cada criança é um ser único, com diferentes ritmos de aprendizagem e detentor de várias formas de aprendizagem. O cientista Howard Gardner com a sua Teoria das Inteligências Múltiplas (TIM), deu a conhecer as múltiplas inteligências do ser humano, afirmando que é possível aprender de várias formas e que é crucial que sejam todas as inteligências sejam estimuladas. Gardner dedicou-se a explorar uma vertente que colocou em causa a veracidade e a prática de uma pedagogia transmissiva, dando a conhecer múltiplas inteligências do ser humano que devem ser tidas em consideração por parte do mundo educacional. Reflete que estas inteligências são desenvolvidas em diversas instâncias no quotidiano de uma criança, que devem partir das suas vontades próprias de exploração, experiências e vivências no meio físico e das relações e interações com os diversos atores nos contextos em que se inserem (Armstrong, 2017, p.10).

Neste sentido, é importante ter conhecimento dos quatro pilares da Educação, sendo eles o “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros” e “Aprender a ser” visto ser preponderante a criança ampliar as suas competências e os

seus conhecimentos, pois não basta que “acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente” (Delors et al., 1996).

O primeiro, o aprender a conhecer, atribui enfoque aos instrumentos do conhecimento, compreendendo que a criança tenha acesso a múltiplos recursos e instrumentos para explorar, conhecer e refletir, promovendo o seu sentido crítico, as várias linguagens de expressão, compreensão da realidade, autonomia, capacidade de discernimento e curiosidade intelectual (Delors et al., 1996). Durante a PES, foram promovidos diversificados momentos que contemplavam a exploração e apropriação de diversos instrumentos cruciais para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais, da visão, compreensão e conhecimento sobre o mundo.

O aprender a fazer associa-se à teoria de Dewey *Learn By Doing*, dado que o autor coloca “o carácter insubstituível da experiência no centro do processo educativo”, defendendo que a criança aprende ao experimentar e concluir sobre o resultado da mesma, o que procede a um questionamento permanente (Ornelas, 2009, p.2). Valoriza, nesse sentido, as atividades manuais, acreditando que são excelentes propostas para estimular a resolução de problemas, espírito cooperativo e competências sociais, ainda a autonomia, iniciativa própria, independência e sentido democrático de cada criança (Ornelas, 2009). Acrescenta-se que, no decorrer da PES, este princípio foi tido em consideração na estruturação das planificações durante o processo de aprendizagem e nas observações realizadas, em virtude da crença e valorização por parte da dade do papel ativo da criança durante a construção das suas aprendizagens, explorações e reflexões, considerando que somente desta forma, o mundo, as pessoas e as suas aprendizagens se tornam significativas e se perpetuam no tempo.

Relativamente ao terceiro pilar, o aprender a viver juntos e com os outros, diz respeito à ampliação da perspetiva do e sobre o outro por parte de cada um, conhecer as origens e culturas, compreender as motivações, emoções e princípios. Para além disso, é necessário descobrir outros seres vivos, distinguir espécies animais e não animais, conhecer os seus habitats, condições de vida e reconhecer os cenários ameaçadores e problemáticos na vida na fauna, flora e humana presentes no século XXI (Delors et al., 1996). Este assume-se como um fundamento essencial para a formação de um cidadão ativo e consciente; por isso, foi um ponto tido em consideração ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES).

No que concerne ao aprender a ser, este assume a urgência da dedicação da Educação no desenvolvimento de cada pessoa, nos aspetos físicos, cognitivos, emocionais, estéticos, artísticos, sociais e pessoais. Com isto, as crianças deverão ter oportunidade de experimentar, errar, tentar, suceder positivamente, refletir, renovar, refazer, solicitar ajuda para que consigam, no presente e futuramente, “elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida”

(Delors et al., 1996, p.99). É de salientar que este pilar se demonstrou deveras importante durante a PES, uma vez que, face aos grupos em questão, as crianças necessitavam de múltiplos momentos para que desenvolvessem os seus raciocínios, construísem as suas ideias e opiniões autonomamente, variando em estratégias individuais e colaborativas.

Em linha com a ideia preconizada anteriormente, de valorização das interações e relações com os pares enquanto peça fundamental para um desenvolvimento e formação holística, enriquecedora e significativa por parte da criança, importa referir dois conceitos preconizados por Vygotsky, o socioconstrutivismo e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). O primeiro conceito valoriza a interação com o outro como condição fundamental para a construção da aprendizagem, já o segundo conceito, representa aquilo que a criança consegue realizar individualmente e aquilo que a mesma é capaz de fazer com o apoio do educador-professor e das outras crianças (Oers, 2009). No que importa sobre este último pode ser qualquer pessoa dentro da esfera da criança, começando pelos familiares, educador/docente, auxiliares e os pares. Os pares podem tornar-se num dos apoios mais eficazes e significativos para cada criança, dado que partilham da mesma realidade, linguagens e expressões próprias das suas interações e valor afetivo e confiança na sua relação, proporcionando um ambiente seguro e favorável à aprendizagem sem constrangimentos e sim de abertura e aceitação de conselhos, estratégias e comentários, sendo possível verificar o desenvolvimento cognitivo e/ou motor dos envolvidos (Oers, 2009). Apresenta-se como uma dinâmica de *scaffolding* (colocar “andaimes”) que os educadores/docentes deverão instigar, pois é um processo em que são apresentadas ferramentas e experiências que cada criança utilizará consoante as suas necessidades, tornando-se mais autónoma, confiante e capaz. Consoante o grupo, pares e crianças em questão, foi imperativo, na PES, perspetivar e realizar várias instâncias que estabelecessem este tipo de momentos de aprendizagem entre pares, sendo verificado a sua pertinência e sucesso no desenvolvimento pessoal, social e nas diferentes áreas do saber.

Todos os princípios e pilares apresentados têm vindo a renovar e qualificar a noção de Educação no século XXI, através de novos conceitos, estratégias e desmistificação de ideias, por conseguinte um outro alicerce entra na esfera educativa, a inclusão. A inclusão é oficializada com a validação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, através do qual se assegura o direito ao acesso à educação por parte de todas as crianças, a que todas se sintam bem acompanhadas, estimuladas e ouvidas, “responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e que as suas inteligências múltiplas sejam valorizadas. Logo “a inclusão de todas as crianças implica a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10), apresenta vantagens no processo educativo de cada interveniente na medida em que “toda a relação social que seja

realmente vivida e participada é educativa para os que dela partilham” (Westbrook & Teixeira, 2010, p.40). É de constatar que a escola inclusiva prevê a inclusão de crianças e jovens com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), porém não é exclusivo a crianças com um diagnóstico, dado que a adequação do currículo, de estratégias e objetivos pode abranger outras crianças que apresentem mais dificuldades na sua aprendizagem ou crianças com diferentes ritmos de aprendizagem. Foi nesta linha de pensamento que se construiu as planificações ao longo da PES, procurando-se que fossem adequadas ao grupo, às particularidades de cada criança, concebendo atividades que estimulasse competências, promovessem a construção de aprendizagens face a uma temática articulando as demais áreas do saber e domínios, incentivando ao trabalho cooperativo, à entreajuda e construção conjunta.

Refletindo sobre todos os fundamentos já descritos é passível de destacar vários intervenientes necessários, importantes e fundamentais para a visão de Educação e a sua prática enriquecedora e significativa, sendo um deles o educador/professor. São estes dois profissionais da educação presentes em diferentes níveis educativos que realizam o alicerce entre os múltiplos princípios supramencionados, reconhecem o papel ativo da criança, as suas potencialidades intrínsecas, as suas inteligências, perfis de personalidade, necessidades e interesses, visionam as potencialidades do espaço para desenvolver diversas competências e conhecimentos sobre vários campos do saber e do mundo e são os mesmos que garantem a inclusão de todas as crianças, a equidade e igualdade nas práticas e principalmente que promovem o bem-estar, afeto, confiança e segurança da criança no contexto educativo.

Porém, só é possível o educador-professor assumir estas funções e potencialidades quando é conhecedor dos referenciais teóricos e legais preponderantes e que regem a sua prática assim como dos seus deveres profissionais. Paralelamente, aquando na prática realiza correta e beneficentemente a observação, reflexão, planificação e reflexão antes, durante e após a ação para que ao serem constatados problemas ou imprevistos se sirva de informação recolhida para transformar e melhorar a sua ação pedagógica. Importa referir a existência de um perfil profissional duplo com a presente formação, uma vez que tem de atender às particularidades tanto da EPE como do 1.º CEB, no que diz respeito à autonomia na gestão e desenvolvimento do currículo, na tipologia de organização do espaço educativo, nos materiais disponíveis, nas rotinas e tempos disponíveis para a realização das iniciativas didáticas. Neste sentido, é possível constatar a centralidade do profissional de educação no currículo, na gestão do mesmo, na definição dos aspetos mais pertinentes e enriquecedores a serem abordados e na definição das dinâmicas a serem utilizadas para esses determinados conteúdos. (Diogo, 2010). No entanto, para se ser capaz de assumir esta função decisiva e na qualidade dos percursos de aprendizagem é crucial que o profissional coleccione todas as ferramentas e princípios indispensáveis para uma prática de

qualidade, rica, significativa e que se adapte às eventuais circunstâncias desconcertantes e desafiantes (Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro).

No que compete às suas dimensões de desempenho, as mesmas estão explanadas no Decreto-Lei nº 240/2001 de 30 de agosto evidenciando, primeiramente, a Dimensão profissional, social e ética sendo a que se incentiva ao recurso do conhecimento profissional para promover momentos diversificados de aprendizagem, fomentando a autonomia da criança e a sua inserção na sociedade através de uma formação cívica, reforçando, igualmente o seu papel ativo. A Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem reconhece a potencialidade do docente para promover momentos de aprendizagens com base num currículo, integrando critérios de rigor científico, enaltecendo saberes transversais e multidisciplinares. Incita para o recurso de estratégias pedagógicas diferenciadas e para o envolvimento ativo dos alunos nos processos de aprendizagem e gestão do currículo. No que refere a este último, é pertinente que o educador-professor desenvolva um currículo polivalente na medida em que somente dessa forma conseguirá corresponder a todos os conteúdos e competências descritas no currículo a par da articulação pressuposta. O profissional pode promover um ambiente seguro e organizado, de forma a fomentar relações de confiança com as suas crianças, assim como, criar um espaço aberto e seguro para a aprendizagem, através da postura entusiasta e apoiante com as crianças, com o recurso do *feedback* positivo e descritivo. Não obstante do docente se assumir como sensível e atento às necessidades e motivações das crianças com o intuito de desenvolver estratégias pedagógicas que deem resposta e vão ao encontro dessas particularidades (Cadima et al., 2011).

A Dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade dá primazia à escola e à comunidade como atores que propiciam uma educação inclusiva, solicitando práticas que promovam a interação com as famílias, explorando os seus saberes e práticas. O envolvimento das famílias é um fator bastante motivador para as crianças, sentindo o acompanhamento e valorização dos pais no seu processo educativo, para além disso é uma forma de enriquecer esse mesmo processo através da partilha de experiências, testemunhos e realização conjunta de atividades orientadas.

Por fim, a Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida preconiza uma atitude reflexiva por parte do educador-professor sobre as suas práticas, apoiando-se na sua experiência, investigações e *feedbacks*, por isso mesmo preza, igualmente, o trabalho em equipa e a partilha de saberes e experiências. O referido trabalho colaborativo também se configura pertinente na transição das crianças que frequentam o jardim de infância para a escolaridade obrigatória para se desenvolverem estratégias conjuntas que apaziguem as preocupações das crianças. Visto que, tendo em conta as alterações inerentes neste processo, nomeadamente a alteração de profissionais, possivelmente do grupo, do espaço educativo, das dinâmicas de exploração e aprendizagem podem implicar estranheza, preocupação e mal-estar nas crianças.

Nesse sentido, é implicative a comunicação dos dois ciclos para que as crianças presentes na EPE se familiarizem com as dinâmicas e espaços do 1.º CEB, estabeleçam relações com crianças mais velhas e outros profissionais de forma a se sentirem mais seguras e realizem dinâmicas conjuntas com o objetivo de tornar o processo transitivo gradual, enriquecedor e prazeroso (Lopes da Silva et al., 2016). As dimensões apresentadas perspetivam o sucesso das práticas pedagógicas, focando no desenvolvimento holístico de todas as crianças e na reforma de uma escola sem valores, transmissiva, distante do contexto social e de cada interveniente.

A Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), comum às duas valências, é uma metodologia que apresenta características que promovem um trabalho articulado entre várias áreas, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança, enaltecendo momentos diversificados de aprendizagem adequados às necessidades das crianças e do projeto, assegurando a permanência e fomentação dos quatro pilares da Educação. Este facto deve-se pela MTP apoiar a aprendizagem através da ação, através da exploração, investigação em torno de uma problemática ou temática, sendo imperativo a intervenção e o contributo de todos os interessados, assim como realizar momentos de pesquisa, exploração, observação, trabalho no terreno para que seja possível a reflexão dos dados, projeção de ideias e concretização de ações e práticas, resultando, assim, na ampliação de experiências e conhecimento sobre o tópico em questão.

A MTP organiza-se em quatro fases, complementares entre si, iniciando-se pela definição do problema /objeto de aprendizagem, em que se partilham saberes prévios sobre o assunto, se esquematiza e desenha o esqueleto do problema e dos pontos a aprender. De seguida, na fase da planificação e desenvolvimento do trabalho, são elaborados mapas mentais sobre o que investigar e como, organizam-se as tarefas a desenvolver e os seus intervenientes. A terceira instância diz respeito à execução, na qual as crianças realizam as explorações concretas, utilizando diversos recursos e métodos para examinar a informação obtida tendo como estratégia a partilha e discussão de ideias, no qual as redes mentais elaboradas anteriormente, se necessário, podem ser reformuladas, discutidas e elaboradas novamente, pois na investigação o objeto não adquire uma forma fixa podendo ser moldado, revertido, esticado, encolhido para se obter respostas. Por fim, a fase da divulgação-avaliação correspondente à partilha dos saberes, dos patamares investigados, das conclusões extraídas da investigação, que, conseqüentemente, podem originar a novas questões e nova formulação de um novo projeto (Vasconcelos et al., 2012). Denota-se que estas fases revelam uma sequência no tempo, sendo relevante a sua ordem de execução, todavia “entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

A Pedagogia-em-Participação fundamenta-se na “criação de ambientes pedagógicos em que as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Formosinho e

Oliveira Formosinho, 2008 citado por Oliveira-Formosinho, 2013). Compreende-se, assim, a perspectiva construtivista inerente, perspetivando que as crianças assumam uma postura reflexiva após testarem as suas hipóteses, ideias e questões por si formuladas, com o objetivo de dar sentido às suas experiências, aliando a uma cultura de partilha geral de ideias, experiências e aprendizagens (Boiko & Zamberlan, 2001).

Após uma exploração e conhecimento dos pressupostos legais e teóricos que englobam os dois níveis educativos, é exigido um conhecimento mais específico sobre cada um desses níveis, aprofundado de seguida as abordagens às especificidades do 1.º CEB e da EPE.

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CEB

Historicamente, o Ensino Básico foi sofrendo alterações na sua estruturação e currículo, na abordagem científica, pedagógica e metodológica e na visão da criança no processo de ensino e aprendizagem. A evolução temporal denota-se na perspetiva de Ensino como um processo de desenvolvimento contínuo e progressivo, iniciando-se na Educação Pré-Escolar, assumindo um carácter “universal, obrigatório e gratuito” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, Artigo 6.º). Relativamente ao seu carácter universal, o Ensino Básico procura promover momentos de aprendizagem, experiências, exploração de recursos e do mundo para toda e qualquer criança, criando todas as condições necessárias de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos. Contempla, a existência de três ciclos de ensino, sequenciais, obrigatórios com determinadas especificidades e complexidades graduais.

O 1.º CEB é a etapa de transição da Educação Pré-Escolar (EPE) para o Ensino Básico, rege-se por um regime de monodocência e apresenta uma vertente globalizante, sendo estabelecida a continuidade ao desenvolvimento iniciado na EPE. Assim como na EPE, o 1.º CEB garante a promoção do desenvolvimento holístico de cada criança, através da expansão dos seus interesses, motivações, aptidões e inteligências, na estimulação do seu pensamento crítico, criativo, estético e moral e a sua capacidade de raciocínio e resolução de problemas. Deste modo, é valorizado o trabalho e pedagogias desenvolvidas durante a EPE e a sua importância na vida presente e futura da criança, garantindo o equilíbrio entre o saber ser, saber e o saber fazer, entre a teoria e a prática e ainda entre a cultura escolar e a cultura do contexto social e familiar que se insere a criança (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, Artigo 7.º). A este conjunto de competências a serem continuamente desenvolvidas, acrescenta-se a aprendizagem de aspetos formais, nomeadamente o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº49/2005, de 30 de agosto, Artigo 8º).

De forma a apoiar a docência e o cumprimento dos objetivos propostos para este ciclo, estão disponíveis documentos curriculares tais como o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade

Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017), as Aprendizagens Essenciais (AE) (Direção-Geral da Educação, 2018) e a Matriz Curricular. O primeiro é um documento de referência que tem como objetivo “criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia” (Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho, p. 5). Organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência, o documento assenta na transversalidade de saberes visto que “cada área curricular contribui para todas as áreas de competência” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.8). É de referir que os documentos curriculares e orientadores se complementam, uma vez que, por exemplo, as áreas de competência presentes no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) encontram-se, igualmente, inscritas nas AE (Direção-Geral da Educação, 2018). Assim sendo, o segundo documento orientador está organizado por ciclos, anos de escolaridade e áreas curriculares, fundamentam-se como sendo de orientação curricular base para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. A sua idealização baseou-se nos objetivos de articulação entre as diferentes áreas curriculares, estando evidenciados nas AE que conceitos são pertinentes e adequados para se conhecer e explorar face ao ano de escolaridade, e quais ações estratégicas podem ser desenvolvidas com o sentido de auxiliar o docente numa prática em que os alunos “aprendam melhor e de forma mais significativa” (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho). Compõem a tríade de elementos a serem desenvolvidos, concretamente, os conhecimentos, capacidades e atitudes, como pontos “indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como (...) a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Despacho nº 6944 -A/2018, de 19 de julho). Referir, também, a Matriz curricular-base que apresenta a carga horária semanal definida para explorar conteúdos de cada área, preferencialmente de forma articulada.

Relativamente ao 1.º CEB, as componentes que usufruem de maior carga horária semanal são o Português e a Matemática, ambas com sete horas desde o 1.º até ao 4.º ano de escolaridade, já para o Estudo do Meio são consagradas três horas e a Educação Artística e Física, com cinco horas semanais independentemente do ano de escolaridade. Apresenta, ainda, a existência de tempo para o Apoio ao Estudo e Oferta Complementar com maior tempo no 1.º e 2.º anos de escolaridade, bem como para o inglês, restrito aos 3.º e 4.º anos de escolaridade. Paralelamente às componentes curriculares mencionadas, que assumem um carácter obrigatório, existem Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Educação Moral e Religiosa que são de oferta obrigatória por parte das escolas, porém são de frequência facultativa (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho). É de referir que tanto a área da Cidadania e Desenvolvimento como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) constam como áreas de integração curricular transversal,

potenciadas pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo, sendo esperado que sejam integradas nas práticas docentes aquando da exploração de conteúdos específicos de certas áreas (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho).

Deste modo, é possível compreender a preponderância dos documentos orientadores para a conceção de um currículo que contemple uma panóplia de pressupostos e objetivos de aprendizagem a serem alcançados, contando com um percurso pertinente, adequado e significativo a seguir para chegar a esse fim. Salienta-se a presença de conteúdos de aprendizagem que permitam a construção de conhecimentos, capacidades e atitudes que sejam pertinentes, importantes e valiosos de forma a serem desenvolvidos até ao final da escolaridade obrigatória (Zabalza, 1987).

É neste âmbito que surge o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), iniciativa que consagra a oportunidade, responsabilidade, autonomia e confiança às instituições de participarem no desenvolvimento do currículo, na sua adequação face o grupo de trabalho e apropriação para uma procura de diferentes opções metodológicas e estratégicas que se aproximem dos seus objetivos do projeto educativo em construção (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho). Isto significa uma gestão flexível e contextualizada que “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” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Artigo 3.º). São responsáveis pela gestão e construção do currículo os professores, alunos e família, os intervenientes ativos no processo de ensino e aprendizagem, a quem a estruturação do currículo impacta no presente e futuramente. A par destes, a pluralidade de culturas e identidades, também, são aspetos presentes nesse processo de gestão curricular, favorecendo um ambiente no qual se valorizam as particularidades enriquecedoras do contexto, as aprendizagens significativas e a articulação das diferentes áreas do saber, uma vez que, a referida articulação “é um dos instrumentos operativos do currículo que permite o articulado do saber, do ser e do estar no espaço escola” (Martins, 2010, citado por Lima, 2012).

Frequentar uma escola, conhecer um contexto e relacionar com um grupo durante a PES permitiram aferir o desafio de ser docente, principalmente no que respeita a compreender e interpretar os interesses e necessidades dos alunos, perspetivar momentos de aprendizagem que os motivem, dando, simultaneamente, resposta às suas dificuldades e desenvolver competências pessoais, sociais e específicas das áreas a serem articuladas. Foram sentidas as responsabilidades éticas e profissionais de ser promotor de vivências e experiências, no sentido de contribuir para a ampliação da bagagem intelectual, literária, cultural e social de cada aluno, bem como o incentivo à criação, programação, experimentação artística, movimentação coordenada e livre, ao

desenvolvimento do seu sentido crítico, reflexivo, estético, argumentativo e melhoramento das relações com o outro, o espírito de entreatajuda, colaboração e empatia.

O referido contacto evidenciou a importância da identidade profissional do 1.º CEB, como sendo a forma como os professores se definem, nomeadamente os aspetos que priorizam, as metodologias que adotam e as suas perspetivas face à educação e desenvolvimento da criança. A procura e construção da sua identidade profissional, a definição das suas práticas e a reformulação das mesmas são um exercício constante e conceitos que evoluem ao longo da sua carreira docente. Nesse sentido, a escola em que o docente se insere, os contextos políticos presentes, as suas crenças e valores, o seu conhecimento sobre as temáticas curriculares, metodologias pedagógicas adotadas e a disponibilidade para aprender a ensinar influenciam a conceção e construção da referida identidade profissional (Garcia & Vaillant, 2009). Destes fatores, acrescenta-se a formação profissional como sendo também um elemento fundamental e influenciador para a evolução da identidade profissional, através da qual se perspetiva o desenvolvimento de um profissional que valorize a criatividade, a experimentação, a inovação, a inclusão, a criação e o envolvimento integral e ativo da criança. Concretamente sobre o tópico da inovação e inclusão insere-se a mudança de metodologias, nomeadamente através da integração das TIC na educação. Esta evolução implicou transformações e exigências às escolas e aos professores, o que revela e requer que os cursos de formação inicial estejam sujeitos a uma contínua reavaliação e reestruturação de plano de estudos e atualização face à características e necessidades da sociedade atual (Quadros-Flores et al., 2013). Esta integração advém da emergência dos meios tecnológicos na prática docente e cada vez mais as TIC se ocupam beneficentemente de tempo em sala de aula, auxiliando enquanto estratégias ou recursos para a exploração, aprendizagem de diversos conceitos e desenvolvimento de competências, visto que contribuem para o “desenvolvimento dos aspetos cognitivos e sociais do educando, permitindo um trabalho autónomo, de recolha, de seleção e verificação de informações e o conhecimento de outras culturas através de uma maior abertura ao mundo” (Souza et al., 2017, p.48). Constata-se que o trabalho desenvolvido em sala de aula se aproxima à realidade do aluno, em que o mesmo se desperta para a sua manipulação e exploração temática, estando a desenvolver competências do fórum digital e tecnológico e principalmente a aprender a reconhecer fontes de informação, meios de comunicação e diferentes funcionalidades de cada instrumento ou aplicação (Flores & Escola, 2009). Isto é “aproximar o conteúdo de estudo com a vida cotidiana da criança, despertando nela o desejo de estabelecer comunicações, produzir e publicar histórias, contar acontecimento do seu cotidiano, trocar experiências, como também desenvolver o prazer pela leitura e escrita” (Souza et al., 2017, p.49).

A esta preocupação acrescenta-se a de desenvolvimento das aprendizagens por parte das crianças, da sua compreensão e visão sobre o mundo, do desenvolvimento das suas competências

e da sua pertinência, uma vez que serão fulcrais na sua restante formação contínua e progressiva, pois “o que se pretende é que cada ciclo prepare para o ciclo seguinte e que o ciclo seguinte dê continuidade ao anterior” (Barbosa, 2010, p.71). Os objetivos de desenvolvimento holístico podem ser respondidos com o desenvolvimento de práticas educativas, promovendo a articulação das demais áreas do saber e seus domínios. Esta dimensão apresenta três tipos i) interdisciplinaridade, ii) pluridisciplinaridade e iii) transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade que consiste na articulação entre duas áreas, verificando-se a prevalência de uma área, por exemplo aquando da exploração das características dos animais se recorre à área do português com a leitura de um texto narrativo sobre essa temática, mas o texto não é foco de trabalho e sim como suporte na aprendizagem do tema em questão. A pluridisciplinaridade apresenta-se como a articulação entre duas ou mais áreas do saber e neste caso todas as áreas são alvo de exploração e são fundamentais para o estudo de um objeto em comum. Já a transdisciplinaridade centra-se numa área, mas recorre a outra com o sentido de extrapolar o conhecimento sobre o objeto inicial. É de referir que independentemente do tipo de articulação que se preveja recorrer, terá que partir dos conhecimentos prévios e das conceções dos alunos, de forma a tornar o processo mais próprio, próximo aos alunos e, consecutivamente, mais motivador, inclusivo e significativo, visto que segundo Leite (2012) “promover a articulação curricular é importante, pois favorece aprendizagens significativas, quer por razões de melhor acesso ao conhecimento cognitivo, quer por razões de relação entre esse conhecimento e questões sociais e familiares dos alunos” (p.81).

O Ensino híbrido consiste em combinar recursos de ensino de forma a serem criadas atividades presenciais e/ou atividades que envolvam a manipulação de ferramentas digitais, com o objetivo de integrar e articular as diversas áreas de conhecimento. As suas dinâmicas podem desenvolver-se em torno de desafios, jogos, projetos, realizadas tanto individualmente como em conjunto. A sua essência centra-se em promover ambientes educativos motivadores a aprendizagens significativas (Moran, 2015).

Do núcleo do Ensino híbrido inserem-se as Metodologias Ativas, uma vez que se apresentam como potencializadoras de uma aprendizagem mais ativa que fomenta o desenvolvimento holístico da criança ao mesmo tempo que transforma aulas em experiências de aprendizagem mais vivas e significativas para os estudantes da cultura digital. A metodologia ativa caracteriza-se pela “inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem” (Bacich & Moran, 2018, p. 17).

No âmbito das Metodologias Ativas, destaca-se a Metodologia Rotação por Estações, como sendo uma metodologia que potencia a criação dos referidos ambientes educativos com a particularidade de potencializar a sala de aula em diversos espaços de aprendizagem. Através da divisão da sala em diversas áreas, os alunos deslocam-se entre elas com o objetivo de explorar

cada uma em prol da ampliação do seu conhecimento sobre várias temáticas. Para além da sala, a metodologia pode ser aplicada por toda a instituição, sendo criadas condições de exploração desde a sala, laboratório, biblioteca, espaço exterior entre outros, em que a criança possa transitar entre os diferentes espaços e aprender mais diversificadamente e dinamicamente (Bacich et al., 2015). Para além desta, a estratégia de imersão digital tem vindo a fazer parte das dinâmicas de sala de aula. A imersão digital tem como característica estimular a utilização em simultâneo dos sentidos, despertando a criança para a construção do seu conhecimento e aprendizagens. Como refere Janet Murray (1997) a imersão digital é:

A experiência de ser transportado para um local elaborado e simulado já é agradável por si mesmo, independentemente do conteúdo da fantasia. Referimo-nos a essa experiência como imersão. Imersão é um termo metafórico derivado do físico como a experiência de estar submerso na água. Procuramos o mesmo sentimento de uma experiência psicologicamente imersiva que fazemos de um mergulho no oceano ou piscina: a sensação de estar cercado por uma realidade completamente diferente, tão diferente quanto a água é do ar, que ocupa toda a nossa atenção, todo o nosso aparelho percetivo. (Murray, 1997, p.99)

A seguinte afirmação de Bacich e Moran (2018) enfatiza a importância de a formação inicial ser cada vez mais perspectivada para as necessidades e características atuais e futuras da sociedade, visto que “os estudantes que estão, hoje, inseridos nos sistemas de educação formal requerem de seus professores habilidades, competências didáticas e metodológicas para as quais eles não foram e não estão sendo preparados” (Bacich, & Moran, 2018, p.16). Os mesmos autores acreditam que a formação de docentes deverá passar pela experiência educativa e respetiva reflexão entre a prática e a teoria de forma a extrair o significado nessas práticas e “criar referências que possam influenciar experiências posteriores” (Bacich, & Moran, 2018, p. 19).

O último desafio do professor é a avaliação, esta é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens (Despacho Normativo nº1-F/2016, de 5 de abril). Atualmente, a perspectiva de avaliação assenta: i) na consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens/metapretendidas com base na utilização de instrumentos de avaliação diversificados adequando à natureza das aprendizagens e aos contextos; ii) na valorização da evolução do aluno ao longo de cada ciclo; iii) na transparência do processo de avaliação, nomeadamente através da clarificação e da explicitação dos critérios adotados; e iv) na diversificação dos intervenientes no processo de avaliação. As modalidades da avaliação variam consoante os objetivos de avaliação, os contextos e a natureza das aprendizagens construídas. Destacam-se os testes de diagnóstico que contribuem para a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, uma vez que de uma forma geral ou de determinada temática transparece os conhecimentos do aluno. Pode ocorrer em qualquer momento do ano letivo quando articulada com a avaliação formativa. Relativamente à avaliação formativa, esta assume um carácter contínuo e sistemático que “visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo

a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem” (Despacho Normativo nº1-F/2016, de 5 de abril, art. 11.º). A avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e capacidades, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho adequando as práticas educativas. A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante e quantitativo sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno relativamente a cada área curricular, por norma é realizada no final dos períodos/semestres. No que diz respeito aos testes intermédios, os mesmos apoiam os alunos na sua organização e habituação às Provas e/ou Exames Nacionais, servindo, igualmente, de avaliação interna da escola. Esta avaliação tem como objetivo verificar as aprendizagens e necessidades dos alunos, promovendo a respetiva adequação de estratégias em prol do desenvolvimento dos alunos (Despacho Normativo nº1-F/2016, de 5 de abril, art. 11.º). Tendo estes pressupostos presentes, o docente deverá optar pela modalidade de avaliação adequada aos objetivos estabelecidos, à natureza das atividades e aprendizagens desenvolvidas assim como as suas crenças e valores profissionais.

Estes pressupostos teórico-legais foram tidos em consideração no decorrer da PES para que fossem construídos percursos de aprendizagem adequados, fundamentados, consistentes e significativos, que potenciassem o desenvolvimento holístico dos alunos e o seu papel ativo no processo de aprendizagem. Apesar da complexidade de ser docente e de todo o processo educativo, é necessário que o mesmo sinta prazer pela sua profissão, leve uma conduta de ética e profissionalismo, assim como se dedicar e garantir e melhorar o seu contributo profissional através do empenho para uma aprendizagem ao longo de toda a carreira (Day, 2001).

1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O conceito de Educação Pré-Escolar (EPE) também evoluiu ao longo das décadas resultando num processo de valorização, maior estruturação e desenvolvimento. No período que ocorreu a partir de 1996, verificou-se

uma expansão da rede pré-escolar pública, num aumento do número de crianças a frequentar contextos de educação pré-escolar, na aprovação de orientações curriculares e na adoção de regras comuns para jardins de infância públicos, privados solidários e privados com fins lucrativos (...) (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.9).

Este fenómeno de valorização da EPE e consequente expansão da rede pré-escolar pública, despoletou, ainda, um “processo de integração dos jardins de infância públicos nos agrupamentos de escolas, aproximando a educação pré-escolar do ensino básico.” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.9). Neste sentido, destaca-se a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar de 1997 na medida em que demarca a EPE como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p. 670) integrando

crianças entre os 3 e os 5/6 anos de idade. Refere, ainda, que a frequência na EPE é facultativa, sendo atribuído o poder de escolha às famílias das crianças, contudo o Estado contribui para a universalização da oferta da educação pré-escolar, de modo que todas as crianças frequentem instituições que prestem “serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhes atividades educativas e atividades de apoio à família” (Lei n.º 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p. 670).

É neste âmbito que se ressalva a importância da EPE na vida de uma criança, a fase em que através do seu contacto com profissionais da educação qualificados continua o seu processo de descobrimento do mundo, constrói as suas aprendizagens e conceções sobre os objetos e fenómenos e aborda e relaciona-se com diferentes pares. Considerando o seu estágio de desenvolvimento cognitivo, período pré-operatório, a criança é apoiada no seu desenvolvimento holístico tendo em atenção as suas características, como por exemplo a capacidade de representação mental e simbolização, o egocentrismo intelectual, o animismo, o pensamento mágico e o pensamento pré-operatório não reversível (Shaffer, 2005).

Será através dos referenciais teóricos, observações e reflexões que o educador promoverá momentos de exploração e de desenvolvimento fundamentais e adequados à criança, nomeadamente i) promover o desenvolvimento social e pessoal, recorrendo a experiências de vida com base democrática, ii) estimular o crescimento global da criança, desenvolvendo aprendizagens significativas e diversificadas, respeitando o desenvolvimento individual, iii) utilizar linguagens múltiplas de forma a expandir a expressão e comunicação das crianças e iv) despertar a curiosidade e o pensamento crítico (Lei n.º 5/97, Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, 1997, p. 670). Acrescenta-se que a EPE não serve a perspetiva de preparação da criança para o 1.º CEB e sim o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências, raciocínios, visões e construção de aprendizagens preponderantes para a ação da criança ao longo da vida, a par do favorecimento do seu bem-estar físico e emocional durante a EPE, compreendendo-se, assim, a relação entre cuidar e educar.

São os educadores, juntamente com as suas equipas, que deverão procurar construir um ambiente de desenvolvimento saudável, seguro e enriquecedor e as suas práticas refletidas, fundamentadas, adequadas e intencionais. Para tal, o profissional necessitará de ter presente os quatro fundamentos e princípios da pedagogia para a infância apresentados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), nomeadamente compreender o i) Desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; ii) Reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; iii) Exigência de resposta a todas as crianças; iv) Construção articulada do saber (Lopes da Silva et al., 2016). É com base nestes princípios, documentos teóricos, normativos e legais que o Educador “concebe e desenvolve o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente

educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3º, II).

No que se refere a documentos orientadores para a gestão do currículo, evidencia-se a Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro que procura estabelecer princípios de organização curricular, avaliação, componente de apoio à família e articulação entre ciclos (EPE e 1.º CEB). Sobre a avaliação consta que é um “elemento integrante e regulador da prática educativa que implica um conjunto de procedimentos adequados à especificidade da atividade educativa” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, p.4), deste modo, é possível recolher sistematicamente informações sobre as crianças, dinâmicas de pares e grupos, as intervenções e envolvimento durante as atividades. Informações que apoiam nos processos de reflexão do Educador e na reformulação das futuras práticas e com vista a serem partilhadas e aferidas entre os vários intervenientes, tais como os pais e equipa educativa, tornando-se assim num “processo contínuo de análise que sustenta a adequação do processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo” (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, p.4). É reforçada a participação da criança no “processo de análise e de construção conjunta” para que cada vez mais se familiarize e consciencialize sobre o seu progresso, dificuldades e como as vai ultrapassando, construindo uma perspetiva positiva sobre o seu desenvolvimento, visto que conhece as suas potencialidades e compreende que há possibilidade de evoluir (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, p.4). Os instrumentos de avaliação que o Educador pode utilizar variam desde a observação e seus guiões, a documentação pedagógica, os portfólios construídos com as crianças, questionários às crianças, aos pais, equipa e comunidade educativa entre outros.

Relativamente às OCEPE também estas se dedicam em “apoiar a construção e a gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). O documento contempla três secções, respetivamente o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições. No que concerne à segunda, estão explícitos as múltiplas áreas, domínios e subdomínios, concretamente 1) Área de Formação Pessoal e Social; 2) Área de Expressão e Comunicação que integra o 2.1) Domínio da Educação Física, 2.2) Domínio da Educação Artística tendo este como subdomínios 2.2.1) Subdomínio das Artes Visuais, 2.2.2) Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, 2.2.3) Subdomínio da Música e 2.2.4) Subdomínio da Dança; os restantes domínios referem-se ao 2.3) Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e 2.4) Domínio da Matemática; por fim a 3) Área do Conhecimento do Mundo. Estas são as áreas que o educador deverá desenvolver, articulando-as, de um modo integral, global e próximo da sua realidade e do seu quotidiano, estimulando o desenvolvimento holístico de cada criança, coadunando com as suas características, uma vez que “O desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em

que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10), à semelhança das suas aprendizagens. É importante sublinhar no destaque das OCEPE, assente em referenciais teóricos, na importância, pertinência e valor do brincar, visto que o “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). Afasta, porém, o conceito de brincar através de uma perspetiva redutora “como forma de a criança estar ocupada e entretida” e fortalecendo a ideia de brincar como “atividade rica e estimulante” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11).

Neste sentido, é necessário o Educador enquanto investigador, procurar explorar e conhecer detalhadamente as múltiplas metodologias pedagógicas existentes, encontrando as que vão ao encontro dos seus princípios teóricos, crenças e valores sobre a prática pedagógica, visão da criança, importância do ambiente educativo e papel do educador (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Por conseguinte, no decorrer da PES e considerando o contexto e as idiosincrasias do grupo de crianças, a prática educativa fundamentou-se em metodologias pedagógicas articuladas entre si, entre elas os Modelos Curriculares de High-Scope e Movimento da Escola Moderna (MEM) e os Modelos Pedagógicos de Reggio Emilia e Montessori. Todos os apresentados apontam particularidades, contudo pautam-se pela sua abordagem socio construtivista, pela visão protagonista da criança na construção das suas aprendizagens, pela valorização do envolvimento das famílias nos processos de aprendizagem e na abordagem pela ação.

O Modelo Curricular High-Scope defende uma ideologia de organização do ambiente físico, rotina diária, interação entre adulto-criança e adulto-adulto que “foi pensada para realizar uma grande finalidade piagetiana de autonomia intelectual da criança” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 82). Assim, toda a sua estrutura estimula a ação e postura autónoma, crítica e experimental da criança, promovendo a vivência de experiências diretas, advindas dos seus interesses e também das suas necessidades. As crianças partilham as suas preferências, curiosidades, descobertas e questões, definindo uma temática ou problemática, iniciando um processo de investigação, um projeto (Hohman & Weikart, 2011). Ao longo da PES, as crianças decidiram o que queriam explorar, refletiram sobre como podem realizar essa exploração e desenvolveram atividades através das quais recolheram informações, surgiram novas questões e construíram as suas aprendizagens atribuindo significado ao mundo que as rodeia, desenvolvendo a MTP. Este processo desenvolveu-se através da comunicação com as famílias e do seu contributo na estruturação de atividades orientadas que potenciassem momentos de exploração.

A abordagem Movimento da Escola Moderna (MEM) ressalva uma ideologia de “práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática.” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.

144) na qual educando e educadores criam “condições materiais, afetivas e sociais para que, em comum, possam organizar um ambiente institucional capaz de ajudar cada um a apropriar-se dos conhecimentos, dos processos e dos valores morais e estéticos gerados pela humanidade no seu percurso histórico-cultural.” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 144). Deste modo, se destacaram as premissas centrais do MEM, nomeadamente o espírito democrático, trabalho colaborativo, o desenvolvimento de laços afetivos entre criança e adulto e o desenvolvimento da autonomia, iniciativa, responsabilidade, tomada de decisão e curiosidade por parte da criança. Estes pontos são desenvolvidos dentro de um espaço educativo harmonioso, acolhedor e familiar, organizado por áreas de atividades, num grupo com crianças de faixas etárias distintas e, consequentemente, com capacidades distintas e com uma dinâmica de utilização de instrumentos de pilotagem como mapa de presenças, aniversários, meteorológico e regras, o que convida as crianças a entreeajudarem-se e a serem progressivamente autónomas e independentes (Serralha, 2009), tal também foi tido em consideração ao longo da PES.

A abordagem criada por Malaguzzi, Modelo Pedagógico de Reggio Emilia, admite uma dimensão estética reflete-se no cuidado com o ambiente, na inclusão do atelier como espaço privilegiado para o desenvolvimento de múltiplas formas de expressão – as “cem linguagens”, na escuta atenta da criança, na documentação pedagógica dos processos e produtos das experiências de aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 116).

A valorização das cem linguagens da criança assenta na sua capacidade de expressão e partilha de aspetos observados e explorados, das suas interpretações sobre o mundo, das suas teorias e ideias sob uma forma musical, plástica, motora e / ou dramática. Alia-se a este exercício, o diálogo das crianças com o educador sobre as suas produções, permitindo que as mesmas relatem os seus processos, as suas ideias e as suas inquietações e reflitam sobre as questões que lhes são colocadas, podendo reformular os seus raciocínios e os seus trabalhos. É partindo desta dinâmica de expressão e escuta que a abordagem Reggio Emilia incentiva à participação e desenvolvimento de projetos, nos quais as suas explorações se realizam através das ações das crianças, dentro e/ou fora do atelier, com a colaboração dos pares e/ou adultos. Assim, o espaço é considerado um terceiro educador por permitir as explorações e experimentações. Para além disso, confere uma dimensão de destaque e importância às produções realizadas na afixação das mesmas, valorizando desta forma todo o processo de idealização, construção e investigação, como se assumiu durante a PES.

A abordagem Montessori, desenhada por Maria Montessori, destaca o respeito pela criança, pelo seu ritmo de aprendizagem e exploração e pelos seus interesses e necessidades. O espaço educativo é organizado em função das crianças e das suas ações, estando os materiais adaptados e acessíveis à altura das crianças. Particularmente, os materiais são de carácter sensorial de forma a despertar sensações e interpretações sobre o mundo por parte das crianças, como foi adequado durante a PES. A flexibilidade e liberdade da criança na gestão e estruturação do seu tempo na

realização das tarefas e brincadeiras também são um aspeto salientado nesta abordagem, estimulando a autonomia e a responsabilidade por parte da criança (Santerini, 2013). Apesar de, no decorrer da PES, a rotina ter sido definida conforme a abordagem High-Scope, a mesma tinha um teor flexível, podendo ser alterada mediante as iniciativas das crianças e o seu ritmo ao longo das explorações.

É passível de compreender a complexidade da formação de um educador, visto que é necessário que o mesmo conheça integralmente o modo de desenvolvimento das crianças e todas as particularidades presentes no processo de crescimento, as competências pessoais, sociais, físicas, cognitivas, artísticas e emocionais a serem estimuladas e as áreas de conteúdo a serem abordadas e o modo de o fazer na prática. Porém, tendo presente o quadro teórico sempre em construção, bem como as suas crenças e valores e seguindo, toma decisões cada vez mais conscientes e fundamentadas.

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Conhecer o contexto educativo, a comunidade educativa, os protocolos traçados, as particularidades do grupo e toda a envolvimento da instituição nos parâmetros culturais e sociais é fundamental para uma construção de práticas educativas mais adequadas, pertinentes e contextualizadas (Albuquerque, 2019). Assume-se como um conhecimento útil que contribui para que o profissional desenvolva dinâmicas estimulantes que possibilitem o desenvolvimento de competências e a construção de conhecimentos por parte das crianças de uma forma próxima, concreta e significativa.

Neste sentido, o presente capítulo organiza-se em dois subcapítulos. O primeiro centra-se na caracterização do agrupamento e contexto educativo onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada (PES) nas duas valências, 1.º ciclo do Ensino Básico (CEB) e Educação Pré-Escolar (EPE), compreendendo e refletindo sobre as suas especificidades com vista a construção de práticas educativas contextualizadas, pertinentes e adequadas. O segundo dá a conhecer a Metodologia Investigação- ação (IA), a base teórica que apoiou a prática profissional durante o processo formativo na PES.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

O contexto de estágio onde decorreu a PES estava inserido num Agrupamento de Escolas pertencente à área metropolitana do Grande Porto. Agrega quatro escolas do Ensino Básico e três estabelecimentos de Educação Pré-Escolar. Destaca-se o Projeto Educativo (2018-2021) que entrará em vigor no ano de 2018 e que, atualmente, ainda se assume como orientador da ação docente, apesar de todas as adversidades e mudanças na humanidade ao longo dos anos. Desta forma, os educadores e professores são responsáveis e autónomos por incluírem nas suas ações, planificações e atividades a exploração e discussão de problemáticas atuais e temáticas que se aproximem do quotidiano das crianças. Esta ressalva vai ao encontro da missão sublinhada no Projeto Educativo, mesmo não apresentando atualizações, que passa pela formação de cidadãos ativos, conscientes, críticos e criativos, destacando a escola como um dos atores educativos no microsistema da criança e, ainda, valorizando a relação escola-família como indispensável para um processo educativo saudável e significativo. Possui, ainda, como objetivo central,

capacitar cada um dos jovens para a vida ativa e para o exercício da cidadania, estimulando o seu sentido crítico, consciencializando-os dos seus deveres e direitos, incentivando-os a atuar como agentes de mudança comprometidos com a transformação social da sua comunidade (Regulamento Interno, 2017, p.13).

A par deste princípio, destaca-se o valor da inclusão, cooperação e solidariedade, pilares fundamentais para a conceção de uma Educação Inclusiva de qualidade, como refere o decreto-lei

nº54/2018. O educador-professor poderá fundamentar-se neste documento legal para desenvolver competências pessoais e estratégias de ensino, de modo a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e construir, juntamente com as crianças, um ambiente de aprendizagem seguro, enriquecedor, variado, significativo, solidário e inclusivo.

É neste âmbito, tendo como valores a inclusão, resiliência, cidadania, comunidade e criatividade que se baseavam os projetos educativos em ação. O projeto *“Cidadania Global num Mundo de incertezas... - Desafios e alternativas”* era um dos dois projetos em voga, que pretendia reforçar a necessidade de dar resposta a problemáticas sociais, culturais e mundiais de forma coletiva e criativa, pensando num *“desenvolvimento mais harmonioso e solidário”* da sociedade mundial, onde era igualmente crucial o desenvolvimento de competências *“saber-fazer”* e *“saber-ser”*, experiências novas e construção de conhecimento (Projeto Educativo, 2018-2021). O segundo, um programa internacional da *Foundation for Environmental Education*, denominado *“ECO Escolas”*, assumiu-se como um instrumento de sensibilização sobre a temática da Sustentabilidade e Educação Ambiental a partir do qual era reforçada a tomada de atitudes interventivas e consciencialização relativo ao tema, valorizando o trabalho a ser realizado pela instituição (Associação Bandeira Azul da Europa, 2009).

Complementando estas iniciativas e de forma a proporcionar um desenvolvimento holístico de todas as crianças, ampliando o seu leque de vivências e experiências, aproximando-as, igualmente, da comunidade não escolar, o agrupamento apresentava uma listagem de entidades parceiras com as quais honrava protocolos, no sentido de serem criadas outras dinâmicas para as crianças, como a Associações de Pais, Junta de Freguesia, Câmara Municipal, Associação de Solidariedade Social, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Perigo – VNG, e outras.

No que concerne ao Plano Anual de Atividades (PAA), o mesmo contemplava todos os níveis educativos do estabelecimento de ensino, tendo como objetivos a evolução das crianças e alunos a nível individual, coletivo e científico, coadunando o trabalho realizado com as particularidades de cada grupo e, igualmente, de cada indivíduo, em prol de um processo de formação de qualidade e de preparação para a vida ativa de um cidadão exímio (Plano Anual de Atividades, 2022-2023).

Concretamente sobre a instituição cooperante, a mesma tinha um edifício de tipologia P3 com dois pisos. No piso inferior, encontrava-se uma sala destinada ao Componente de Apoio à Família (CAF) com a função de acolher as crianças antes e depois do tempo escolar, uma outra sala concebida para as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), acolhendo crianças da Educação Pré-Escolar após as 15h30, uma sala destinada para o 1.º CEB, uma sala para os professores realizarem as suas reuniões, duas casas de banho, uma pequena sala para a equipa não docente, um gabinete ocupado pela associação de pais e uma sala de trabalho da coordenadora, que servia, simultaneamente, de arquivo e arrecadação de material escolar. Nessa mesma zona, encontrava-se o polivalente com um anexo com múltiplos materiais de Educação

Física. Paralelamente, a zona alimentar com umas fileiras de mesas e cadeiras faziam parte do mesmo espaço, destinadas a cada turma mediante o seu ano de escolaridade e, ainda, uma cantina onde eram confeccionadas todas as refeições que faziam parte da rotina dos alunos.

Numa outra área, estavam presentes as três salas utilizadas para a Educação Pré-Escolar apoiadas por um átrio com cabides, duas casas de banho e um pátio interior descoberto. Das nove salas desenhadas para o 1.º CEB, sete encontravam-se na parte superior e duas no piso inferior, em ambos os pisos contemplavam uma sala de estudo e átrio com acesso às duas casas de banho. Destas salas, uma destinava-se desde março de 2010 à biblioteca escolar, que poderia ser visitada com um dia específico para a visita de cada turma (Regulamento Interno, 2017).

No que concerne ao espaço exterior, este apresentava um piso de cimento com jogos tradicionais gravados, pequenas árvores ao longo do recreio nas ligeiras zonas de terra, verificando-se, ainda balizas e campos delineados, mesas de piquenique, área de brincar com baloiços e escorregas pavimentado com placas de borracha, uma pequena horta escolar e dois contentores pertencentes à Associação de Pais (Regulamento Interno, 2017). Já a área circundante à instituição era ampla, com a devida segurança para os peões, com várias residências o que possibilitava a proximidade de alguns alunos à escola, assim como bons acessos pedonais e rodoviários acompanhado de uma vasta rede de transportes. Ao lado da escola, encontrava-se, ainda uma escola do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico que promovia a comodidade das famílias para terem os seus educandos de níveis diferentes de ensino na mesma área, não constringendo a rotina dos alunos e facilitando, também, a relação entre escolas e possíveis parcerias para projetos ou atividades.

Ressalva-se a dimensão e amplitude dos espaços educativos, a disponibilidade e a existência de recursos adequados e variados e, ainda, a sua organização como elementos que influenciavam e contribuíam para o desenvolvimento das práticas educativas adequadas e de qualidade. Refletindo, o conhecimento das potencialidades existentes do contexto educativo permitia planeamentos e ações conscientes, refletidas e adequadas, sendo possível continuamente melhorar as práticas educativas. O mesmo resulta da apresentação de um perfil de conhecimento teórico, pedagógico e didático, por parte do educador-professor, com o qual se torna competente para observar, avaliar e validar as características e potencialidades dos contextos onde se insere. A partir da sua observação e criatividade, o docente constrói, autónoma e cooperativamente, momentos de aprendizagem para que através dos mesmos, as crianças desenvolvam as suas competências, raciocínios e ideias e vejam respondidas as suas necessidades e interesses.

2.1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O primeiro semestre da PES decorreu numa turma de 1.º CEB, em que através da observação participante e sistemática se procurou compreender as dinâmicas e rotinas da turma, nomeadamente a distribuição e organização do espaço e do tempo, os ritmos de aprendizagem de cada aluno, o tipo de relação entre aluno-aluno, aluno-professor, família-aluno e professor. Assim foi possível estruturar e planificar unidades de aprendizagem adequadas aos seus conhecimentos prévios e competências desenvolvidas que fossem ao encontro dos seus interesses e necessidades (Estrela, 1994).

O grupo em questão era uma turma do 2.º ano de escolaridade, com 24 alunos, sendo 16 do sexo masculino e oito do sexo feminino. As suas idades eram compreendidas entre os setes e os oito anos e a turma pautava-se pelo seu entusiasmo, curiosidade, criatividade e interesse pelo mundo, por atividades experimentais, por recursos e meios tecnológicos, artes plásticas e música, demonstrando sempre uma postura bastante pró-ativa. Contudo, sete alunos tinham um nível de aprendizagem distinto, onde era passível observar as suas dificuldades na leitura, nomeadamente na identificação de letras, associação da sílaba e respetivo som, e consequentemente na escrita e na interpretação de pequenos textos. No sentido de colmatar estas dificuldades, estes alunos eram acompanhados por uma docente de apoio para que conseguissem evoluir no seu processo de aprendizagem. Ainda neste âmbito, havia um aluno com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) com um diagnóstico de autismo, sendo acompanhado por um docente de Educação Especial. Era um aluno bastante extrovertido, interventivo, bastante social e comunicativo com os colegas e professores, contudo distraía-se e desviava o fio condutor de diálogos frequentemente, na medida em que a realização da diferenciação pedagógica se centrasse num acompanhamento mais próximo e focado na realização das tarefas e não em definir outras tarefas específicas para este aluno. É de referir que, nas atividades que envolvessem a leitura e escrita, se procedia à simplificação das mesmas tendo o aluno que ler palavras específicas que integrassem ditongos, letras ou sílabas que tivesse maior dificuldade na articulação verbal ao invés de ler frases ou pequenos textos. Destaca-se, ainda, a existência de um aluno com hiperatividade com o devido tratamento e um outro aluno com dificuldade na fala frequentando a terapia da fala.

Relativamente à organização do espaço da sala de aula, esta era ampla, com bastante luminosidade natural direta graças às janelas existentes nos dois lados da sala. Era composta por oito mesas que formavam um L no centro, sendo que desse L existiam duas filas de três mesas direcionadas para o quadro, bem como a mesa do docente, que se encontrava de lado para os alunos, possibilitando uma melhor comunicação entre o professor e os alunos face aos recursos a serem projetados e nos momentos de escrita por parte dos alunos nos quadros. Continha, também,

dois armários de arrumação, três mesas de apoio aos materiais escolares de utilização recorrente, um quadro interativo, um vídeo-projetor, um computador com ligação à Internet, um quadro branco de escrita manual e quadros de cortiça para a exposição de produções dos alunos. Após uma reflexão enquanto diáde, afirmamos que todos os recursos físicos se configuraram vantajosos para as nossas intervenções, porém salientamos a pertinência dos quadros de cortiça na motivação dos alunos para o seu processo de aprendizagem, nomeadamente na construção de conhecimentos e para a fomentação de identificação e sentimento de pertença à sala, ao grupo e ao trabalho desenvolvido por parte de cada aluno. Foi passível verificar a grande afluência dos alunos na observação e contemplação dos seus produtos, nos comentários que eram elencados, nos diálogos entre colegas e na apresentação breve aos Encarregados de Educação aquando nas reuniões. Paralelamente, foi observada uma maior dedicação na realização das atividades tanto nas que envolviam a construção direta de produtos como nas que não envolviam, porém sabiam que os registos fotográficos seriam expostos e os seus cadernos seriam observados. Desta forma, é de compreender o impacto da exposição dos trabalhos desenvolvidos por cada aluno na atribuição de significado ao que desenvolveram, credibilizando as propostas futuras e as suas aprendizagens (Lino, 2013), a par disso, no desenvolvimento das competências pessoais como a capacidade de organização de informação e de sentido crítico, estético e artístico (Lopes et al., 2016).

No que concerne aos recursos didáticos e não didáticos existentes na sala de aula, a mesma pautava-se por ilustrações referentes ao grafismo das letras do alfabeto que auxiliavam bastante os alunos na escrita dos mesmos, orientação face à sequência do alfabeto e memorização do mesmo. Verificou-se que, numa fase inicial, o apoio dos alunos a este recurso era constante, mas, gradualmente, deixaram de necessitar desse recurso, conseguindo, autonomamente, escrever o alfabeto e a sua representação escrita de forma fluída. Verifica-se, ainda, um espaço dedicado à área da Matemática, que contemplava recursos didáticos como o MAB (*Material Aritmético Básico*), o ábaco e tangram que estavam à disposição numa mesa comum de apoio para auxiliar os alunos em diversas atividades. É de ressaltar que o recurso a estes materiais didáticos se demonstrou bastante vantajoso na medida em que permitiu, em muitos dos casos, a passagem do pensamento concreto e real para o abstrato e vice-versa. No mesmo local estavam, também, moedas e notas impressas, guardadas em envelopes com o nome de cada aluno, o que numa fase inicial, auxiliou o contacto com a manipulação do dinheiro e, conseqüentemente, o reconhecimento, distinção, contagens e operações de adição e subtração. Também a permanência de alimentos na sala, como peças de fruta ou embalagens de iogurtes, serviam como exemplos para determinados momentos de resolução de problemas, de exemplificação ou esclarecimento matemático, averiguando-se, que após a utilização destes, a compreensão dos alunos relativamente à temática era conseguida. Outros objetos pertinentes existentes no espaço eram os instrumentos musicais que permitiam a

musicalização de diversos momentos e temáticas, acabando por se figurarem como objetos motivadores e de interesse por parte do grupo, incentivando à composição musical da letra e melodia sobre temáticas a serem exploradas.

Referente à distribuição temporal, os alunos entravam na sala de aula para o começo das atividades letivas às 9h00 tendo 1h30 de desenvolvimento de atividades, seguido do intervalo da manhã com duração de 30 minutos, ou seja, às 10h30 faziam um intervalo e às 11h00 regressavam à sala. Este tempo da manhã terminava às 12h30 aquando da ida dos alunos para o almoço. Após 1h30 de intervalo de almoço, a aula recomeçava às 14h, estendendo-se até às 15h30. Esta rotina diferenciava-se às quartas-feiras, visto que era dia da flexibilização escolar do docente titular, e nesse sentido, as Atividades de Enriquecimento Escolar (AEC) de Educação Física eram realizadas às quartas-feiras das 14h às 15h30, após estas a aula com o docente titular recomeçava às 16h00 prolongando-se até às 17h30. Visualizando o panorama do horário da turma, confirma-se o número de horas exigidas no Decreto-Lei n.º 55/2018, sendo na sua totalidade 25 horas semanais, sete horas destinadas à exploração da área do Português, sete horas para a área da Matemática, três horas para área de Estudo do Meio e cinco horas para a Educação Artísticas e Educação Física. Porém, e como foi observado, a estratificação do horário afigura-se como meramente sugestiva, assumindo um carácter flexível, tendo sido realizadas dinâmicas de articulação curricular por parte do docente, promovendo, deste modo, uma construção integradora saberes.

Particularmente sobre as relações estabelecidas entre os atores do contexto, é importante referir a relação aluno-professor como sendo uma relação segura na base da confiança, respeito e cumplicidade, que se traduzia, por exemplo, na procura do professor por parte dos alunos para confidenciarem episódios vivenciados, novidades sobre o seu contexto familiar ou impressões sobre temáticas abordadas dentro da sala de aula como nos intervalos. Foi, igualmente, perceptível o gradual nível afetivo entre o docente e os discentes, uma vez que o docente titular não se encontra com o grupo desde o 1.º ano de escolaridade. Durante o tempo de aula, o professor apoiava os alunos sempre que solicitado, sendo audível feedbacks construtivos face às suas intervenções ou questões, e procurava, constantemente, receber por parte da turma o ponto de situação relativamente a certas explorações, querendo saber se estavam com dúvidas, confusos ou se precisavam de esclarecimento, com o intuito de melhorar a sua prática. O que consta sobre a relação aluno-aluno é que a turma brincava bastante entre si, traduzindo-se na cumplicidade entre o grupo pela partilha de impressões e momentos lúdicos. No decorrer das atividades propostas era visível uma postura egocêntrica por parte de cada aluno, não tendo tanta atenção em respeitar a vez do outro falar, em ouvir atentamente o discurso do outro, e mesmo na manipulação de materiais era frequente não haver entendimento na pessoa que começaria essa mesma manipulação e por quanto tempo, porém era bastante comum a entreaajuda e partilha de objetos, verificando-se à-vontade e iniciativa em ajudar. No que diz respeito à interação escola-

família, esta foi fomentada aquando da chegada do professor titular, através de um maior número de marcações de reuniões com os Encarregados de educação (EE) para serem realizados pontos de situação face ao desenvolvimento e aproveitamento escolar da turma e, posteriormente, dos alunos individualmente. Paralelamente, quando começou a fazer-se sentir o feedback dos alunos face às interações com o docente e respetivas aprendizagens construídas, os EE aproximaram-se mais. Esta aproximação vincou-se com o desenvolvimento do projeto educativo “Animalogias: Uma viagem pelo estudo dos animais” que surgiu dos interesses do grupo turma em aprender mais sobre a temática dos animais, e que contemplava vários momentos que implicavam o envolvimento dos familiares tanto para a realização de pequenas pesquisas, audição de leituras, bem como na criação de produtos em conjunto com o educando. Verificou-se, a partir deste projeto, que o conhecimento e a envolvimento das famílias no processo de aprendizagem dos seus educandos comportaram um significado e importância indescritível para os alunos, permitindo que as famílias se consciencializassem sobre o seu papel fundamental, estruturante e de valor para a formação, crescimento e desenvolvimento das crianças.

Foi através destas particularidades que foi possível a construção de unidades de aprendizagem contextualizadas, pertinentes e adequadas, com vista o desenvolvimento holístico de cada aluno, consoante os seus conhecimentos prévios e competências desenvolvidas. É de salientar o elevado interesse e, consecutiva, envolvimento da turma em momentos de discussão, partilha de ideias e argumentação tendo como necessidade desenvolver competências no âmbito do trabalho em equipa, nomeadamente na organização em grupo, na espera da tomada de vez para falar e realização de tarefas, assim como na partilha e entreajuda. Aspetos estes que a díade tomou em consideração ao longo da PES e que procurou mobilizar nas planificações, juntamente com a fomentação do sentido de responsabilidade individual e coletiva na construção de conhecimento e aprendizagens de forma a sentirem-se responsáveis e ativos nos seus processos e descobertas, motivando, paralelamente, para a aprendizagem.

2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O segundo momento de formação da PES realizou-se no contexto de Educação Pré-Escolar na sala 3 com um grupo heterogéneo de 21 crianças, com idades compreendidas entre os três e seis anos, sendo, explicitamente, 14 do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

O grupo integrava i) seis crianças que frequentavam a terapia da fala no sentido de desenvolverem competências de articulação e domínio da linguagem oral; ii) uma criança identificada com atraso no desenvolvimento cognitivo, apresentando dificuldades na compreensão oral, expressando sonoridades, sem verbalização de palavras; e iii) duas crianças

diagnosticadas com o espectro do autismo, uma delas revelava competências do âmbito da comunicação oral conseguindo verbalizar claramente palavras e frases e assim participar ativamente em diálogos, a segunda demonstrava um diagnóstico de espectro de autismo severo, sendo perceptível a sua compreensão de algumas indicações orais, identificação de objetos e envolvimento afetivo, a par disso a sua comunicação era não verbal, emitindo, simultaneamente, sonoridades. Importa salientar que uma criança do grupo frequentava a Aldeia SOS, vivendo distanciada dos seus progenitores convivendo, somente, com os seus irmãos. Estes dados específicos foram preponderantes para uma constante reflexão e adequação da postura e interação pedagógica com as crianças, assim como para a planificação das atividades a serem desenvolvidas procurando momentos de diálogo, de jogos dramáticos e musicais, de cooperação e de trabalho de pares e em equipa, com o objetivo de fomentar as competências de oralidade, valorizando, igualmente a linguagem corporal.

No que diz respeito ao perfil do grupo, caracterizava-se pelo seu lado afetivo, pacífico e solidário. Isto é, a maior parte das crianças, na sua relação com o adulto, procuravam momentos de carinho, atenção, interação por meio de diálogo e brincadeira, tanto com os pares como com os adultos. As crianças não revelavam momentos de conflito que envolvessem o contacto físico agressivo, aquando de discórdias, resolviam através do diálogo. Algumas situações padeciam da orientação de adultos, outras resolviam autonomamente. Considerando, também, a presença de crianças diagnosticadas com autismo ou atraso no desenvolvimento cognitivo, todas as restantes crianças procuravam incluí-las nas suas brincadeiras e auxiliá-las nos momentos da rotina diária e atividades orientadas, através do reforço de indicações, ajuda direta na manipulação de algum objeto ou alimento, voluntariar-se como par e dar as mãos nas deslocções para o exterior entre outras atitudes. Para além destas, na relação criança-criança, era possível observar a constante cooperação e partilha de objetos, impressões e iniciativas. É de referir que a relação com a família é ativa, sendo todos os intervenientes interventivos, flexíveis e disponíveis, favorecendo a mobilização de iniciativas e envolvimento de todas as crianças nas atividades propostas.

No que concerne ao conjunto de interesses do grupo, passavam pela exploração de vertentes artísticas, incluindo a manipulação de diferentes materiais e técnicas, nomeadamente o desenho e modelagem. O subdomínio da Música era considerado, igualmente, uma das preferências do grupo, visto que, quando era apresentada alguma música ou uma composição de sonoridades, o grupo envolvia-se intensamente na sua audição, interpretação e, por vezes, composição criativa, apesar da sua dificuldade de coordenação rítmica no que concerne à dança. Contudo, o grupo demonstrava sempre prazer no desenvolvimento de momentos coreografados ou de exploração livre. Relativamente à Expressão Motora, as crianças revelavam preferência nos jogos em grupo, atividades recorrendo a diferentes materiais como arcos, cordas e bastante curiosidade sobre os jogos tradicionais. Quanto aos jogos tradicionais, encontravam-se jogos de

mesa e de construção tradicionais como o jogo da memória e construção em legos. Denotou-se, ainda, o jogo dramático, constantemente, presente no quotidiano do grupo, especialmente, durante o jogo espontâneo, na representação de ações do dia-a-dia e de personagens relativas à sua vida pessoal e familiar, assim como na recriação de peças de teatro. Os momentos de leitura de histórias eram valorizados pelas crianças, acompanhando as narrativas do início ao fim, interagindo com a história e as suas personagens, assim como na interpretação dos acontecimentos, tendo evoluído na capacidade de recontar acontecimentos e a sua sequencialidade. No que consta sobre o Domínio da Matemática, as crianças já tinham presente a sequencialidade numérica, assim como noções de tamanho (maior/menor), noções de comparação (maior do que...) e capacidade de reconhecer e distinguir formas e figuras geométricas como ainda mencionar as suas propriedades.

Relativamente às necessidades observadas, estavam presentes na Área de Expressão e Comunicação, uma vez que o grupo era composto por crianças na terapia da fala, porém o restante grupo demonstrava necessidades ao nível da expressão oral, nomeadamente na partilha de ideias em grande grupo, exposição do encadeamento de acontecimentos, noções sequenciais e de outra ordem. Acrescentaram-se as necessidades motoras, concretamente, a necessidade de desenvolver a motricidade fina e a coordenação óculo manual, observadas em momentos de construção e criação, como na abertura e manipulação de objetos; a orientação espacial e a deslocação com variantes, desde em bicos de pés, à retaguarda, etc., e ainda, a distinção de noções de lateralidade como a esquerda e a direita, são, também, competências a serem desenvolvidas pelo grupo. Sobre a Área do Conhecimento do Mundo, grande parte das crianças, à exceção das crianças com cinco e seis anos, indicava dificuldade em reconhecer unidades básicas de tempo diário e semanal, não distinguindo a parte da manhã e da tarde e qual o dia da semana em que se encontravam, para além disso ainda apresentavam curiosidade e preferência na realização de atividades experimentais e na exploração do espaço exterior, brincando com material natural existente. É de ressaltar que, para além deste conjunto de interesses e necessidades, o grupo apresentava um reduzido leque de experiências, isto é, não demonstrava aprendizagens nem um discurso relativo a um contacto direto com atividades artísticas e/ou materiais como é o caso da costura, tecelagem, jardinagem, escalagem, entre outras, tendo sido identificado desta forma a necessidade de promover momentos de exploração e experimentação variados.

Neste sentido, o espaço educativo assumiu-se como um elemento fundamental no enriquecimento e na qualidade das explorações livres e orientadas por parte das crianças, isto é “uma estrutura de oportunidades, um ambiente rico e estimulante que permita e potencie o desenvolvimento de todas as crianças providenciando um clima de segurança, harmonia e tranquilidade” (Zabalza, 1992, p.123). A sala de atividades encontrava-se organizada por áreas de

interesse de forma a promover a exploração das preferências evidenciadas pelas crianças assim como a descoberta de outras.

Primeiramente continha a área da biblioteca, na qual se destacava a existência de três prateleiras com livros, sofás móveis e maleáveis, perto de uma janela com o intuito de receber luz solar direta. Esta área não era frequentada regularmente pelas crianças, uma vez que uma das crianças diagnosticadas com autismo frequentava a área e assumia o espaço como sendo só dela, destruindo alguns livros. A área foi objeto de adaptação e melhoramento de forma a contribuir para o processo, gradual, de envolvimento e exploração dos livros pelas restantes crianças do grupo. Ao seu lado encontrava-se a área da casinha, dedicado ao jogo dramático “faz-de-conta”, com uma cozinha, mesa, cadeiras, cama e mobília em madeira do tamanho das crianças, objetos em plástico representativos dos alimentos e brinquedos, objetos em plástico, metal e madeira simbólicos da cozinha e atividades domésticas como por exemplo os talheres, tachos etc. ainda um espelho e peluches. Denota-se que esta área era muito solicitada pelas crianças e sempre brincavam em conjunto, reforçando que o diálogo e interação entre elas, o que “[...] permite desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem” (Lopes da Silva et al., 2016).

Estava disponível a área da plasticina, num armário aberto com prateleiras, no qual estava presente a plasticina e todos as ferramentas e instrumentos de exploração para a mesma, como rolos, espátulas, formas, garfos e facas de plástico. Nesse mesmo armário, devidamente identificada estava a área do desenho que tinha presente conjuntos de lápis, marcadores, lápis de cera e folhas de diferentes cores e tamanhos. Acrescenta-se uma terceira área dedicada à exploração artística denominada como a área da pintura, aqui constava um cavalete que possibilitava que duas crianças pintassem em simultâneo, ainda apresentava suporte para tintas, pinceis, esponjas e batas de exploração. As três áreas artísticas contemplavam uma quantidade razoável de materiais, permitindo a exploração de várias crianças simultaneamente, verificava-se, também, a qualidade dos materiais disponíveis, assim como as suas diversas finalidades, promovendo explorações distintas e livres.

Com a existência destas três áreas artísticas isoladas, sucedeu-se a criação de uma outra área, intitulada de oficina da reciclagem que pretendia, justamente, promover a exploração de diversas variantes artísticas nomeadamente, a modelagem, recorte, costura, colagem, rasgagem, desenho. Esta área era caracterizada pela existência de materiais de desgaste, recicláveis e naturais, respetivamente, colas, jornais, cartão, rolhas, embalagens, tecidos, pinhas entre outros. Estes materiais eram recolhidos, após atividades orientadas, do lanche da instituição, do espaço exterior recolhidos pelas crianças e trazidos de casa pelas mesmas. A valorização do processo de criação verificou-se na definição de um espaço para as crianças colocarem os seus trabalhos

enquanto não estavam concluídos, podendo retornar ao seu processo criativo em momentos posteriores. Desse mesmo espaço, os trabalhos eram visíveis de todas as partes da sala, funcionando, igualmente como um local de exposição, no qual os pares poderiam apreciar e o próprio criador poderia contemplar, refletir e, mais tarde, reformular. Este método fundamentou-se na pedagogia de Reggio Emilia, na qual os projetos artísticos se moldam ao longo do tempo, ao longo dos interesses e gostos. A comunicação permanente entre as modalidades artísticas e a preferência do grupo na invenção e criação de produções artísticas era notória, de tal forma através da interação e contacto das crianças com a multiplicidade de materiais e instrumentos disponíveis promoveu que os materiais fossem “integrados e redefinidos a partir de novas funcionalidades e significados, o que permite às crianças começar a perceber que a arte e a vida são indissociáveis” (Lopes da Silva et al., 2016).

Num armário aberto, com prateleiras, apresentava-se um setor organizado por separadores e capas personalizados pelas crianças e identificados com o nome e/ou ilustração de cada criança, com objetivo das crianças, autonomamente, guardassem as suas produções, , uma vez que “a multiplicidade e diversidade de todos estes possíveis materiais exigem uma organização cuidada, que facilite o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016).

A área de jogos de mesa disponibilizava variedade nos jogos e na sua tipologia num armário aberto, desde puzzles de diferentes quantidades, tamanhos e formas de peças, jogos de perícia manual e de construção de pequena dimensão, isto é, legos pequenos, formas geométricas com íman, tangram, blocos lógicos entre outros. Dinâmicas que as crianças apreciavam e procuravam brincar em conjunto com os seus pares. Paralelamente, a área dos jogos de manta encontrava-se junto a um colchão espaçoso que se completava com um armário de pequena estatura com prateleiras e gavetas onde se encontram caixas transparentes com os jogos, entre eles legos de grande dimensão, blocos de madeira, jogos de encaixe e animais de borracha. Ainda numa zona de exploração no chão, é de mencionar a área da garagem que se destinava à brincadeira com meios de transporte de diferentes dimensões e edifícios de estacionamento, destaca-se que esta área estava sobreposta a um tapete alusivo à dinâmica de cidade, ou seja, apresentava estradas e várias instituições e entidades como o hospital, escola, parque, esquadra da polícia etc. Este contacto com os jogos e diferentes objetos assume-se como “uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia a dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” (Lopes da Silva et al., 2016). Para além disso, estimula ao desenvolvimento de “atitudes e disposições de aprendizagem (curiosidade, atenção, imaginação, criatividade, autorregulação, persistência), como também a um conjunto de processos gerais (classificação,

seriação, raciocínio, resolução de problemas) que são transversais à abordagem da matemática” (Lopes da Silva et al., 2016).

A título de organização e características gerais da sala de atividade, a mesma apresentava várias janelas convidando à entrada de luz, tornando-se muito luminosa e de temperatura amena. Continha quadros de cortiça nas paredes de forma a serem utilizados para a exposição das produções das crianças, ainda vários armários de grande porte para a arrumação de materiais de trabalho e pequenos armários abertos para a arrumação de jogos, objetos e materiais de utilização diária por parte das crianças. Estava, igualmente, presente um colchão espaçoso e liso e quatro colchões em formato de sofás de pequeno tamanho, quatro mesas e 26 cadeiras de pequena dimensão, uma secretária e cadeira de grande dimensão para o computador da sala e arrumação de documentos. Destaca-se a existência de um projetor e uma tela branca de modo a serem projetadas curtas-metragens, filmes, músicas, imagens, fotografias, entre outros.

É de referir que a organização da sala de atividades era realizada de forma gradual de modo a não interferir na tranquilidade e perturbar as rotinas do grupo, tendo em atenção, também, as necessidades e particularidades das crianças diagnosticadas com o espectro de autismo. Nesse sentido, as modificações e transformações eram dialogadas com o grupo aquando observadas necessidades de alterações por parte da educadora e das alunas estagiárias. No que refere à paleta de cores, inicialmente, apresentava cores vivas, contudo variadas, não criando uma harmonização visual. Acresce a isso a tipologia dos armários que, por não reunirem condições de muita arrumação, obrigavam à existência de maior quantidade de armários e de caixas por cima dos mesmos, contribuindo para um ruído visual, estes dois aspetos foram tidos em consideração, tendo sido ao longo do tempo objeto de transformação.

No que concerne à rotina diária do grupo, a mesma iniciava-se às 9h com o acolhimento no colchão, à medida que as crianças iam chegando falavam sobre o seu fim de semana, aquando do início da semana, ou algo que considerassem relevante sobre o seu dia anterior, durante o resto da semana. Após este diálogo, uma criança voluntariava-se para abrir a plataforma do orelhudo no computador, e posteriormente, escutava-se a música do dia. Dependendo da tipologia da música, a audição ativa podia apresentar diferentes dinâmicas, desde fechar os olhos, deitar no colchão, acompanhamento com gestos, tocar instrumentos, elaborar sons, deslocação pela sala, entre outros. Estas duas instâncias não tinham um tempo definido, estando dependentes da duração do diálogo e da aprovação do grupo relativamente à dinâmica musical podendo ser repetida ou não. Após estes momentos, as crianças iniciavam uma dinâmica orientada, planificada e dialogada com as próprias, na semana anterior e no início da semana presente à conversação. É de salientar que a dinâmica surgia de um ou vários interesses por parte das crianças, advindo de descobertas realizadas em casa ou na escola, alguma questão intrigante, um objeto peculiar etc.,

articulando com um conjunto de objetivos que procuravam desenvolver competências relacionadas com as necessidades individuais e coletivas observadas e refletidas.

De seguida, por volta das 10h até às 10h30, as crianças comiam o seu lanche da manhã em grande grupo dentro da sala de atividades ou no espaço exterior, mediante as condições climáticas ou a disponibilidade do espaço. O lanche era fornecido pela instituição variando entre leite simples, leite achocolatado, pão com manteiga, pão com queijo e fruta, importa referir que as crianças solicitavam o que queriam consumir denotando a quantidade, por exemplo, era recorrente algumas crianças pedirem metade do pão. Das 10h30 às 11h era o tempo dedicado à exploração livre do espaço exterior e jogos espontâneos que surgiam, aproveitando os brinquedos e objetos que o grupo trazia para o exterior, o pavimento com jogos tradicionais, a pouca relva e terra existente e também o contacto com as crianças mais velhas, alguns familiares, uma vez que coincidia com o intervalo da lecionação do 1.º ciclo. A dinâmica a ser realizada na hora seguinte estava subjacente ao conjunto de objetivos estabelecidos, ao interesse das crianças na dinâmica anterior ou surgimento de outros, por isso podendo passar pela continuação da dinâmica orientada previamente, exploração de um novo caso ou brincar nas diferentes áreas.

Seguidamente, das 12h às 13h30, era a hora do almoço das crianças, tendo os encarregados de educação a possibilidade de definir se os seus educandos almoçavam no jardim de infância ou não. Relativamente às crianças que almoçavam, eram acompanhadas pelas animadoras da AAAF, na primeira meia hora ainda com a presença da auxiliar de educação do grupo em questão. Após almoçarem as crianças tinham oportunidade de brincar livremente no espaço exterior da instituição ou num pátio restrito ao setor da Educação Pré-Escolar.

Regressando as crianças às 13h30, começava um diálogo sobre a questão “O que almoçaste hoje?”, aqui todas as crianças partilhavam sobre a sua alimentação, as suas preferências e até sugestões para as suas próximas refeições, acrescenta-se, também, que os adultos presentes na sala contribuíam de igual forma nesta partilha, ficando o grupo a ter conhecimento sobre diferentes alimentos, refeições e dinâmicas de almoço. Após a troca de experiências, a próxima dinâmica, estava igualmente dependente dos objetivos predefinidos, do interesse das crianças na dinâmica anterior ou surgimento de outros, tendo as crianças a liberdade de escolher o que mais gostariam de realizar e brincar. Das 15h às 15h30 é o tempo dedicado ao lanche da tarde, podendo escolher entre iogurte, bolachas simples, queijo e fruta. Terminado o lanche as crianças vão embora, algumas com os seus familiares e outras permanecem na AAAF.

Quanto à rotina semanal do grupo: i) às segundas-feiras, semanalmente, as crianças sinalizadas participam, alternadamente, na terapia da fala com um especialista do agrupamento; ii) às terças-feiras, quinzenalmente, a professora da biblioteca da instituição dirige-se à sala para realizar uma leitura de um livro à sua escolha e iii) às quartas-feiras das 9h às 10h, semanalmente, o polivalente está exclusivamente disponível para o grupo em questão.

É de ressaltar que todas as informações e detalhes observados e mencionados fizeram parte de todo o processo de planificação e ação de modo que a ação educativa fosse cada vez mais enriquecedora, estimulante, holística e de qualidade para o grupo e para cada criança individualmente, não descurando o espírito constante de investigação, reflexão, observação e evolução positiva das práticas educativas.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para melhor compreender o papel do professor e educador, importa refletir acerca da questão: O que é ser Professor e Educador? É uma interrogação complexa porque requer um olhar crítico e reflexivo acerca da identidade profissional docente, refletindo sobre as suas responsabilidades, iniciativas pedagógicas a serem adotadas, assim como em pressupostos teóricos de forma que a sua prática seja adequada e enriquecedora para o desenvolvimento das crianças. No entanto, essa reflexão só será possível se o docente adotar uma postura de investigador da sua própria prática, procurando melhorá-la.

Assim, o educador-professor está em constante questionamento e investigação acerca da sua prática educativa. A Metodologia de Investigação- Ação (IA) assume pertinência neste âmbito, uma vez que ao investigar irão ser identificadas circunstâncias a serem resolvidas, produzidos conhecimentos com as demais pesquisas e leituras de referências de qualidade, fomentadas as competências estratégicas de estruturação, planificação, previsão, antecipação e correção, levando a que o investigador evolua profissionalmente, transforme o problema, desenvolva estratégias inovadoras e diferenciadas e crie momentos de aprendizagem de maior importância (Contreras et al., 2019). Tal como sugere o nome, a Metodologia Investigação-Ação centra-se na prática, dado que, combinando o pensamento científico e teórico com o contexto prático, surgem várias problemáticas com a obrigatoriedade de reflexão, através de uma dialética entre a investigação e ação na prática, visto que se fundamenta na observação, a planificação, ação, reflexão e avaliação, assumindo-se como uma metodologia cíclica (Coutinho et al., 2009).

No âmbito da observação, a mesma deverá ser cuidada e sistemática, para que sejam recolhidas, de forma direta ou indireta, informações fidedignas à realidade diária do grupo e do contexto educativo (Estrela, 1994). No decorrer da PES, recorreu-se à observação participante, através da qual se procurou identificar os problemas existentes, os interesses e necessidades dos grupos, rastrear as rotinas existentes, os tempos dispostos para os diferentes momentos do dia, compreender o tipo de relações e interações estabelecidas entre os pares, entre o grupo e o profissional e o envolvimento das famílias na vida das instituições e outros aspetos. Para tal, delinearam-se estratégias formativas, como grelhas de observação e pré-observação, e guiões de orientação para a observação que continham os aspetos observados. A par destes, foram instrumentos de auxílio à observação, os registos audiovisuais e fotográficos, notas de campos,

originando na construção de um diário de formação pessoal, que permitiu a sua revisão nos momentos de planificação, visto apresentar intervenções, posturas e reflexões das crianças durante os momentos e atividades orientadas e de brincadeira. Foi na observação que nos apropriamos dos dados e refletimos sobre o observado, assumindo-se como a primeira etapa necessária da formação científica e da intervenção pedagógica (Estrela, 1994, p.29) e da metodologia utilizada.

Depois da observação, passava-se para a planificação. No caso do 1-º CEB era desenvolvida em diáde em cooperação com o professor cooperante e sob orientação da supervisora institucional de uma forma gradual, realizada atempadamente de forma a desenvolver os recursos necessários e atividades que dessem resposta aos objetivos pedagógicos estabelecidos. A construção da planificação deve atentar no que foi observado, uma vez que se pretende o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas, adequadas e pertinentes às características do contexto educativo (Castro,2022). Desta forma, aprendemos que a planificação deve ser concebida através da reflexão para a ação, conforme a identificação das necessidades, interesses e aprendizagens identificadas e desenvolvidas, para que seja possível definir um conjunto de objetivos de aprendizagem, sendo estes referentes aos conteúdos inscritos nas AE das diversas áreas curriculares e as competências previstas no PASEO, porém deve possuir um carácter flexível, uma vez que pode incorporar “sugestões das crianças e integra[ndo] situações imprevistas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Estruturalmente, é atribuída primazia à contextualização do grupo, objetivos das áreas curriculares a desenvolver explanados nas AE, e, por último, uma descrição direta e sucinta das atividades a realizar, os recursos necessários, instrumentos de avaliação e o tempo previsto para a realização das atividades, a organização do grupo e do espaço para as mesmas. Um aspeto a considerar na sua formulação é um seguimento lógico e contínuo entre as atividades, disponibilizando “formas diversificadas de motivação e envolvimento dos alunos, que equacionem múltiplos processos de apresentação de conteúdos a aprender e, por último, que possibilitem a utilização de diversas formas de ação e expressão por parte dos alunos” (Nunes & Madureira, 2015, p.40).

Posteriormente, surge o momento da ação na qual são desenvolvidos os momentos planificados, tendo em atenção o carácter flexível da planificação e a preponderância dos imprevistos. Neste momento, recorreu-se, novamente, à observação, focando na resposta das crianças face ao desenvolvimento das atividades, na sua postura, nas suas intervenções e respetiva qualidade, no modo discursivo e como se dirige aos seus pares e docente, assim como no tipo de relação que evidencia com os envolvidos. Acrescenta-se a possibilidade e a imperatividade de refletir durante a ação, dadas as singularidades mencionadas e a urgência de se adequar os momentos para que ainda mesmo com imprevistos sejam realizadas aprendizagens significativas. Este tipo de reflexão não descarta a permanência de uma reflexão após a ação de

forma a serem analisadas criticamente as informações escritas, auditivas e visuais adjacentes aos momentos vivenciados. Deste modo, ao longo da PES, a reflexão foi transversal aos múltiplos momentos, dando espaço para que fossem questionadas atitudes e práticas no sentido de serem melhoradas, uma vez que a sua essência se baseia na oferta de “oportunidades para voltar atrás e rever acontecimento e práticas” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.1). Os objetos que apoiavam esta reflexão eram os *feedbacks* dos alunos sobre o desenvolvimento das atividades, a sua visão sobre a pertinência das estratégias, o valor e preferência atribuída às diferentes instâncias, assim como a existência de dúvidas ou questões ainda por esclarecer. A par destas estratégias formativas, era também essencial o *feedback* por parte do professor cooperante sobre as diferentes dimensões presentes na planificação, nas ações desenvolvidas, estratégias e recursos utilizados, igualmente, os comentários às narrativas realizadas, diálogos estabelecidos nos momentos de Orientações Tutoriais (OT), impressões face às grelhas de avaliação, planificação e guiões de pré-observação proferidas, também, pela supervisora institucional. Os diálogos e impressões repletas de experiência e bastante conhecimento teórico, foram bastante benéficos para o questionamento de práticas pedagógicas, perspetivas sobre a utilização de determinadas estratégias e recursos, permitindo planificar com uma maior intencionalidade educativa e qualidade na estruturação das atividades, contribuindo para uma evolução nas práticas pedagógicas.

Consequentemente, é uma metodologia que auxilia no crescimento e evolução académica e profissional de cada docente, devido a toda a ação ser refletida anteriormente, durante e após a ação, sendo possível o melhoramento da prática docente. A Metodologia de “investigação-ação não é, nem investigação, nem ação, nem a intersecção dos dois, mas o ciclo recursivo e retractor de investigação e ação” (Latorre, 2003, p.27), caracterizando-se pela sua flexibilidade e constante comunicação entre as dimensões da observação, reflexão para a ação, planificação, ação, reflexão sobre a ação, reestruturação e reflexão. Revelando, assim, a sua permanente interligação, encadeamento e independência entre as mesmas, não sendo possível realizar uma docência adequada, consistente, coerente e significativa sem recorrer às dimensões estruturantes supramencionadas nem adotar uma postura de investigador da sua própria prática. Partindo desta linha de raciocínio, é possível aferir que a investigação-ação se assume como uma metodologia participativa, colaborativa, sistemática, política, crítica e orientada para a mudança (Kemmis & McTaggart, 1992). O exercício da investigação-ação perspetiva a melhoria e transformação da prática educativa, a articulação entre investigação, ação e formação, a valorização do conhecimento como ferramenta de mudança e de aproximação à realidade e a compreensão dos participantes do contexto como protagonistas da investigação (Kemmis & McTaggart, 1992). Em suma, a IA revelou-se um meio de formação e desenvolvimento pessoal e profissional, uma vez que exigiu a construção de uma prática investigadora e reflexiva, num constante olhar crítico para ação ao longo da PES.

CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS

As ações pedagógicas são um dos meios de aproximação do educador-professor e a criança, visto terem sido idealizadas e planeadas em consonância com as características do contexto, do grupo, dos interesses revelados e das necessidades observadas de cada criança. Como tal, o processo de planificação e adequação de ações pedagógicas é fundamentado e sustentado num quadro teórico e legal, promovendo a adequação ações às características do grupo e particularidades das crianças. Para além disso, é um processo constante, mobilizando a observação, reflexão, investigação e avaliação das práticas, com o objetivo de as ações educativas serem melhoradas e significativas. Nesse sentido, o presente capítulo dedica-se à apresentação de algumas práticas desenvolvidas ao longo da PES e como tal, é importante referir que as mesmas foram desenvolvidas respeitando as idiossincrasias de cada criança como consta no capítulo II, assim como os pressupostos teóricos preconizados no capítulo I.

3.1. O SAFARI DA DESCOBERTA NO 1.º CEB

As práticas educativas no 1.º CEB foram desenvolvidas no âmbito da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), visto que promove uma articulação entre áreas, a integração de momentos diversificados de aprendizagem, adequação e respeito pelas motivações, dificuldades e ritmo de aprendizagem de cada criança e potencia a construção de conhecimentos sobre várias temáticas por parte de todos os intervenientes (cf. Capítulo I). Optou-se, sempre que possível, pela construção de unidades de aprendizagem, isto é, uma matriz de objetivos específicos a serem desenvolvidos através de uma planificação de atividades e estratégias contextualizadas de acordo com as características do grupo.

Concretamente sobre o projeto desenvolvido numa turma de 2.º ano de escolaridade, o mesmo intitulava-se “Animalogias: Uma viagem pelo estudo dos animais” e adveio de uma provocação por parte da díade em que colocou à turma a seguinte questão: “*Sobre o quê que gostariam de aprender mais?*” (Figura 1), iniciando assim a primeira fase da MTP. As respostas foram variadas, conduzindo à construção de um mapa concetual. Após a sua respetiva leitura e análise conjunta, foi possível enquadrar as motivações e dificuldades dos alunos (cf. Capítulo II) em duas grandes temáticas: i) Animais e ii) Leitura. Relativamente à primeira, os alunos tinham curiosidade em explorar sobre os animais domésticos, animais que habitam no meio aquático, animais da Pré-História e outros; e a segunda fundamentou-se nas dificuldades de leitura que os alunos possuíam. Assim sendo, o grupo foi incentivado a realizar uma votação para que, de forma democrática, cada aluno exprimisse a sua preferência e se encontrasse um tema comum, sendo selecionado o tema dos animais como objeto de exploração através do trabalho por projeto.

Contudo, a motivação e a dificuldade dos alunos no desenvolvimento das suas competências de leitura não foram descuradas, tendo sido idealizado outro projeto de intervenção.

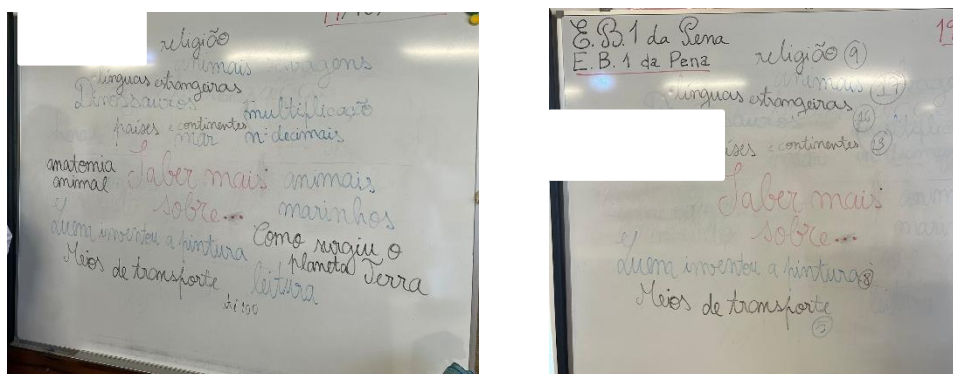


Figura 1- Mapa conceitual sobre os interesses de aprendizagem dos alunos

No que diz respeito ao projeto de intervenção “O Rugido da Leitura”, o mesmo ocorria em simultâneo com o projeto “Animalogias: Uma viagem pelo estudo dos animais” com uma regularidade semanal, tinha como objetivo o desenvolvimento das competências de leitura de cada aluno assim como a sua participação em iniciativas emergentes e inovadoras. Como mencionado anteriormente, semanalmente, os alunos recebiam um texto poético acompanhado de uma grelha de leitura, para que durante uma semana lessem o poema a quem quisessem, desde familiares, amigos, professores ou técnicos operacionais. Na semana seguinte, eram sorteados dois alunos e realizavam a leitura em voz alta sendo gravada e colocada num podcast. Particularmente sobre a grelha de leitura, a mesma continha espaço para que fossem registadas as identificações dos ouvintes das leituras das crianças, os comentários às suas leituras e ainda o tempo de duração da leitura, para que gradualmente as crianças e a família desenvolvessem a sua leitura autónoma, rotinas de leitura, acompanhamento da evolução das competências do educando e para que no momento da sua leitura aos colegas se sentissem confiantes e familiarizados com o texto poético. É importante mencionar que os textos selecionados retratavam o tema animais, através dos quais os alunos se familiarizavam com a alimentação, revestimento, locomoção e habitats.

No que concerne ao projeto “Animalogias: Uma viagem pelo estudo dos animais”, o mesmo iniciou-se com uma sequência didática em que se realizou o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças relativamente à temática dos animais, isto é, ideias sobre as suas características, revestimento, locomoção, alimentação habitat, localização geográfica. Este momento, “A viagem pelos sentidos” (Figura 2), promovia a exploração através dos cinco sentidos recorrendo a “caixas mistério”. Dentro das caixas, estavam presentes elementos relativos a características de animais que teriam de ser descobertas, para posteriormente serem discutidas entre os pares, nomeadamente: revestimento de cobra e abutre os quais teriam que analisar através do tato; alimentos como milho e cenoura referentes à alimentação dos animais omnívoros

que teriam que ser identificados através do paladar; recortes fotográficos de diferentes animais para serem analisados através da visão; áudio de baleias brancas a serem reconhecidas pela audição; e laranja podre a ser alvo de identificação utilizando o olfato, distinguindo o cheiro agradável do desagradável e compreender a fruta como alimento da dieta de determinados animais. Após esta exploração e através de uma ficha orientadora, o grupo refletiu sobre os elementos presentes nas caixas, os animais representados e os sentidos utilizados e seus respectivos órgãos. Deste modo, os alunos evidenciaram os seus conhecimentos e aprendizagens realizadas autonomamente e em cooperação com os colegas durante a exploração e o momento de partilha. A atividade foi idealizada com o objetivo de i) observar o envolvimento e entusiasmo do grupo em atividades de exploração como consta na afirmação do aluno D “Eu nunca fiz nada assim!”; ii) registar as dinâmicas de trabalho em grupo e contacto com exercícios de discussão, reflexão, leitura e escrita e iii) compreender os conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática dos animais. Referente aos seus conhecimentos prévios, o grupo apresentava dificuldades no reconhecimento dos elementos explorados e a sua relação com a vida animal e desconhecia os termos científicos, nomeadamente revestimento e habitat.



Figura 2- "A viagem pelos sentidos" - caixas mistério

A segunda fase da MTP consistiu na planificação das fases do projeto em grande grupo, ficando definido iniciar o estudo dos animais na realidade mais próxima dos alunos, de seguida conhecer os habitats dos animais e a sua localização geográfica no mundo. Posteriormente, a distinção e classificação dos animais em domésticos, de quinta e selvagens, seguindo o trabalho em terreno de conhecer e reconhecer os diferentes animais do mundo numa visita ao ZOO. Durante o desenvolvimento do projeto, revelou-se pertinente a exploração do conceito de extinção e dos animais que estariam a passar por esse processo ou em perigo de extinção. Os alunos demonstraram, igualmente interesse em criar um momento de divulgação do projeto e do seu processo de desenvolvimento às famílias e respetiva comunidade escolar.

Destaca-se a unidade de aprendizagem “Vamos descobrir os animais do mundo” na qual foi desenvolvida a ação pedagógica intitulada “Cria o teu animal” (Figura 3), em que se pretendia que os alunos criassem os seus animais através do lançamento de dados e de uma grelha de características de animais. Neste sentido, a grelha continha imagens referentes a partes do corpo de diversos animais e a algumas das suas características desde o revestimento, locomoção, alimentação, reprodução e habitat, em que após o lançamento de dados e mediante o número que

fosse sorteado, o aluno visualizaria que elemento do corpo o seu animal iria ter. Por exemplo, no primeiro lançamento saía o número cinco e, na primeira coluna, na quinta linha, estava presente uma fotografia do pelo da juba de um leão, assim sendo o aluno desenharia essa mesma juba e focinho de leão. Já no seu segundo lançamento poderia sair o número dois que corresponderia às asas de uma águia, neste sentido o seu animal de juba, focinho de leão teria asas. Após a criação artística, os alunos teriam de atribuir um nome ao seu animal e escrever um texto informativo sobre o mesmo. No momento da leitura da tabela e definição das partes do corpo do animal a ser criado através do lançamento do dado, os alunos desenvolveram o sentido de número e a compreensão dos números recorrendo ao *subitizing* e contagens sucessivas (Direção-Geral da Educação, 2018). Neste parâmetro da área da Matemática, foi possível observar a pertinência da ZDP na entreaajuda dos alunos, na leitura rápida do dado e da tabela de duas entradas, partilhando estratégias de contagens, como foi observado no seguinte diálogo:

Aluno M: “Ah! Saiu o número sete!”

Aluno T: “ah? Não, não...olha! Conta as pintas.”

Aluno M: “Afinal saiu o seis.”

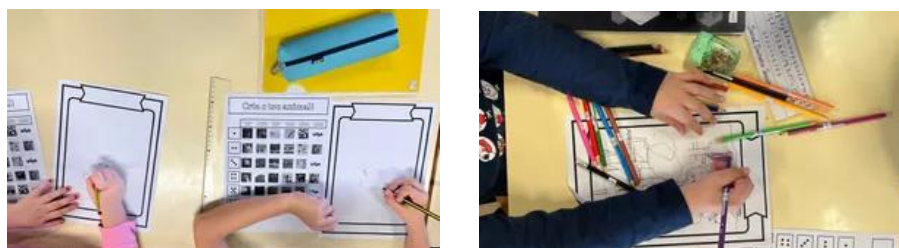


Figura 3- Momentos de construção do "Cria o teu animal"

Ao criarem o seu animal, os alunos desenvolveram da área da Expressão Artística a competência da Sensibilidade Estética e Artística (Oliveira-Martins et al., 2017), visto que os alunos mobilizaram a linguagem elementar das artes como a cor, forma, linha textura, tamanho, proporção e desproporção, espaço etc. nas suas produções. Para além destas dimensões, escolheram técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas, como por exemplo o uso exclusivo de lápis de carvão em vez de lápis de cor ou caneta de filtro e manifestaram capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas (Direção-Geral da Educação, 2018). Evidenciaram, assim, o “domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.28). Este momento assumiu-se, também, como um desafio no sentido de descontextualizar os elementos dos animais. Na sua execução, o aluno teria de refletir sobre a pertinência, por exemplo, de um animal que se alimentava de peixe e crustáceos e que habitasse na savana. Desta forma, se apresentou como um bom momento de consolidação das aprendizagens construídas, uma vez que o aluno teria de recorrer às suas aprendizagens e ilações

já realizadas noutros momentos. Esta reflexão sustenta-se dos comentários e questões orais proferidas pelos alunos no processo de criação:

Aluno T: “Como é que é possível um tigre ter corpo de crocodilo, comer vegetais e viver numa quinta? Como iria refrescar as escamas?”

Aluno M: “Eu sei que a cobra gosta de estar dentro de buracos debaixo da areia, por isso vou desenhar a sua comida, que é fruta [começou a rir], também debaixo da terra!”.

Como referido, após a criação, os alunos teriam de batizar com um nome o seu animal. Este processo de escrita diferiu de criança para criança, algumas nomearam a sua criação com um nome existente, outros construíram um nome através da junção de sílabas iniciais ou finais dos animais que a constituíam como foi o caso do “Polão” – metade polvo e metade leão “Crocoáguia” - cabeça de águia e corpo de crocodilo e “Zeguim” - cabeça e alimentação de pinguim e corpo e habitat de zebra. Particularmente sobre este processo linguístico e da escrita do texto descritivo-criativo, destaca-se por parte dos alunos o desenvolvimento das suas competências de escrita, nomeadamente de representação por escrito dos fonemas através dos respetivos grafemas e dígrafos. Revelaram e indicaram as possibilidades de representar na escrita as relações fonema-grafema e grafema-fonema, assim como, escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til. Acrescenta-se a competência de redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes (Direção-Geral da Educação, 2018). Para além da articulação curricular presente no processo de aprendizagem, foi possível criar um ambiente seguro e de bem-estar durante o mesmo, sendo possível verificar o prazer e o envolvimento dos alunos nas suas criações e partilha de impressões entre colegas.

Relativamente à unidade de aprendizagem “De estimação ou selvagem, todos têm as suas individualidades”, evidencia-se a atividade “Conhecer o pinguim” (Figura 4). O interesse dos alunos em querer conhecer mais sobre esta espécie adveio da abordagem de uma obra literária que fazia referência a essa mesma espécie. A ação pedagógica promovia a descoberta de factos e curiosidades sobre a espécie através de diferentes estratégias e recursos didáticos seguindo a Metodologia Rotação por Estações. Esta metodologia tem como objetivos a interação dos alunos ou grupo de trabalho por todas as estações de exploração, incentivando a colaboração e a comunicação entre os alunos ao mesmo tempo que promove a articulação das áreas do saber, e o desenvolvimento simultâneo de várias competências, favorecendo o processo pedagógico (cf. Capítulo I).

Nesse sentido, a turma foi organizada por grupos de quatro elementos, de forma a explorarem ao seu ritmo as seis estações presentes. A primeira estação era relativa ao seu revestimento; a segunda referente ao tipo de locomoção; a terceira sobre a reprodução; a quarta incidindo sobre a alimentação; a quinta relativa ao seu habitat e a sexta sobre a possibilidade de

os pinguins deslocarem-se no gelo. As primeiras cinco estações promoviam a exploração auditiva de excertos orais através da manipulação do tablet, nos quais evidenciavam uma característica da espécie pinguim (revestimento, locomoção, reprodução, alimentação e habitat). Era pretendido que o grupo de trabalho ouvisse esse mesmo excerto, as vezes que fossem necessárias, e ordenasse sequencialmente um conjunto de palavras em papel, no sentido de formar a frase que acabara de ouvir, retificando e validando a informação ouvida. A sexta estação incidia na realização de uma atividade experimental, em que através de um guião orientador os elementos do grupo realizavam uma experiência com gelo de modo a descobrirem e compreenderem o porquê do pinguim conseguir aguentar e deslocar-se em temperaturas tão baixas no seu habitat natural, sendo esta sido uma curiosidade geral da turma aquando da localização geográfica da espécie do pinguim. Na sua experimentação, os alunos eram desafiados a colocar uma das suas mãos diretamente num cubo grande de gelo partilhando as suas sensações; num passo seguinte, colocar a mão num saco com manteiga e ainda com a mão dentro do saco a tocar no mesmo cubo de gelo, expondo os seus pensamentos e sensações. Após este momento, seguia-se um outro momento de partilha, discussão e reflexão em grupo de trabalho, de modo a responder a questões do guião, enquanto questionavam, supunham e identificavam o fator que permitia biologicamente o fenómeno de resistência ao frio por parte do pinguim.



Figura 4- Etapas de exploração segundo a Metodologia Rotação por Estações na atividade "Conhecer o Pinguim"

A utilização da Metodologia Rotação de Estações potenciou uma maior organização de trabalho dentro de sala de aula, visto que os grupos foram, ordeiramente, explorando as estações promovendo um ambiente organizado e calmo; porém, era evidente a inquietação das crianças para passarem por todas as todas as estações muito rapidamente, tendo sido necessário um maior acompanhamento em cada estação com o objetivo de auxiliar os alunos na sua concentração e reforçar a partilha dos seus raciocínios. Durante a audição dos excertos, os alunos puderam realizar aprendizagens ao seu ritmo, visto que podiam ouvir os excertos as vezes que considerassem pertinentes, passando pela primeira e segunda audições, retificação, consolidação e validação dos excertos e informações presentes nos mesmos. Nos momentos de organização de palavras e frases, os alunos desenvolveram a competência de selecionar informação relevante em

função dos objetivos de escuta e registá-la por meio de técnicas diversas no âmbito da compreensão oral da área do Português. Relativamente ao domínio da leitura-escrita os alunos foram estimulados nas suas capacidades de i) compreender o sentido de textos com características narrativas; ii) mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; iii) identificar informação explícita no texto; iv) identificar e referir o essencial de textos lidos; e v) ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos. Ressalva-se a preponderância do trabalho em grupo na entreaajuda nos processos de processos de leitura, estruturação de frases, significado de palavras e na manipulação dos tablets (Direção-Geral da Educação, 2018, p.7).

Concretamente sobre a dinâmica de trabalho por estações, os alunos poderiam passar de uma estação para a outra sem obedecer a uma sequencialidade, visto que se verificava a inexistência de dependência entre as estações, sendo possível um grupo explorar primeiramente o revestimento do pinguim e posteriormente a sua alimentação ou vice-versa, o que não condicionou a capacidade de realizar relações e deduções sobre esses fatores. Foi considerado realizar o momento experimental em última instância pelo seu teor científico e rigor na sua execução, assim como observar e compreender a capacidades dos alunos no estabelecimento da relação e a influência do revestimento e organismo do pinguim com as características físicas do seu habitat natural. Relativamente à atividade experimental, ressalva-se o reduzido contacto dos alunos com momentos desta natureza, revelando receio do que poderia suceder ao tocar no gelo das diferentes formas, através do comentário da aluna MR: “Eu não sei se quero tocar ... (na manteiga e depois no gelo).”, contudo salvaguarda-se, mais uma vez, a pertinência do trabalho em grupo pelo entusiasmo e motivação que os colegas transmitiam. Destaca-se, igualmente, a mais-valia da existência da carta de planificação da atividade experimental pela sua influência no desenvolvimento de procedimentos investigativos com base em princípios construtivistas, em que se promove a autonomia e atitudes proativas, nomeadamente o questionamento individual e coletivo, procura e recolha de informação, formulação de ideias e partilha de ideias, resultados e conclusões (Rocha, 2015). A mesma estava organizada com imagens representativas e relativa indicação por escrito dos passos a serem realizados, na segunda página encontravam-se questões orientadoras à reflexão dos alunos com o devido espaço para a resposta escrita. As questões faziam referência ao que tinha sido executado nos dois passos da experiência, que sensações registaram, que diferenças destacavam dos dois momentos, qual tinha sido o elemento modificador entre os dois momentos e o que representaria o mesmo na vida do pinguim. Apesar de a estação ter sido monitorizada por um docente, os alunos demonstraram-se autónomos e responsáveis na sua realização, procedendo à leitura dos passos experimentais, à sua rápida organização na ordem de execução, e à sugestão de posturas e análises do objeto, tendo sido passível registar intervenções:

T: “Esfrega o gelo mais rápido para veres o que sentes...”

S: “Abre a mão senão não consegues sentir bem o gelo.”

D: “Com a manteiga parece mais quente, porquê?”

É de salientar o envolvimento e entusiasmo constante dos alunos no decorrer da atividade, tendo sido observado o papel ativo dos mesmos na construção dos seus conhecimentos e partilha de experiências e aprendizagens, assim como na motivação e interesse para novas aprendizagens sobre o mundo e os seus animais. Deste modo, verificou-se o contributo do desenvolvimento de atividades experimentais para a construção de aprendizagens significativas por parte das crianças, considerando que as mesmas tiveram a possibilidade de visualizar, experienciar e refazer uma aplicação em contexto (Hernandez, 1998).

A atividade “Conhecer o Zoo com a Blue-Bot” (Figura 5) surge como um dos momentos de preparação para a visita ao Zoo e de compreensão, por parte dos alunos, das dinâmicas a serem realizadas no próprio dia da visita. A mesma consistia na familiarização com o espaço do Zoo através de um mapa quadriculado no qual estavam representadas as zonas de todos os animais do jardim zoológico, os passadiços existentes, a zona de chegada e de refeição. Para tal, a turma foi distribuída em três grupos, sendo que cada um possuía um conjunto de desafios a serem realizados com o recurso à *Blue-Bot*. O teor dos mesmos era referente à visita de animais ou trajetos a serem executados, com a problemática que nos enunciados poderiam constar: i) as espécies pelo seu nome ou, somente, pelas suas características (alimentação, locomoção, habitat, revestimento ou reprodução); ii) orientações dos percursos a serem realizados; e iii) condicionantes dos trajetos a serem programados, como por exemplo, os alunos terem de executar o caminho mais longo, mais curto ou ultrapassar obstáculos. Os desafios não se aproximavam ao itinerário que iria ser realizado no dia da visita, promoviam a familiarização das espécies existentes e a sua localização no mapa do ZOO.



Figura 5- Mapa do ZOO a ser explorado com a Blue-Bot

A ação pedagógica estimulou as competências de leitura de cada grupo nos momentos de leitura dos enunciados e indicações a serem seguidas, concretamente a capacidade de identificar informação explícita no texto; identificar e referir o essencial de textos lidos; e ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos (Direção-Geral da Educação, 2018). No processo de programação e manipulação da *Blue-Bot*, os grupos desenvolveram da área

da Matemática, a linguagem de programação, na medida em que recorreram a termos matemáticos de orientação espacial como, direita, esquerda, frente, trás, girar, virar, ao lado, entre outros; o recurso à contagem e sequência numérica e o reconhecimento dos opostos lógicos como longe/perto e longo/curto. Assim, foi promovida a capacidade de i) localização e orientação no espaço, visto que era necessário o aluno identificar, interpretar e descrever relações espaciais, situando-se no espaço em relação aos outros e aos objetos; ii) resolução de problemas, ao conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo a visualização e a medida em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados e iii) o raciocínio matemático ao partilhar e exprimir, oralmente as ideias matemáticas e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões (Direção-Geral da Educação, 2018, p.9). Destacou-se a dificuldade dos alunos ao nível da abstração, o que posteriormente originou dificuldades na programação do objeto. Concretamente, evidenciou-se a dificuldade na compreensão da rotatividade do objeto no mapa, sendo necessário, em alguns casos, os alunos se posicionarem na mesma direção que a *Blue-Bot* para compreenderem o sentido do percurso e quais as retificações que deveriam ser realizadas de forma a chegarem ao seu destino. Assim, se revelou a pertinência e a qualidade da utilização de um objeto manipulável e programável no âmbito das metodologias ativas (cf. Capítulo I), uma vez que contribuiu para a concretização do pensamento abstrato dos alunos e a respetiva visualização dos seus raciocínios e programações. A terceira vantagem centrou-se na possibilidade de reestruturação do pensamento e das programações, e permitir a construção de conhecimento e aprendizagens dos conceitos envolventes ao ritmo de cada aluno, como foi possível verificar nas narrativas dos alunos:

Aluno M: “Não sabemos se vai girar para a zona das aranhas, mas vamos ver.”

Aluno J: “Se não estiver bem voltamos a fazer.”

Acrescenta-se que o recurso à *Blue-Bot* se verificou como motivador para as aprendizagens, denotando-se a dedicação dos alunos na realização dos desafios, a sua responsabilidade, respeito pela vez do outro na manipulação do robô e ainda promover o diálogo e a ajuda entre colegas em prol dos objetivos estabelecidos. Para além destas competências sociais, e como referido anteriormente, a robótica fomenta o desenvolvimento do pensamento computacional, através do convite à resolução de problemas recorrendo a estratégias diversas e criativas, concretizando assim conceitos e raciocínios abstratos da matemática (Valverde et al., 2015).

Com o objetivo dos alunos se apropriarem de termos científicos e aspetos sobre as espécies animais, e se prepararem para a visita de estudo, foi realizada a atividade “Animais no *BookCreator*” (Figura 6). Em pequenos grupos, os alunos desenvolveram uma pesquisa de recolha de informações sobre um animal, nomeadamente sobre as suas características, habitat e respetiva localização geográfica. Os animais alvo de investigação foram selecionados democraticamente

pelos grupos, após a sua visualização no site informativo do ZOO. Após a realização da pesquisa apoiada com um guião de orientação com parâmetros e características sobre o animal a serem respondidos, os grupos procederam à escrita criativa de uma narrativa, que tinha como objetivo que as crianças evidenciassem a existência da espécie, valorizando as suas características e particularidades, incentivando à sua preservação.

No desenvolvimento da parte escrita criativa, as crianças tinham um guião de orientação, no documento constavam as fases da escrita de um texto narrativo, nomeadamente a introdução, desenvolvimento e conclusão, e ainda estavam referidos elementos textuais que poderiam estar presentes nesses momentos de escrita, como por exemplo quem, quando, onde, o quê entre outros. Tendo o texto criativo escrito em papel e devidamente corrigido, os grupos iniciariam a passagem do texto para um formato digital no programa *Book Creator*. Para este processo, os grupos de trabalho, guiavam-se através de um guião de orientação no qual continha os passos a seguir para introduzir corpo de texto, tipo de letra diferente, imagens, outros *templates* e áudio. Essa informação era representada por escrito, acompanhada com uma imagem elucidativa e os respetivos ícones a serem selecionados, no sentido de auxiliar a leitura e compreensão dos alunos e respetiva visualização do programa. Posteriormente à escrita, os alunos foram convidados a realizarem leituras orais dos seus textos. Assim, os elementos do grupo distribuíram democraticamente as frases do excerto que cada um lia, procedendo à prática oral, familiarização do texto e respetiva entoação. Ainda no programa *Book Creator*, os alunos realizaram leituras orais dos seus textos, gravando e colocando-as no próprio livro digital da história criada. O último objetivo centrava-se na partilha de todos os livros tanto para a turma como para os pais, nesse sentido os livros foram partilhados digitalmente na plataforma *Padlet*.



Figura 6- Fases de pesquisa, escrita e construção do livro no BookCreator

Como referido, a atividade tinha como objetivo a consolidação das características dos animais e uma exploração inicial à temática da ameaça da biodiversidade, através da integração de espécies em vias e em perigo de extinção na pesquisa desenvolvida. No seguimento da pesquisa e leitura sobre as características particulares das espécies em causa, os alunos consolidaram o seu conhecimento sobre a categorização dos seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças

observáveis assim como a relação das características dos seres vivos, com o seu habitat. Para além disso, também desenvolveram a sua competência de relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza (Direção-Geral da Educação, 2018).

Concretamente sobre o momento de pesquisa, foram desenvolvidas competências do âmbito das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) tais como i) formular questões simples que permitam orientar a recolha de dados ou informações; ii) definir palavras-chave para localizar informação, utilizando mecanismos e funções simples de pesquisa; iii) utilizar o computador e outros dispositivos digitais como ferramentas de apoio ao processo de investigação e pesquisa; iv) realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e relevantes de acordo com o tema a desenvolver; v) analisar a qualidade da informação recolhida; e vi) validar a informação recolhida, com o apoio do professor, a partir do cruzamento de fontes e ou da natureza das entidades que a disponibilizam (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 6). Ainda com o recuso ao tablet, no momento da leitura das informações, durante as suas pesquisas, o aluno pôde ser estimulado nas suas competências de leitura, nomeadamente em ser capaz de mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; identificar informação explícita no texto; e identificar e referir o essencial de textos lidos; contribuindo para a fundamentação da sua pesquisa e validação do seu conteúdo (Direção-Geral da Educação, 2018). O momento de escrita reforçou as capacidades de i) escrever corretamente palavras com todos os tipos de sílabas, com utilização correta dos acentos gráficos e do til; ii) escrever textos curtos com diversas finalidades; iii) redigir textos coerentes e coesos com recurso a elementos como a concordância entre constituintes; iv) articular segmentos do texto através do emprego de elementos gramaticais que marcam relações de tempo e causa; e v) proceder à revisão de texto, individualmente e em grupo após discussão de diferentes pontos de vista (Direção-Geral da Educação, 2018). A iniciativa de leitura oral dos textos criados pelos alunos promoveu o desenvolvimento da capacidade de ler com articulação correta, entoação e velocidade adequada ao sentido do texto (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 7).

Simultaneamente foram estimuladas os dois domínios da área do Português, a leitura não oral, oral e a escrita, competências a serem desenvolvidas pelo grupo (cf. Capítulo II), articulando com a abordagem à temática a área de Estudo do Meio. A utilização de tablets e plataformas digitais foi essencial para a motivação dos alunos para o desenvolvimento da atividade e consequentemente para as suas competências pessoais e sociais. Salienta-se a preponderância do trabalho em grupo, dado que instiga à partilha de saberes, entreajuda, criatividade, interesse na realização da atividade e ainda atribuição de maior significado ao processo de aprendizagem e construção de conhecimentos. A par disso, desenvolveram em conjunto competências sociais como i) adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e

competição; ii) trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; e iii) interagir com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade (Oliveira-Martins et al., 2017, p.25).

Destaca-se, ainda, a importância das TIC no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, foi um recurso privilegiado no desenvolvimento de ações pedagógicas indo ao encontro de um dos interesses do grupo (cf. Capítulo II). O recurso a ferramentas e plataformas digitais permite motivar os alunos para o seu processo de aprendizagem e abordagem de conteúdos curriculares (cf. Capítulo I), e para além disso assume-se como uma ferramenta facilitadora de acesso à informação e no desenvolvimento de competências transversais ao currículo (Mota & Coutinho, 2011). Importa referir a evolução da postura e qualidade de interação dos alunos com os objetos tecnológicos e digitais, passando por uma observação inicial de uma interação, exclusivamente, à base dos jogos virtuais para uma postura proativa e entusiasta. Os alunos demonstravam interesse e pediam para utilizarem os computadores para fazerem mais pesquisas e escrever textos e os robôs para programarem e realizarem jogos, atribuindo e reconhecendo outras funcionalidades para o uso dos equipamentos eletrónicos.

Na unidade de aprendizagem denominada “Animais em perigo: a extinção é o maior inimigo!”, destaca-se um momento integrado numa vertente imersiva onde foi possível visualizar um vídeo numa cúpula projetado a 360º graus (Figura 7). A temática do vídeo era a biodiversidade, estavam retratados conceitos a serem consolidados pelos alunos, concretamente: i) algumas características e os habitats de animais; ii) o fenómeno da extinção assim como as ameaças e consequências ambientais e à biodiversidade; iii) as ações fundamentais de prevenção e proteção animal e ambiental contra fenómenos de poluição e desgaste ambiental; e iv) entidades mundiais responsáveis pela missão de prevenção e proteção animal e ambiental. Após a visualização, seguiu-se um instante de recolha de informação presente no vídeo em torno da questão da extinção, particularmente nas ações que são perspectivadas para reduzir o impacto da mesma. Para tal, em torno da palavra extinção os alunos escreveram as ações de prevenção e redução de impacto do fenómeno mencionadas no vídeo e outras que se recordaram numa folha de papel de cenário.

Os objetivos da atividade centravam-se no desenvolvimento da compreensão oral da área do Português, especificamente a capacidade de identificar intenções comunicativas de textos orais e selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la mentalmente durante a visualização e audição do vídeo (Direção-Geral da Educação, 2018). A visualização do vídeo promoveu a compreensão e consolidação de conceitos da área do Estudo do Meio incentivando os alunos a serem capazes de i) estabelecer a correspondência entre as mudanças de estado físico (evaporação, condensação, solidificação, fusão) e as condições que as originam,

com o ciclo da água; ii) categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis; iii) relacionar as características dos seres vivos (animais e plantas), com o seu habitat; iv) relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza; v) reconhecer a existência de bens comuns à humanidade (água, ar, solo, etc.) e a necessidade da sua preservação; vi) saber colocar questões sobre problemas ambientais existentes (Direção-Geral da Educação, 2018, p.7). Na dimensão do Saber Científico, Técnico e Tecnológico, era premissa que os alunos conseguissem compreender processos e fenómenos científicos que permitissem a tomada de decisão e a participação em fóruns de cidadania. Relativamente ao Bem-estar, Saúde e Ambiente que fossem capazes de compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural na adoção de comportamentos que respondessem aos grandes desafios globais do ambiente; e manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social, trabalhando colaborativamente para o bem comum, com vista à construção de um futuro sustentável (Oliveira-Martins et al., 2017).

O envolvimento dos alunos na interação com o vídeo imersivo foi bastante visível, tendo sido observada a qualidade das suas intervenções autónomas no seguimento da narrativa do vídeo, expondo, portanto, os conhecimentos e noções sobre as temáticas exploradas. Essa qualidade de interação advém das características de um ambiente imersivo em contexto educativo, como sendo uma estratégia que estimula múltiplos sentidos simultaneamente, ativando as principais áreas sensoriais e recurso a conhecimentos multidisciplinares, promovendo o bem-estar e curiosidade de aprendizagem dos alunos (Murray, 1997).

É de referir que no momento da reflexão e partilha de informações sobre o conteúdo do vídeo, foi realizada uma dinâmica de diálogo, na medida em que alunos partilhavam oralmente os seus raciocínios, previamente à escrita no mapa concetual, com o intuito de procurar discutir em grande grupo a sua pertinência e qualidade. Esse mesmo diálogo permitiu que os alunos atingissem o objetivo de partilhar as suas noções e perspetivas sobre as ações a serem tomadas. Contudo, ao ser analisado na íntegra o mapa concetual, denotou-se que a palavra central “Extinção” não correspondia à informação que os alunos completaram em seu redor. Esta incoerência deu-se pela amplitude de sentido da palavra, envolvendo muitos mais conceitos do que os que foram escritos. Assim, tornou-se importante as mestrandas refletirem sobre que frase poderia estar escrita no centro da nuvem de ideias, surgindo a opção “Como podemos ajudar a reduzir o impacto das ameaças à biodiversidade?”. Deste modo, as frases como “plantar árvores”, “reciclar”, “não desperdiçar água” estariam em concordância com a questão central, promovendo uma leitura correta das ações que podiam ser tomadas para a redução da poluição, preservação de espécies animais e vegetais e consciencialização social.

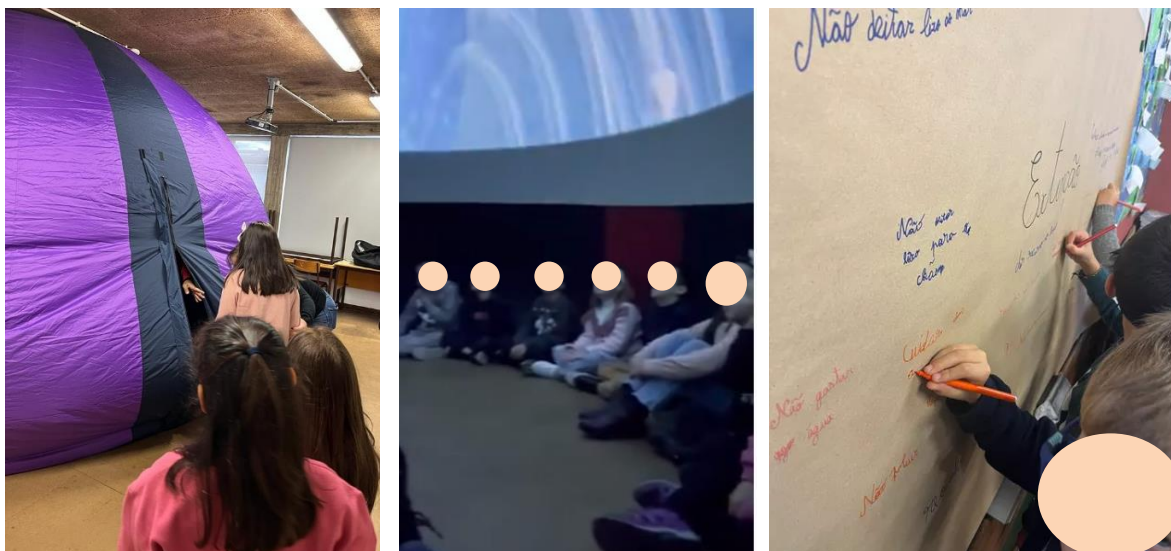


Figura 7- Entrada na Cúpula, Visualização do vídeo 360º e reflexão após-vídeo

Durante a unidade de aprendizagem “Vê o mundo que explorei”, foi realizada a visita ao Zoo tão aguardada pelos alunos. Para tal, foi necessário o acompanhamento de um guia com as competências e formação de tratador de animais com o objetivo de dar a conhecer de forma pormenorizada e fidedigna os procedimentos a serem realizados na sobrevivência das espécies presentes no Zoo e toda a rotina das mesmas. Por sua vez, o guia tinha conhecimento sobre os objetivos definidos para a visita, adequando o seu discurso aos mesmos, e dando espaço para intervenções e questões das crianças. À medida que iam visitando, os alunos tinham consigo um guião orientador que continha as regras da ida ao Zoo, o itinerário a ser realizado tendo em vista as rotinas dos animais e o tempo a demorar na visita aos animais investigados nas unidades de aprendizagem anteriores, bem como um espaço para a escrita de questões a serem feitas ao guia. O uso de máquinas fotográficas foi essencial, primeiramente pelo interesse dos alunos e segundo por acompanharem a exploração dos grupos de trabalho, auxiliando no registo de informações e dos próprios animais, assim como na documentação pedagógica e registo das interações entre os pares e professores (Figura 8). O processo de visita foi realizado com bastante diálogo entre turma, tendo os alunos conhecimento sobre os momentos a serem realizados, contribuindo para a sua autonomia e envolvimento nas dinâmicas.

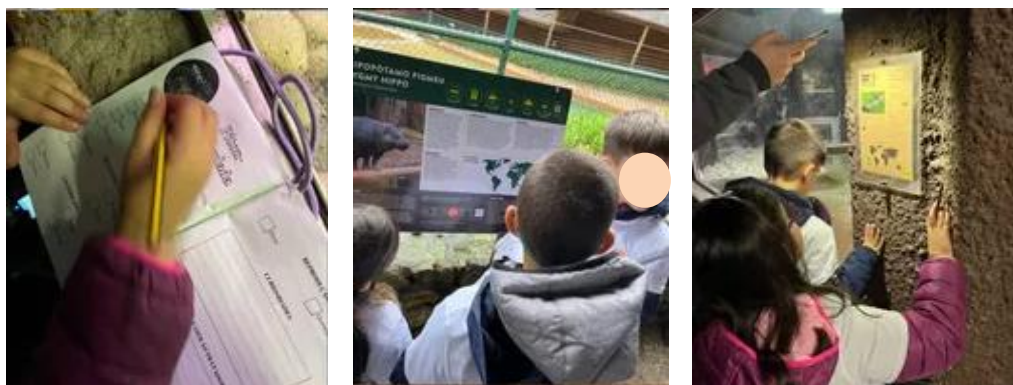


Figura 8- Momentos de exploração, observação, registo e diálogo sobre as espécies animais

Desta forma, ao longo de toda a visita os alunos consolidaram e aplicaram os seus conhecimentos construídos nas várias unidades de aprendizagem sobre categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis; relacionar as características dos seres vivos (animais e plantas), com o seu habitat e modos de sobrevivência; e compreender e relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza, relativos à área do Estudo do Meio (Direção-Geral da Educação, 2018). No que confere à área de Português, foram desenvolvidas as competências de leitura como compreender o sentido de textos informativos; mobilizar as suas experiências e saberes no processo de construção de sentidos do texto; e identificar informação explícita no texto, durante a leitura das placas informativas das espécies visitadas. No processo de diálogo com o guia e colocação de questões orais, as crianças desenvolveram competências do âmbito da i) compreensão oral ao selecionar informação relevante em função dos objetivos de escuta e registá-la no guião de orientação; e ii) expressão oral ao ser necessário falar com clareza e articular de modo adequado as palavras; usar a palavra na sua vez e empregar formas de tratamento adequadas na interação oral, com respeito pelos princípios de cooperação e cortesia; variar adequadamente a prosódia e o ritmo discursivo em função da finalidade comunicativa; e formular perguntas, pedidos e respostas a questões considerando a situação e o interlocutor (cf. Capítulo II) (Direção-Geral da Educação, 2018, p.6). Referente à área da Matemática, procedeu-se ao desenvolvimento de competências do domínio da localização e orientação espacial como identificar, interpretar e descrever relações espaciais, situando-se no espaço em relação aos outros e aos objetos através do mapa existente no guião de orientação; e ainda quanto ao domínio de Número e Operações e Geometria e Medida promoveu o aluno ser capaz de ler e representar números no sistema de numeração decimal até 1000, comparar grandezas de tamanho, massa e tempo, durante a verificação de dados presentes nas placas informativas face ao número de espécies no mundo, quantidade de alimentos ingeridos, tamanho dos animais, rapidez de deslocação entre outros (Direção-Geral da Educação, 2018, p.7).

A visita foi um momento de observação, reflexão e avaliação do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos face à compreensão de conceitos e aplicação dos conhecimentos contruídos relativos aos temas abordados e competências das várias áreas curriculares, já mencionadas. O mesmo se corrobora com as intervenções e os raciocínios partilhados por exemplo aquando da observação dos pinguins, a aluna M afirmou “Está a chover, mas não faz mal... os pinguins têm gordura por baixo dos pelos e ficam quentinhos.”. Paralelamente, na visita ao reptilário, o aluno D corroborou com a informação transmitida pelo guia ao dizer “Pois...há cobras que não colocam logo os ovos, deixam ficar algum tempo na barriga...são dois tipos de reprodução.”, assim como na observação do abutre a aluna J “Está a secar as penas”. A par do desenvolvimento curricular, as crianças desenvolveram as suas competências ao nível pessoal e social, respetivamente o Pensamento Crítico e Criativo, no pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada; e convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente; e do Relacionamento Interpessoal quando o aluno revelou adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha, colaboração e competição; trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar presencialmente e em rede; e interagir com tolerância, empatia e responsabilidade, argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade (Oliveira-Martins et al., 2017).

Importa referir a qualidade na seleção pedagógica da estratégia da Visita de Estudo na promoção de aprendizagens significativas, dado que motiva os alunos para a aprendizagem e intervenção ativa; promove o desenvolvimento de processos científicos e das várias técnicas de trabalho; permite uma melhor perceção da relação entre a teoria e a prática partindo do contacto próximo e direto com o mundo; promove espaço e tempo para que a aquisição, a consolidação e a compreensão de conhecimentos seja desenvolvida ao ritmo de cada criança; estimula a articulação do desenvolvimento de competências e valores pessoais e sociais e ainda das capacidades como a orientação espacial, de procura de informação e pesquisa, discursiva e de argumentação; potencia o estreitamento das relações entre aluno-aluno e aluno-professor, assim como a interdisciplinaridade, elucidando os alunos sobre a articulação presente entre as várias áreas do saber e a sua implicação no quotidiano (Rato, 2016) (cf. Capítulo I).

Segue-se a quarta etapa da MTP, a divulgação do projeto e de algumas ações pedagógicas desenvolvidas. O “Sarau interativo” pretendia apresentar algumas atividades e momentos desenvolvidos à comunidade escolar e família dos alunos (Figura 9). Os alunos viram no mesmo uma oportunidade não só de mostrar aos seus familiares o que foi desenvolvido em sala de aula, as suas produções de animais com material reciclado contruídas com os próprios familiares, mas

também dar a conhecer a sua iniciativa de apadrinhamento dos Suricatas decorrente da visita ao Zoo, apelando para a angariação de fundos. O programa do Sarau iniciava-se com a exploração de oito estações, cada uma representava uma atividade desenvolvida durante o Projeto, concretamente: i) “Viagem Sensorial” que replicava o momento de descoberta e exploração através dos cinco sentidos de caixas mistério com elementos referentes a animais; ii) “B.I dos animais” que promovia a exploração do mapa mundo criado pelos alunos e respetivas localizações e características das espécies investigadas; iii) “Somos escritores” apresentava os livros construídos pelas crianças no âmbito de escrita de textos narrativos; iv) “Novas oportunidades” exponha as produções artísticas realizadas pelos alunos em colaboração com as suas famílias através da reutilização de materiais; v) “Falar sobre a Extinção” que promovia a interação das famílias ao responderem por escrito as suas opiniões sobre as ameaças e consequências da extinção e outras problemáticas à biodiversidade, consciencializando-os para causa existente; vi) “A visita ao ZOO” onde se encontrava a cúpula projetor do vídeo que demonstrava os percursos realizados e vivências durante a visita de estudo ao ZOO; vii) “O Diário da Pena” que compunha as composições jornalistas e informativas realizadas pelos alunos, de alguns animais explorados e visitados na visita de estudo; e viii) “Ajuda a apadrinhar” consistia numa banca com elementos de uso do quotidiano como marcadores de livros, pins, decorador de lápis entre outros com formato de animais, produzidos pelos alunos com o auxílio das mestrandas, para serem comprados. A quantia monetária angariada iria converter para a iniciativa dos alunos apadrinharem a espécie dos suricatas presentes no ZOO visitado.



Figura 9- Exploração do Sarau com as famílias e comunidade escolar

Posteriormente, foi realizada apresentação da música do projeto que foi cantada, tocada e dançada pelos alunos, a leitura de textos, a visualização de um vídeo que continha os registos fotográficos dos alunos na visita de estudo e outros momentos ao decorrerem ao longo do projeto, e por fim, uma feira para serem realizados os donativos para a causa do apadrinhamento dos Suricatas. É de referir que as exposições e interações sobre as atividades foram, unicamente, dirigidas pelos alunos, tendo os próprios contacto com os familiares e comunidade escolar na medida em que comunicavam com os mesmos, explicando o que foi desenvolvido, como fizeram, o que aprenderam e incentivando o público a participar nas experiências propostas, mais concretamente na escrita de opiniões, identificação de revestimentos, imagens e sons através dos

sentidos. Verificou-se o especial envolvimento dos alunos na dinâmica, procurando os seus familiares para visualizarem as estações, a sua preocupação em fazer compreender a comunidade escolar sobre o que foi desenvolvido e a sua importância bem, como incentivar ao contributo à grande causa que defendiam. A divulgação foi uma etapa importante para os alunos, uma vez que viram o seu trabalho valorizado pelos familiares e comunidade escolar, mas principalmente por eles próprios, traduzidos nos diálogos estabelecidos que revelavam um forte sentimento de entusiasmo e orgulho no seu trajeto, nas suas aprendizagens e momentos experienciados como comentou o aluno S “Nós fizemos isto tudo!”.

A par do “Sarau interativo” foi elaborado um *padlet* no início da PES no sentido de partilhar com as famílias os momentos desenvolvidos em sala de aula, as interações registadas entre os pares, as produções e narrativas desenvolvidas por cada um e ainda momentos livres e de brincadeira. Averiguou-se a relevância do *padlet* no processo de aprendizagem aquando da partilha dos alunos sobre relembrarem os pais para verificarem o *padlet*, o seu conhecimento sobre os vídeos e fotografias partilhadas e ainda o *feedback* positivo das famílias.

Importa salientar as potencialidades do desenvolvimento do projeto de intervenção para o desenvolvimento holístico do aluno, uma vez que possibilitou o contacto entre a criança e diversas realidades, fomentando a construção de visões e opiniões sobre o mundo. Contribuiu, igualmente, para a formação de um cidadão ativo e consciente. Intencionalmente, foram desenvolvidas diversas atividades que promoviam a exploração de problemáticas atuais, sendo necessária a emergência de um pensamento crítico e criativo, competências de pesquisa, leitura, interpretação e argumentação. Esta perspetiva de ensino apoiou-se na ideia de que a prática agrega ações contextualizadas, baseada nas relações e na resolução de problemas do quotidiano, incentivando à criação de momentos de aprendizagem significativos e com sentido para a criança (Balancho & Coelho, 1996). Ressalva-se o papel essencial do professor na articulação das diversas áreas do saber, de forma lúdica e didática, recorrendo a estratégias e metodologias que enfatizassem o papel ativo da criança no seu próprio processo de aprendizagem (Santos, 1977). Nesse sentido, a prática educativa contribuiu significativamente para a formação e construção da identidade profissional, tendo presente valores e pressupostos teóricos socio construtivistas, princípios de transdisciplinaridade e articulação de saberes em prol de práticas conscientes, coerentes, contextualizadas, fundamentadas, inovadoras, significativas e holísticas, não descurando a intencionalidade e diferenciação pedagógica necessária em cada contexto. As múltiplas estratégias e recursos didáticos estão ao serviço do docente para que o mesmo se torne um facilitador no processo de aprendizagem da criança, onde é esta é o principal agente ativo (Quadros-Flores et al., 2012).

3.2. BRINCAR E APRENDER COM A ARTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo destina-se à partilha e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito da EPE de acordo com as características, motivações e necessidades do grupo descrito no capítulo II. A metodologia adotada na prática, considerada significativa e enriquecedora, foi a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), visto potencializar a articulação entre as várias áreas, apoiar a aprendizagem através da ação, exploração, investigação em torno de uma problemática e contribuir para a ampliação de experiências e conhecimentos sobre o tópico em questão (cf. Capítulo I).

A primeira fase da MTP consiste na definição de uma temática/problemática a ser explorada, nesse sentido, durante a PES, a observação da rotina do grupo, os interesses e escolhas de exploração livre, frustrações e constrangimentos existentes, formas de tratamento e relacionamento entre pares e criança-adulto, foram pertinentes para a identificação de uma possível temática a ser explorada. Partindo dessa mesma observação, verificou-se que as áreas que envolviam processos artísticos como a modelagem de plasticina e a criação de desenhos eram bastante procuradas pela generalidade do grupo, demonstrando assim o apreço pela arte e experimentação. Com o objetivo de clarificar esse dado e compreender as iniciativas de jogo das crianças, foi realizado um momento em grande grupo no qual foram convidadas a partilharem os seus interesses respondendo à questão “O que gostavas de aprender?”. No mapa concetual construído pelo grupo, (Figura 10), através da partilha dos seus interesses, estavam presentes inúmeras iniciativas como costurar, fazer bolos, fazer pulseiras, fazer pinturas, dançar, tirar fotografias, plantar, jogar futebol, cerâmica e fazer plasticina. Realizou-se a leitura e a interpretação conjunta dos dados, constatando que os interesses se integravam no conceito de arte. Porém algumas atividades não se enquadravam na definição artística dos dias de hoje, como era o caso do futebol, da plantação e da produção de plasticina. Como tal, refletiu-se sobre essa problemática e resultou numa interpretação interessante: de que era preciso arte (talento/ ofício/ dedicação) para se fazer e realizar todas as atividades mencionadas, por exemplo: era preciso arte para marcar golos no futebol; era preciso arte para semear, plantar e cuidar das plantas. Segundo o grupo de crianças, era preciso dedicarmo-nos à atividade, aprender e realizar, sendo isso interpretado como a arte de fazer alguma coisa. Mediante esta motivação das crianças, o projeto debruçou-se sobre o tópico de interesse da arte, conhecer, explorá-la e fazer, tendo como título “A arte de fazer: É divertido e ajuda a crescer”.

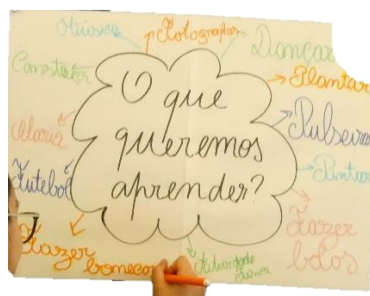


Figura 10- Mapa conceitual dos interesses das crianças

A segunda fase focou-se na planificação do projeto, na qual em grande grupo, se ordenaram as atividades artísticas por ordem de preferência de exploração. Para além disso, as crianças partilharam informações sobre a atividade profissional dos pais e outros parentes próximos, e atividades que os pais conseguiam fazer e que se aproximavam das artes presentes no mapa conceitual. Ficou registado que no grupo havia uma mãe e um pai que faziam cerâmica como modo de subsistência; uma mãe que preparava bolos caseiros para vender; uma outra mãe que jogava futsal/futebol como hobby; uma mãe que sabia fazer plasticina com ingredientes de culinária e outra mãe e irmã que sabiam fazer muito bem pulseiras com missangas e elásticos. Este momento demonstrou-se muito enriquecedor i) pelo facto de as crianças e adultos partilharem as suas competências num diálogo construtivo à base de “eu sei fazer; eu não sei; eu quero aprender”, não estando presente qualquer sentimento de frustração, uma vez que as próprias crianças compreenderam que ninguém sabia fazer tudo, mas todos sabiam fazer algumas coisas; e ii) por serem partilhadas informações pessoais dos seios familiares como fator de motivação para a aprendizagem e partilha de conhecimentos;

A etapa seguinte consistiu na execução do projeto, no qual são descritas e refletidas as atividades a) “A horta dos 3”, b) “A viagem sensorial na companhia de Mondrian”, c) “Oficina dos grãos”, d) “Dia da família”, e) “Van Goghrianos” e f) “Exposição da nossa arte”. Previamente às atividades, consta a descrição de uma iniciativa que integrava a rotina diária do grupo que, como referido no capítulo II, intencionalmente promovia o desenvolvimento da expressividade oral e a articulação fonética das crianças. Para tal, era objeto de audição a aplicação *Orelhudo* criada pela Fundação da Casa da Música e que apresentava uma música distinta todos os dias, essas músicas tinham uma ligeira duração e poderiam ter um significado associado ao dia como um acontecimento histórico, uma personalidade impactando ou a altura do ano. Após ouvirem uma primeira vez a música, as crianças eram convidadas a reagir corporalmente à mesma, seguindo-se um diálogo sobre o estilo musical da música, a sua rapidez e ainda que sensações despertavam.

A primeira atividade, “A horta dos 3”, teve presente a construção de uma horta pedagógica, que surgiu no seguimento da celebração do Dia da Árvore, iniciativa do Agrupamento de Escolas, através da plantação de uma árvore. A partir desse momento de plantação, as crianças começaram a dialogar sobre diferentes tipos de árvores e frutas e a verificar nas suas refeições essas mesmas

frutas e legumes, interessando-se assim pelo processo de crescimento das plantas e vegetais. A atividade requeria a utilização de terra húmus, sementes variadas, água e garrafas plásticas. Este último elemento foi pedido às crianças que trouxessem de casa, uma vez que se tratava de material reciclável, desta forma foi promovido o sentido de responsabilidade de cada criança. No espaço exterior, a parte inicial da atividade conduzia à exploração e observação das sementes e respetivos vegetais, verificando e comparando as suas cores, tamanhos e quantidades e se correspondiam ao vegetal indicado. Assim se observou a capacidade de compreensão e identificação das semelhanças e diferenças por parte das crianças. Ainda neste momento, observou-se todos os materiais disponíveis e necessários para o processo de plantação e discutiu-se sobre a sequência de passos nesse mesmo processo. No desenvolvimento da atividade, ainda no espaço exterior, as crianças organizaram-se em pares predefinidos, distribuindo-se por dois grandes grupos. Os grupos rodeavam uma palete que funcionaria como mesa de suporte para a realização dos passos de jardinagem. Nesta estava um recipiente médio com terra e um pequeno regador com água. Cada par de crianças tinha uma garrafa e um conjunto de sementes distribuídas aleatoriamente. Os passos de jardinagem foram realizados ao ritmo de cada par, acompanhados de um discurso de recordação dos passos e modo de realização e supervisão de adultos. Durante este processo, foi observada o desenvolvimento de competências como a motricidade fina na colocação das sementes, mobilização da terra com as mãos e regar com o regador; a potencialidade do trabalho na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) através da partilha de conhecimentos e experiências entre as crianças, e ainda dinâmicas democráticas entre os pares, como por exemplo no diálogo de distribuição equitativa de tarefas entre a criança CF e CO, (Figura 11):

CF: “Vamos pôr um bocadinho de terra cada uma, sim?”

CO: “Sim, depois tu metes as sementes e eu a água.”

Após esta etapa estar concluída e as garrafas devidamente identificadas, procedeu-se à negociação do local onde seria colocada a horta pedagógica. O grupo refletiu que, no espaço exterior comum a horta poderia ser danificada pelas restantes crianças das outras salas, por isso decidiram que a horta iria permanecer no interior da sala de atividades junto de uma janela. A horta pedagógica ficou verticalmente posicionada na janela próxima da área de jogo simbólico o que promoveu a interação das crianças com a horta, fingindo que colhiam alimentos para as suas refeições. Esta atividade contribuiu para a exploração e conhecimento do mundo através da observação e manipulação de elementos naturais. Desta forma as crianças foram “percebendo a interdependência entre as pessoas e entre estas e o ambiente” (Lopes da Silva, et al., 2016).



Figura 11- Par de crianças a colaborar na colocação de sementes e terra no recipiente

A segunda atividade, “A viagem sensorial na companhia de Mondrian” adveio da exploração de formas geométricas através dos blocos lógicos, com os quais as crianças observaram e compararam diferentes tamanhos, espessuras e cores de quadrados e retângulos, particularmente. Nesse sentido, a atividade que se seguiu procurou criar um ambiente imersivo inspirado nas obras do artista Mondrian, no qual as crianças pudessem interagir com os formatos geométricos, explorar diferentes cores, manipular objetos com tamanhos e finalidades distintas, contactar com diferentes texturas e várias técnicas de pintura e realizar múltiplos tipos de deslocamentos. Para tal, o espaço estava organizado por áreas e as crianças circulavam livremente e autonomamente pelas mesmas, ao seu ritmo, respondendo aos estímulos e aos seus interesses, (Figura 12).

O Tapete do Mondrian consistia num tapete alusivo às composições artísticas de Mondrian, no qual as crianças eram convidadas a realizar diferentes tipos de deslocamentos, saltos, trajetos e jogos nos quadrados existentes no tapete. Nesta área, foi possível observar as diversas interações entre as crianças, entre as quais o incentivo à realização de movimentos específicos no jogo simbólico, a entreaajuda na realização desses mesmos movimentos e o diálogo que continha a identificação das formas geométricas. O objetivo desta atividade centrava-se no desenvolvimento da competência de orientação espacial e relação com as formas geométricas, nomeadamente na sua identificação e compreensão das suas características.

A zona das Pinturas aos quadrados era respetiva à pintura individual, com tintas e pinceis, de uma composição de quadrados referente às obras de Mondrian. Aqui, era pretendido o desenvolvimento da motricidade fina, através da pintura de um espaço delimitado, experimentando traços leves, definidos e precisos, nesse sentido a tarefa era vocacionada para um trabalho individual, promovendo a concentração, autonomia e resolução de problemas.

O Laboratório de cores era dedicado à exploração livre de cores primárias como o artista Mondrian, utilizando tintas, lápis de cera, pincéis, pincéis roll-on, esponjas, mãos e dedos numa ampla e vasta folha de papel de cenário tanto num cavalete como no chão. Considerando a

pedagogia de Reggio Emilia, a qualidade e a variedade dos materiais disponíveis foi uma condição tida em consideração na planificação da atividade, acreditando que i) a existência de tinta nas suas diferentes texturas como líquida e em cera contribuiriam para descobertas e compreensões sobre as cores, misturas de cores, traços e tempo de secagem; ii) a multiplicidade de instrumentos de trabalho como esponjas de vários tamanhos, pinceis de espessuras distintas, pinceis roll-on e as mãos permitisse o contacto com diferentes técnicas artísticas e compreensão da relação com o tipo de instrumento e tinta, como por exemplo a impossibilidade de transferir a tinta do lápis de cera para a esponja; iii) a diversidade de materiais quando à sua textura, forma, tamanho, resistência, elasticidade e finalidade promoveria o conhecimento dos tipos de materiais existentes no mundo e as suas características. Estas premissas verificaram-se na interação entre duas crianças na partilha das suas experiências:

Criança L: "C: Se misturarmos amarelo com esta cor fica laranja. Vou mexer."

Criança C: "Pois fica! Eu também quero. Mas sabes que no arroz isso não fica assim, certo? Ele é duro e não dá para misturar as cores".

Deste modo, constatou-se o conhecimento construído por estas duas crianças sobre as propriedades da tinta e do arroz a partir da oportunidade de experimentação de diferentes materiais no mesmo espaço. A mesma variedade e riqueza de materiais existentes teve, também, como função auxiliar na diferenciação pedagógica pretendida, uma vez que era necessário que as crianças com necessidades adicionais de suporte pudessem explorar diferentes objetos de forma a despertar diversas sensações e memórias. Acrescenta-se a potencialidade deste espaço para o estímulo da entretajuda e cooperação entre os pares, partilha de conhecimentos e experiências, e sentido crítico, estético e criativo.

A área das pinturas faciais idealizava o momento em que as crianças usufruíam de um processo criativo, onde sentiam os movimentos dos pinceis no seu rosto, selecionavam as cores preferidas e comunicavam as suas experiências e vivências nas restantes áreas. Como referido no capítulo II, o grupo necessitava de desenvolver as suas competências de expressão oral. As atividades nesta área promoviam um momento de diálogo entre a criança e o adulto individualmente, através do qual eram expressas as sensações, os interesses, curiosidades e ideias das crianças do seu processo criativo de toda a atividade e do momento de pintura facial em específico.

O espaço "1, 2,3... mexer" foi concebido para a exploração livre e jogo espontâneo com objetos do quotidiano como instrumentos de cozinha e arroz colorido, jogos de construção geométrica e plasticina colorida. A multiplicidade de objetos foi preponderante para o desenvolvimento da motricidade fina e da coordenação óculo-manual, uma vez que as crianças realizavam vários tipos de manipulação e perícias no mesmo espaço. Um facto interessante é que as crianças começaram a explorar e a brincar com todos os objetos de uma só vez, isto é,

observava-se a colocação de arroz na plasticina construindo um objeto de manipulação distinto com uma textura suave e rugosa simultaneamente, complexificando assim o processo de exploração e enriquecendo-o ao mesmo tempo.

A atividade quando idealizada para a exploração livre convocou um conjunto de pressupostos por parte das crianças, que cumpriram criteriosamente, como serem responsáveis e cuidadosos com os materiais, respeitarem o espaço dos outros e partilharem os materiais. Para além disso, a atividade incentivou a uma postura de curiosidade, descoberta, experimentação, cooperação, resolução de problemas e brincadeira. Garantiu também o respeito pelo ritmo de aprendizagem de cada criança, permitindo que a mesma explorasse as áreas conforme pretendido, demorando o tempo necessário para a realização das suas iniciativas e compreensão de fenómenos. Denotou-se o envolvimento entusiasta das crianças com necessidade adicionais de suporte, uma vez que se revelaram constantemente envolvidas nos seus processos de exploração, de procura por conhecer novos objetos e ainda de relacionamento com os seus pares, principalmente, no jogo simbólico e realização de deslocamentos no tapete de Mondrian. Assumiu-se, assim, como tendo sido uma atividade significativa para todos os intervenientes e uma nova experiência, facilitada pela multiplicidade e diversidade de materiais, que uma vez bem organizados facilitaram “o acesso e utilização autónoma por parte das crianças, incentivando o desenvolvimento da capacidade expressiva de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva, et al., 2016).

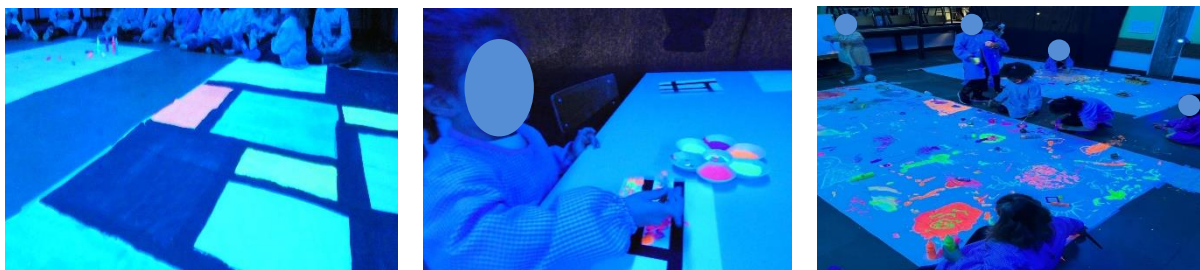


Figura 12- Áreas presentes na "Viagem sensorial na companhia de Mondrian" [da esquerda para a direita: Tapete de Mondrian, Pinturas aos quadrados e Laboratório das Cores

A “Oficina dos grãos”, a terceira atividade, fundamentou-se no envolvimento das famílias no processo de conhecimento e exploração de diferentes tipos de arte. Como referido anteriormente, as crianças mencionaram atividades artísticas que alguns parentes sabiam realizar, nesse sentido os pais foram convidados em semanas distintas a desenvolverem juntamente com o grupo os processos criativos. Destacou-se o entusiasmo e a motivação das crianças por presenciarem e se envolverem nestes processos criativos com os seus pais e com os parentes dos seus pares. Como tal, a partilha de conhecimento, processo de experimentação, momento de aprendizagem configura-se deveras significativo para cada criança. Isto porque para a criança são momentos distintos, com a participação de pessoas do seu seio familiar, a realizarem processos novos, a criarem diferentes produtos e a aprenderem técnicas novas, (Figura 13).

O desenvolvimento das competências de cooperação, colaboração e entreaajuda foi bastante evidente durante as atividades desenvolvidas, visto que havia sempre crianças que pela interação com os seus pais sabiam realizar o processo criativo autonomamente, oferecendo-se para motivar e ajudar os seus colegas, contribuindo positivamente para a construção de aprendizagens por parte dos seus pares. Foram desenvolvidas iniciativas entre as quais, a leitura de uma história na língua estrangeira inglês, a confeção de dois bolos caseiros, a criação de plasticina caseira, a manufatura de pulseiras com missangas e a produção de objetos de cerâmica. Resultado desses momentos foi o interesse e sugestão do grupo em integrar alguns dos processos artísticos na sala de atividades, nomeadamente a utilização da plasticina caseira, criada a partir da combinação de ingredientes de culinária, e a construção de pulseiras na área da oficina. Demonstrando-se a valorização e o significado atribuído ao processo vivenciado pelas crianças com personagens que lhes são muito importantes no seu quotidiano e que têm um impacto preponderante no seu desenvolvimento e bem-estar.



Figura 13- Diversos momentos de interação e aprendizagem com as famílias [Da esquerda para a direita: a arte de fazer pulseiras, bolos, falar inglês, cerâmica e plasticina caseira]

A atividade seguinte intitulou-se como “Dia da família” e enquadrou-se na iniciativa de celebração do Dia da Família promovida pela instituição, que se baseava no convívio à hora de almoço com as crianças e respetivas famílias. Sobre este tópico foi tida especial atenção à confirmação da presença de pelo menos um familiar de cada criança presente, assim como no diálogo com a instituição de cuidados da criança que se encontrava afastada dos seus progenitores de forma a encontrar uma solução adequada para a sua situação, e ainda duplicar a informação sobre a iniciativa aos pais divorciados. A atividade consistia na realização de jogos tradicionais em família, nomeadamente o jogo da corrida dos sacos, jogo de mesa quatro em linha, jogo tradicional da malha, bowling, saltar às cordas, impressão digital com tintas numa folha de papel de cenário e visualização de um quadro de família realizado por cada criança. A exploração e realização dos jogos eram realizadas de forma livre, onde as crianças e respetivos familiares decidiam a ordem

de realização e tempo dedicado a cada um. A atividade tinha como objetivos o desenvolvimento de diferentes tipos de deslocamentos e saltos, manipulação e perícia, motricidade fina, coordenação óculo-manual e orientação espacial. Os mesmos foram desenvolvidos com o contributo dos familiares que criaram um ambiente divertido, seguro e enriquecedor para as aprendizagens das crianças e criação de memórias. Esta dinâmica potenciou, para além das competências mencionadas, outras de teor motor e físico o que evidencia a abordagem globalizante da Expressão Motora, possibilitando à criança “um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (Lopes da Silva, et al., 2016). Importa referir a importância do envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento das crianças, promovendo bem-estar, alegria e carinho às crianças. Nesta dinâmica foi possível observar o entusiasmo do grupo no desenvolvimento de jogos e brincadeiras, demonstrando uma postura de cuidado e curiosidade com as famílias, incentivando à realização das atividades e de conhecer melhor o espaço do jardim de infância, (Figura 14). É de referir que, também, a criança que residia na Aldeia SOS teve oportunidade de interagir com os seus avós, revelando conforto e boa disposição.



Figura 14- Momentos de brincadeira e interação com familiares e amigos no Dia da Família

A quinta ação pedagógica, “Van Goghrianos” centrou-se na visita a um museu que organizara uma exposição imersiva das obras do artista Vicent Van Gogh. Esta iniciativa adveio da motivação contagiante de uma criança em apanhar e distribuir “girassóis”, as flores que apanhava assemelhavam-se aos girassóis no formato das suas pétalas e cor. A visita contemplava a sinfonia dos girassóis do artista Vicente Van Gogh, tendo sido uma atividade que iniciava com a exploração da flor girassol e passou pela exploração de obras artísticas. A seleção desta oferta sucedeu-se pelo bem-estar, envolvimento e enriquecimento motor, psicológico e social de todas as crianças e, particularmente, das crianças com necessidades adicionais de suporte, constatado na atividade realizada “A viagem sensorial na companhia de Mondrian”, por se configurar como uma oportunidade de apreciação cultural com a comunidade local. A exposição pautava-se pela exploração de um ambiente imersivo que retratava as obras de Van Gogh, (Figura 15). É de ressaltar a admiração e o envolvimento das crianças com necessidades adicionais de suporte na observação e toque das paredes nas quais estavam a ser projetadas as obras, bem como a reação

ativa à passagem da composição sonora. Após esta exploração, seguia-se a visualização da sinfonia dos girassóis, no qual o espaço encontrava-se revestido com girassóis gigantes e uma narrativa tridimensional do Vincent Van Gogh relatando factos da sua vida. As crianças interessaram-se bastante pelo projetor tridimensional, pelo tamanho dos girassóis e pela curiosidade da flor em se posicionar em direção ao sol. Por fim continha uma sala com várias estações desde i) a estação da pintura digital que consistia na pintura num ecrã das pinturas do artista; ii) a estação da pintura em mosaicos, que contemplava colorir pequenos quadrados com canetas coloridas e demarcados com diferentes números; iv) a estação da personificação digital de Van Gogh, que consistia na transformação digital da imagem das crianças para a imagem do artista, sendo possível as crianças personificarem-se em Vicente Van Gogh, podendo falar e mexer a sua imagem, para além destas, iii) a estação de brincar à Van Gogh, na qual estavam presentes os materiais e utensílios que na época de Van Gogh eram importantes para exercer o seu trabalho, concretamente o cenário do seu quarto, um cavalete, paleta de cores, blazer, chapéu de palha. Neste ambiente as crianças exploraram livremente as estações, desenvolveram a sua autonomia e responsabilidade, competências pessoais e sociais como a cooperação, esperar pela sua vez. Foram respeitados os ritmos de aprendizagem e de interesse de cada criança à semelhança da pedagogia de Montessori e ainda se configurou como fonte de inspiração para futuras representações das crianças. Este momento assumiu-se como um espaço de tempo dedicado ao alargamento e enriquecimento da representação simbólica, sentido estético de cada criança, “através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo” (Lopes da Silva, et al., 2016).



Figura 15- Exploração do museu de Vincent VanGogh

A última fase da MTP centrou-se na divulgação das etapas anteriores desenvolvidas no projeto, a par das narrativas e produções desenvolvidas pelas crianças. Como tal, o momento da “Exposição das nossas artes” assumiu-se como a divulgação do projeto “A arte de fazer: é divertido e ajuda a crescer” para a comunidade escolar e famílias, (Figura 16). O polivalente da instituição estava organizado por áreas em que cada uma apresentava os produtos artísticos realizados pelas crianças, que posteriormente poderiam levar para casa. Com o intuito de incluir os pais que não

puderam desenvolver nenhum processo artístico com o grupo de crianças em momentos anteriores, foram concebidas algumas áreas com um formato interativo nas quais os familiares procediam ao desenvolvimento do processo artístico como era o caso de tear o tapete, experimentação de cores na sala escura de Mondrian e pinturas de camisolas com tintas e água. Nestes momentos de experimentação e observação dos trabalhos, era passível registar discursos de valorização dos produtos desenvolvidos e o questionamento sobre o procedimento de certas técnicas artísticas por parte dos familiares, transparecendo a qualidade das interações, a sua curiosidade e envolvimento na aprendizagem da criança. Por fim, era apresentado um vídeo de compilação de alguns momentos de realização de processos artísticos, momentos de brincadeira, momentos de iniciativa que as crianças pretendiam demonstrar às famílias, inseridos no processo de ensino e de aprendizagem.



Figura 16- Estações de exploração das dinâmicas desenvolvidas no âmbito do projeto educativo

Refletindo sobre as dinâmicas que foram desenvolvidas ao longo dos projetos no âmbito da Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, verifica-se a articulação entre todas as áreas de conteúdo e de saber e a sua influência na construção de conhecimentos e aprendizagens por parte das crianças, na medida em que são explorados conceitos sobre o mundo que se combinam harmoniosamente e com sentido. Destas dinâmicas destaca-se a importância da flexibilidade do espaço para responder aos objetivos e necessidades presentes em cada atividade e na rotina dos grupos. Para além do espaço interior, a valorização do espaço exterior como um meio de contacto com a natureza, tendo sido possível explorar as suas potencialidades assim como fomentar o espírito de curiosidade, observação, questionamento, reflexivo, crítico e criativo. As Artes um tópico de interesse das crianças que promoveu o desenvolvimento de múltiplas competências, paralelamente a isso, contribuiu para o desenvolvimento de uma visão de aprendizagem contínua, em que o erro ou a falha faziam parte das aprendizagens.

METAREFLEXÃO

Esta parte do documento é dedicada à realização de uma reflexão sobre o processo formativo da mestranda que teve como objetivo a formação em perfil-duplo, destacando os aspetos mais desafiantes e preponderantes para o desenvolvimento pessoal e profissional. É de mencionar que as expectativas face ao bem-estar, ludicidade e rigor científico e pedagógico relativamente ao processo educativo foram correspondidas e as dificuldades no que consta à diferenciação pedagógica, diversificação de estratégias e recursos, e processo investigativo foram vivenciados com sucesso. Os desafios fomentaram o desenvolvimento do saber pensar e agir nos contextos, respondendo à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; para além disso, ser capaz de planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores. Os contributos do trabalho colaborativo, partilha de ideias, reflexões e motivação do par pedagógico, das reflexões entre os docentes orientadores cooperantes, das ideias dos grupos de crianças, da disponibilidade da comunidade escolar e do profissionalismo da equipa de supervisoras orientadoras foram essenciais para tornar significativo o desenvolvimento pessoal e profissional, fomentando a respetiva identidade profissional da mestranda e co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação.

A identidade profissional resultou das escolhas de um conjunto de princípios pedagógicos, éticos, didáticos, culturais e de investigação, que caracterizam as práticas educativas. A mesma incorpora o leque de valores e crenças pedagógicas e metodológicas da ação docente, de uma forma consciente e fundamentada. Reforça, também, a postura crítica, interventiva, colaborativa e indagadora da mestranda, com o objetivo de desenvolver as iniciativas e de ultrapassar determinados entraves no processo educativo. Contudo, este processo intrínseco tornou-se significativo, porque partiu de processos de reflexão, próprios de investigação sobre a prática, promovendo o desenvolvimento de práticas significativas. É de ressaltar que a formação é um processo contínuo na formação da educadora e professora, sendo necessária a constante leitura e procura por referenciais atualizados e específicos sobre os conteúdos e modo de os trabalhar no processo educativo.

Um ponto positivo de processo formativo foi a interação pedagógica, em contexto da prática, com ambas as valências educativas, EPE e 1.º CEB. A experiência nos dois contextos propiciou i) a construção pessoal do que é ser um educador e um professor; ii) vivência e aprendizagem sobre as diferenças e semelhanças dos contextos, assim como as particularidades de cada um e os processos burocráticos e pedagógicos associados a cada um e iii) constatar as potencialidades de transição educativa entre ambas as etapas.

Especificamente sobre a prática, os desafios centraram-se em dar resposta às necessidades de desenvolvimento das crianças, de forma adequada, uma vez que a resposta às

suas necessidades e o estímulo dos seus interesses eram preponderantes para o seu desenvolvimento holístico, saudável, enriquecedor e estimulante. Acrescenta-se o desafio em variar e adequar as estratégias e recursos didáticos como meio de diferenciação pedagógica de modo a atender ao leque de inteligências de cada criança, desde a sua inteligência linguística, lógico-matemática, musical, naturalista, espacial, corporal, intrapessoal e interpessoal. Isto é, variação dos formatos e recursos das atividades a serem desenvolvidas para que as crianças conseguissem construir autonomamente os seus conhecimentos, ao seu modo e ao seu ritmo, visto que não se aprende de uma só forma. Importa valorizar o papel das crianças ao longo do seu processo de educativo, destacando o seu papel ativo, em que a sua voz, iniciativas, ideias e opiniões foram devidamente escutadas e valorizadas. Nesse sentido, ressalva-se que os grupos dos dois contextos educativos manifestaram interesse e vontade de explorar as várias dimensões artísticas, tendo sido criados múltiplos momentos de exploração, sempre com um espírito de curiosidade, bem-estar e criatividade. Tal indica a importância da exploração, conhecimento e produção de arte no desenvolvimento holístico de cada criança, convidando o estímulo da sua criatividade, expressividade oral e corporal, sentido crítico e criativo, competências de cooperação, partilha, concentração, autonomia, diálogo e dinâmicas democráticas (Lopes da Silva et al., 2016).

Refletir sobre a prática é consciencializar sobre a riqueza e a complexidade inerente. Como tal, refere-se o processo de desenvolvimento pessoal no estabelecimento de relações e dinâmicas de comunicação como fatores preponderantes para a conceção de um ambiente educativo saudável, afetivo, seguro e enriquecedor motivando as crianças para os seus processos de aprendizagem. Na prática educativa no contexto da EPE, a promoção da autonomia e responsabilidade foram competências desenvolvidas intencionalmente integradas em atividades na rotina diária do grupo da EPE, através da dinâmica de chefes do dia com o intuito dos selecionados participarem autonomamente na organização da sala e na dinamização de iniciativas nas rotinas, como a audição do Orelhudo. Acrescenta-se o incentivo ao desenvolvimento de competências, técnicas, processos e visões artísticas através da criação de momentos de exploração diversificados e de visitas a locais que primem a cultura e a arte. No âmbito do 1.º CEB, o estímulo da capacidade de comunicação e argumentação com a criação de momentos de discussão e partilha de ideias, a promoção de competências de leitura, pensamento crítico e criativo e atitudes de pesquisa, experimentação e curiosidade com o desenvolvimento de ações pedagógicas adequadas aos objetivos delineados e às características do grupo como por exemplo a criação de livros digitais e as visitas de estudo de investigação no terreno. Desta forma, se refletiu o desenvolvimento da capacidade de mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática de educativa. Foi bastante gratificante observar e analisar a evolução destas competências nas crianças.

É igualmente importante referir a crucialidade dos momentos de reflexão antes, durante e após a ação, tanto individualmente como em conjunto. Estes momentos desempenharam um papel essencial no aperfeiçoamento e transformação da ação educativa na procura pela sua melhoria e adequação (Oliveira, & Serrazina, 2002; Ribeiro, & Moreira, 2007). Nesta linha de raciocínio, salienta-se a pertinência e impacto da realização do presente relatório, como um documento que promoveu a análise e reflexão de toda a prática, da construção de conhecimentos pessoais e profissionais e do quadro de sustentação teórica. Desta forma, também contribuiu para o desenvolvimento da competência de construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente.

A formação profissional, a prática educativa supervisionada e todos os contactos com os diferentes docentes e suas visões sobre a Educação foram preponderantes para o conhecimento das exigências da prática profissional, assim como a sua problematização. Para além disso, o processo formativo contribuiu para desenvolver e consolidar, de forma fundamentada e reflexiva, as competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, A. (2019). *A importância da contextualização na prática pedagógica*. Research, Society and Development, vol. 8, núm. 11, 2019.
[A importância da contextualização na prática pedagógica \(redalyc.org\)](https://redalyc.org/)
- Armstrong, T. (2017). *Inteligencias múltiples en el aula*. Paidós Educación
[36195 INTELIGENCIAS MULTIPLES AULA.pdf \(cdnstatics2.com\)](https://cdnstatics2.com/36195-INTELENCIAS-MULTIPLES-AULA.pdf)
- Bacich, L., & Moran, J. (2018) *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem Teórico-Prática*. Penso Editora.
[Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática \(usp.br\)](https://usp.br/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Uma-Abordagem-Teorico-Pratica)
- Bacich, L., Neto, A., & Trevisani, F. (2015). *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia da educação*. Penso Editora.
- Balancho, S., & Coelho, M. (1996). *Educação Hoje, Motivar os Alunos: criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas*. Texto Editora.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (in)sucesso educativo na disciplina de Inglês: um estudo exploratório* [Tese de Mestrado].
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14582/1/tese.pdf>
- Boiko, V. A. T., & Zamberlan, M. A. T. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58.
scielo.br/j/pe/a/f3FJjkXGVQL5JnsL7J5JP3C/?format=pdf
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). *Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade*. *Revista Portuguesa de Educação*, 2011 24 (1), 07-35.
[https://www.researchgate.net/publication/262598402 Interaccoes professor-aluno nas salas de aula no 1 CEB Indicadores de qualidade](https://www.researchgate.net/publication/262598402_Interaccoes_professor-aluno_nas_salas_de_aula_no_1_CEB_Indicadores_de_qualidade)
- Castro, V. S. L., (2022) *El legado de Lawrence Stenhouse, en el cuadragésimo aniversario de su muerte*. Estreiadialogos. *Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*. Vol. 7 | nº 1.
- Contreras, J., Hernández, M., Ramírez, M., & Ruedas, F. (2019). *¿ Por qué es importante conjugar la investigación acción educativa con la construcción del saber pedagógico del docente para lograr una mejora en los aprendizaje?* In A. B. Macías (Ed.), *Educación, Investigación Acción y Teoría Crítica* (pp. 18-27).
www.upd.edu.mx/PDF/Libros/TeoriaCritica.pdf
- 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), 335-380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições Asa.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores* (4.^a Ed.). Porto Editora.
- Flores, P., & Escola, J. (2009). *O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Observatorio Journal, 8, 77-96.
https://www.researchgate.net/publication/268001006_O_papel_das_novas_tecnologias_na_construcao_da_cidadania_a_plataforma_Moodle_no_1_ciclo_do_Ensino_Basico
- Garcia, M. C., & Vaillant, D. (2009) *Desarrollo profesional docente. Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea [Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar? - Carlos Marcelo García, Denise Vaillant - Google Livros](#)
- Hernández, F. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5.ed. Artes Médicas.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación acción (re-impressão)*. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinhos, 16 (1), 87-92.
https://www.researchgate.net/publication/277821242_A_articulacao_curricular_como_sentido_orientador_dos_projetos_curriculares
- Lima, M. (2012). *A articulação Curricular no Ensino Básico no âmbito da disciplina de Inglês* [Tese de Mestrado].
[A articulação curricular no ensino básico no âmbito da disciplina de Inglês \(1library.org\)](#)
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.). *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma praxis de participação* (4.^aEd.), pp. 109-140. Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Moran, J. (2015) *Mudando a Educação com metodologias Ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II].
- Mota, P. & Coutinho, C. (2011). A utilização das TIC no 1º ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório num Agrupamento TEIP do Porto. In VII Conferência Internacional de TIC na Educação (439-449).

- Murray, J. (1997). *Hamlet on the Holodeck: The Future of Narrative in Cyberspace*. New York: The Free Press. [Hamlet on the Holodeck, updated edition: The Future of Narrative in Cyberspace - Janet H. Murray - Google Livros](#)
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas*. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 26-48. [84-172-1-SM.pdf \(ipl.pt\)](#)
- Oers, B. (2009) *A ZDP: zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vygotsky*. Associação de Profissionais de Educação de Infância N. 977. Editorial do Ministério da Educação. [redescobrir Vygotsky \(1\).pdf](#)
- Oliveira - Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017) *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. In GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (Ed), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42) APM. https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na Educação Básica–o caminho das pedagogias explícitas. Modelos Curriculares para a Educação de Infância–Construindo uma práxis de participação, 9-24.
- Ornelas, M. (2009). Motivar e ensinar através da experimentação. *Revista de Animação e Educação*, 1-4. [Motivar e ensinar atraves da experimenta \(1\).pdf](#)
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). *Formar para inovar, inovar formando*. In J. Rodriguez, C. Fernandez, & D. Gonçalves (Org.), III Encontro internacional fenda digital: TIC, escola e desenvolvimento local. Projetos de inovação mediados pelas TIC (pp. 91- 98).
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). *Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1CEB na região do Porto*. [ART PaulaFlores 2013.pdf \(ipp.pt\)](#)
- Rato, E., J., V. (2016). *A importância das visitas de estudo na aprendizagem: conceções de alunos e professores*. <http://hdl.handle.net/10400.21/6467>.
- Ribeiro, D. (2020). *Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores*. EstreiaDiálogos. Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação colaborativa. N.º 1.
- Ribeiro, D., & Moreira, M. (2007). *Onde acaba o Eu e o Outro e começamos nós ... diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional*. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Areal Editores.

- Rocha, C. D. (2015). A praxis como foco da pedagogia construtivista: Planificar, agir e avaliar (Doctoral dissertation).
- Santerini, M. (2013). *Grandes de la Educación: Maria Montessori. Padres y Maestros*, 349, 1-4.
[MARIA MONTESSORI | Bildung und Erziehung \(vr-elibrary.de\)](#)
- Santos, H. (1977). *Piaget na prática pedagógica*. Editorial SEMENTE.
- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência* (trad. C. Cancisso). Pioneira Thomson Learning.
- Serralha, F. (2009). *Caracterização do Movimento de Escola Moderna. Escola Moderna*, 5(35), 5-51.
[revista_escola_moderna_35.pdf \(movimentoescolamoderna.pt\)](#)
- Souza, J. A., Cirilo, E. M., Silva, N.D., Ricci, M.F.C. de C.M., & Rodrigues, M.F. (2017). A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Mosaico*, 8-82-9, 48-50
[Vista do A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação \(TIC\) como ferramenta pedagógica na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental \(universidadedevassouras.edu.br\)](#)
- UNICEF. (2019). Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos. Comité Português para a UNICEF. [unicef convenc-a-o dos direitos da crianca.pdf](#)
- Valverde, J., Fernández, M. R., & Garrido, M. C. (2015). *El pensamiento computacional y las nuevas ecologías del aprendizaje*. RED, Revista de Educación a Distancia, 46(3), 1-18.
[valverde et al.pdf \(um.es\)](#)
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência | Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [Vasconcelos et al 2011.pdf](#)
- Westbrook, R. B., & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Editora Massangana. [JohnDewey NM.pmd \(dominiopublico.gov.br\)](#)
- Zabalza, M.A. (1987). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA.
- Zabalza, M.A (1992) *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

DOCUMENTOS LEGAIS E OUTROS

- Associação Bandeira Azul da Europa. (2009). *ECO ESCOLAS*. <https://ecoescolas.abae.pt/>
- Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. *Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar*.
- Decreto-Lei nº86/1976, de 10 de abril. Constituição – Diário da República nº86/1976, Série I de 1976-04-10.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.
- Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*.
- Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República n.º 38/2007, Série I de 2007-02-22. Ministério de Educação. Lisboa. *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. *Regime jurídico da educação inclusiva*.
- Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. *O currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*.
- Despacho Normativo 1-F/2016, de 5 de abril. Diário da República n.º 66/2016, 1º Suplemento, Série II de 2016-04-05. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho 9311/2016, de 21 de julho. Diário da República n.º 139/2016, Série II de 2016-07-21. Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República nº128/2017, Série II de 2017-07-05. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário*.
- Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República nº 143/2017, Série II de 2017-07-26. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.
- Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República mº 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio: 2.º ano, 1.º ciclo do ensino básico [2 estudo do meio.pdf \(mec.pt\)](#)

- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais de Matemática: 2.º ano, 1.º ciclo do ensino básico [matematica_1c_2a_ff_18julho_rev.pdf \(mec.pt\)](#)
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais de Português: 2.º ano, 1.º ciclo do ensino básico [portugues_1c_2a_ff.pdf \(mec.pt\)](#)
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais de TIC: 2.º ano, 1.º ciclo do ensino básico [oc_1_tic_1.pdf \(mec.pt\)](#)
- Lei nº5/97, de 10 de fevereiro. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República nº166/2005, Série I-A de 2005-08-30. Assembleia Da República. Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.
- Ribeiro, D. (2020). *Ficha de unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

M

MESTRADO
EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO

Relatório de Estágio
Mariana Oliveira Silva

