



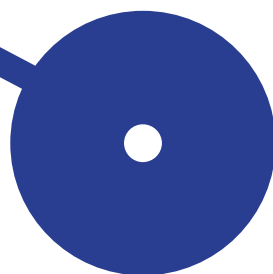
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Maria Francisca de Sá Sousa

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Francisca de Sá Sousa

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Francisca de Sá Sousa

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

AGRADECIMENTOS

O presente relatório de estágio espelha um percurso formativo composto por vivências que se traduziram em múltiplas aprendizagens, muitas com origem na superação de dificuldades, numa evolução constante que promoveu um desenvolvimento pessoal e profissional que não findará com o término desta etapa formativa.

Esta jornada em busca de um sonho tão desejado nem sempre foi simples ou encarada com um sorriso no rosto, porém foi concretizada com o apoio de inúmeras pessoas que contribuíram para a tornar mais bonita, prazerosa e enriquecedora em aprendizagens. Deste modo, agradeço a todas as pessoas que participaram neste percurso direta ou indiretamente e que me permitiram ser uma pessoa mais confiante das suas capacidades e mais consciente da profissão que escolheu. Uma escolha realizada sem hesitação ou ponderação de outras opções, que voltaria a efetuar com a mesma convicção e brilho no olhar.

Primeiramente, pretendo agradecer à minha família, em particular aos meus pais e irmã, pela paciência, atenção e apoio incondicional fornecidos ao longo de todo o percurso, principalmente, nos momentos de maiores dificuldades, garantindo-me um suporte emocional, no qual me refugiei quando as emoções se sobrepuseram à razão. Os meus pais proporcionaram-me a oportunidade de concretizar este sonho e eu espero tê-los orgulhado ao longo deste percurso tal como me propus a mim própria, assim como à minha irmã, que como mais nova que é, me observa como um modelo no percurso que ela própria está a trilhar, porém talvez desconheça o facto de eu própria a observar como um exemplo de superação.

Não esqueço todas as minhas colegas e amigas, agradecendo a sua presença durante estes cinco anos de formação, pois permitiram-me desenvolver diversas aprendizagens. Neste sentido, considero relevante agradecer, de forma particular, ao meu par pedagógico, pela amizade e companheirismo que construímos ao longo destes cinco anos de formação, pois, sem dúvida, foi um enorme apoio no desenrolar deste percurso, permitindo-me enfrentar obstáculos com maior segurança, bem como aprender muito com o seu exemplo, sendo que espero também ter sido capaz de lhe oferecer apoio quando precisou e contribuído para o seu percurso formativo. Sem dúvida alguma, este percurso não teria sido tão prazeroso e gratificante sem a sua presença, merecendo, por isso, um profundo agradecimento pelo orgulho que sinto nas conquistas que realizamos lado a lado.

Do mesmo modo, não posso deixar de agradecer a todos os docentes que participaram na minha formação, tanto na licenciatura, como no mestrado, que através de áreas muitas vezes distintas, contribuíram para o desenvolvimento de imprescindíveis conhecimentos, capacidades e atitudes, que me permitiram desenvolver pessoal e profissionalmente, com um olhar sempre centrado na criança. Tais aprendizagens guardarei para sempre como guias do meu desempenho no exercício da futura profissão.

Agradeço de forma especial as minhas supervisoras institucionais, a professora Doutora Margarida Marta e a professora Doutora Susana Sá, pelo acompanhamento, disponibilidade e atenção fornecidas, através de momentos de reflexão e de críticas construtivas, que contribuíram para o desenvolvimento e melhoria das práticas pedagógicas, bem como do presente relatório de estágio. De facto, o seu contributo permitiu-me crescer com confiança para me tornar uma profissional de valor.

Agradeço profundamente as orientadoras cooperantes pelo exemplo que me ofereceram enquanto profissionais de ampla experiência, desempenhando a sua profissão com dedicação, tendo-me recebido diariamente com carinho durante o período inerente à Prática Educativa Supervisionada, permitindo-me crescer através do seu apoio constante, da liberdade fornecidas para intervir e dos diálogos reflexivos efetuados. Sinto-me eternamente grata por todos os momentos vivenciados na instituição educativa e por todas as pessoas que me fizeram sentir feliz e integrada nesse local.

Assim, reservo um especial agradecimento às crianças com as quais foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada, pertencentes ao grupo que integrava a Educação Pré-Escolar e a turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, pelas fundamentais aprendizagens que me permitiram construir, bem como pelos genuínos sorrisos e diálogos, fazendo-me sentir que a minha presença era desejada e importante. Na memória guardo cada uma, sem exceção, a par das experiências que efetuei com as mesmas, cruciais para o meu efetivo desenvolvimento, sendo que a pandemia vivenciada esteve perto de impedir a realização da prática da forma presencial e em interação como aconteceu, porém, felizmente, foi possível uma prática em contexto, que favoreceu uma maior consciência do quotidiano da profissão.

Efetivamente, foram várias as pessoas que, de modos distintos, contribuíram para o meu desenvolvimento, proporcionando-me apoio, experiências inesquecíveis e aprendizagens imprescindíveis para o exercício da futura profissão enquanto educadora de infância e professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, para com as quais me sinto eternamente grata.

RESUMO

O presente relatório de estágio, integrante da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, revela-se um requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tal como previsto no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, tendo-se revelado enriquecedor do desenvolvimento pessoal e profissional.

Composto por saberes teóricos e práticos, mobilizados de forma articulada, o relatório foi sendo (re)construído, apresentando-se como uma reflexão sobre aprendizagens e vivências, não só relativas ao período de estágio efetuado nos dois níveis educativos supramencionados, mas à totalidade da formação inicial. Efetivamente, o estágio desenvolveu, aprofundou e ampliou competências, através da constante análise e reflexão crítica das ações desenvolvidas, concretizada de forma individual e colaborativa. O recurso à Metodologia de Investigação-Ação e à Metodologia de Trabalho de Projeto evidencia-se ao longo do relatório, visto que estas metodologias se revelam cruciais para atender à singularidade das crianças, aos seus interesses, dificuldades e necessidades. Através desse conhecimento sobre o contexto e circunstâncias subjacentes é possível procurar uma adequação da ação, com o intuito de promover aprendizagens significativas nas crianças.

Neste sentido, o relatório espelha o processo formativo no desenvolvimento de competências no perfil duplo habilitado por este mestrado, considerando que a formação continuará, permanentemente, ao longo do exercício da profissão, numa busca constante pela melhoria e adequação das práticas pedagógicas (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

Palavras-chave: Formação docente; Perfil duplo; Metodologia de Investigação-Ação; Metodologia de Trabalho de Projeto.

ABSTRACT

The present internship report, part of the curricular unit of the Supervised Teaching Practice course, is a partial requirement for obtaining the master's degree in Preschool Education and Primary School Teaching, as provided in Decree-Law No. 79/2014, of May 14, having proved to be enriching for the personal and professional development.

Composed by theoretical and practical knowledge, mobilized in an articulated manner, the report was being (re)built, presenting itself as a reflection on the learnings and experiences, not only on the internship period carried out in the two aforementioned educational levels, but the entire initial training. In fact, the traineeship developed, deepened and extended the competences, through constant analysis and critical reflection on the actions developed, realized individually and collaboratively. The use of the Action-Research Methodology and the Project Work Methodology are evident throughout the report, as these methodologies are crucial to attend the uniqueness of the children, their interests, difficulties and needs. Through this knowledge of the context and underlying circumstances it is possible to seek an adequacy of action, in order to promote significant learnings in the children.

Therefore, the report portrays the training process in the development of competences in the dual profile enabled by this master, considering that training will continue, permanently, throughout the exercise of the profession, in a constant search for improvement and adequacy of teaching practices (Basic Law of the Education System, 1986).

Keywords: Teacher training; Dual profile; Action-Research Methodology; Project Work Methodology.

ÍNDICE

Índice de figuras	VI
Lista de acrónimos, abreviações e siglas	VII
Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento teórico e legal.....	3
1. Educação: o papel da criança e do docente.....	3
1.1. As singularidades da Educação Pré-Escolar	14
1.2. As singularidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	22
Capítulo II. Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação.....	30
1. Caracterização do contexto de estágio.....	30
1.1. O contexto de Educação Pré-Escolar	32
1.2. O contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	38
2. Metodologia de investigação	42
Capítulo III. Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos.....	49
1. Percurso vivenciado na Educação Pré-Escolar.....	49
2. Percurso vivenciado no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	66
Metarreflexão.....	83
Referências bibliográficas	86
Legislação e outros documentos.....	104

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Cartão de cidadão da tartaruga construído com e pelas crianças	58
Figura 2 – <i>Placard</i> representativo do mar	61
Figura 3 – <i>Placard</i> representativo do mar, repleto de materiais recicláveis de plástico.....	61
Figura 4 – Cofres fechados com cadeado	69
Figura 5 – Perfis de <i>Facebook</i> referentes aos oito principais planetas do Sistema Solar	76

LISTA DE ACRÓNIMOS, ABREVIACÕES E SIGLAS

AEDEE – Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DGE – Direção-Geral da Educação

DGIDC – Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DL – Decreto-Lei

DN – Despacho Normativo

EPE – Educação Pré-Escolar

ET – Extraterrestre

GTEC – Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU – Organização das Nações Unidas

OT – Orientação Tutorial

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, concebido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), que integra o plano de estudos do mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), tem como base o conhecimento teórico e prático que foi sendo desenvolvido, ampliado e aprofundado ao longo da formação inicial na construção de um docente de perfil duplo, através da compreensão das semelhanças e diferenças entre os dois níveis educativos. Neste sentido, o relatório revela, de forma crítica e reflexiva, o percurso desenvolvido em contexto de estágio nos dois níveis educativos habilitados por este mestrado, considerando a relevância do perfil duplo no desenvolvimento holístico das crianças e os saberes desenvolvidos enquanto docente numa perspetiva de melhoria contínua da prática. A formação inicial revela-se fulcral para o desenvolvimento docente, porém a formação prolonga-se no exercício da profissão com o intuito e desejo permanente de proporcionar as mais adequadas estratégias e recursos às crianças (Decreto-Lei (DL) n.º 344/89, de 11 de outubro; DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro; DL n.º 79/2014, de 14 de maio; Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), 1986).

Efetivamente, o estágio foi efetuado em díade o que se revelou importante para fortalecer e apoiar o desenvolvimento pessoal e profissional, através da colaboração estabelecida. Também a colaboração desenvolvida com as supervisoras institucionais, as orientadoras cooperantes e a comunidade educativa envolvente (Lima, & Fialho, 2015; Pedras, & Seabra, 2016) permitiu o desenvolvimento da capacidade de mobilizar distintos saberes, de investigar, envolvendo uma adequada observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, no cerne de uma aprendizagem contínua para a constante melhoria da ação (Ribeiro, 2020). Neste sentido, é perceptível que a PES se revelou deveras crucial para o desenvolvimento de imprescindíveis competências profissionais numa prática pedagógica que valoriza a criança, a sua voz e ações, com o objetivo de promover aprendizagens ativas e significativas nas várias dimensões humanas, com uma articulação das mesmas, atendendo aos desafios propostos pela situação pandémica vivenciada.

Deste modo, o relatório, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre e, conseqüentemente, para o exercício da docência enquanto educador de infância e professor de 1.º CEB, tal como previsto no DL n.º 79/2014, de 14 de maio, organiza-se, de forma articulada, em três capítulos principais, que se estruturam em subcapítulos, sendo concluído com uma importante metarreflexão, espelhando o percurso vivenciado e o crescimento inerente.

No primeiro capítulo são explanados os referentes teóricos e legais que fundamentaram a ação pedagógica da PES e que constituem crenças e princípios relativos aos dois níveis educativos. Este capítulo refere-se, inicialmente, de forma conjunta, aos dois níveis, à educação no geral para, posteriormente, se dedicar, de forma particular, às especificidades de cada nível. No segundo capítulo é caracterizado o contexto em que o estágio se desenvolveu. Desta forma, partindo do geral para o particular, o capítulo começa com uma caracterização geral da instituição educativa em causa, especificando-se, em seguida, o ambiente educativo distinto de cada nível, através da descrição e análise da organização e gestão dos grupos de crianças, das interações, do tempo, do espaço e dos materiais de cada um. Esta caracterização revela-se crucial para a planificação de práticas, de modo que sejam adequadas aos aspetos evidenciados. O capítulo finaliza com a apresentação da metodologia de investigação adotada, através de uma aproximação, ao longo da PES, ou seja, a Metodologia de Investigação-Ação (MIA), composta por um processo contínuo de ciclos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, essenciais para uma constante adequação e melhoria da prática (Elliot, 1990, citado por Moura, 2003; Máximo-Esteves, 2008).

A construção do terceiro capítulo atendeu ao quadro concetual explanado no primeiro capítulo e à caracterização do contexto presente no segundo capítulo, visto que foi com base nos aspetos especificados nos mesmos que se procurou planificar e agir para providenciar práticas adequadas. Assim, no terceiro capítulo é espelhada esta harmonia concretizada, com utilização da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), devido à sua riqueza pedagógica, apresentando o desenvolvimento da prática nos dois níveis educativos, através de uma descrição e análise crítica e reflexiva sobre algumas das ações mais representativas.

De modo a concluir o relatório, é apresentada uma metarreflexão em que se analisa o percurso da PES efetuado nos dois níveis educativos e todo o processo que integrou a formação inicial. Esta reflexão evidencia o desenvolvimento ocorrido, analisando experiências, aprendizagens e dificuldades que emergiram ao longo do tempo e que contribuíram para a construção pessoal e profissional num perfil duplo que, efetivamente, não finaliza com a conclusão da formação inicial, como referido anteriormente. De facto, o relatório particulariza um ano que se demonstrou bastante enriquecedor por ter permitido colocar em prática, analisar e refletir sobre conhecimentos e capacidades desenvolvidos durante a formação inicial, ampliando e aprofundando competências.

CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (Delors et al., 1998, p. 89).

O presente capítulo tem a finalidade de apresentar os pressupostos teóricos e legais que fundamentam os dois níveis educativos para os quais este mestrado habilita, designadamente, a EPE e o 1.º CEB. Num primeiro subcapítulo, são explanados os aspetos comuns aos dois níveis, para, posteriormente, num segundo e terceiro subcapítulos, serem explorados de modo individual, tornando visível as suas especificidades numa contínua valorização da educação e das crianças.

1. EDUCAÇÃO: O PAPEL DA CRIANÇA E DO DOCENTE

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização das Nações Unidas (ONU), 1948) e na Convenção sobre os Direitos da Criança (Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 1990), é valorizada uma educação para todos, gratuita e obrigatória, promotora do desenvolvimento das várias dimensões humanas e de valores e princípios cruciais da vida em sociedade, nomeadamente o respeito pela diversidade e pelo meio ambiente. Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 1990), é sublinhado o direito de todos à educação e a sua qualidade na promoção de aprendizagens basilares sobre as quais o desenvolvimento se deve sustentar para progredir, sendo a equidade um meio essencial para diminuir as desigualdades. É visível, nesta Declaração, o enorme valor atribuído à educação quando se refere que esta é “uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico” (p. 6).

Importa referir a LBSE (1986) como documento específico do contexto português, em que é igualmente destacado o direito de todos à educação, promotora da formação de cidadãos, e tal como na Lei Quadro da Educação Pré-escolar (1997), é valorizada a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso na educação. Relativamente à EPE, na LBSE (1986), afirma-se que deve favorecer o desenvolvimento holístico, a segurança e bem-estar das crianças. Em relação ao 1.º CEB, declara-se que é um nível obrigatório e gratuito, com o objetivo de assegurar o desenvolvimento global das crianças, incluindo os seus interesses. Na Constituição da República Portuguesa, no Artigo 73.º (Assembleia da República, 2005), declara-se, igualmente, o direito de todos à educação, valorizando a igualdade de oportunidades no desenvolvimento de todos os

indivíduos com vista ao crescimento social e à participação na sociedade, bem como se garante um ensino básico obrigatório e gratuito, tal como um sistema público para a EPE.

Através deste enquadramento introdutório torna-se visível que a educação é uma preocupação mundial por favorecer a construção de uma sociedade competente nas várias dimensões humanas. Deste modo, revela-se fulcral a garantia da igualdade de oportunidades, sendo a equidade o meio mais eficaz para garantir uma educação adequada à diversidade. Igualdade significa fornecer tudo de forma igual para todos, isto é, o mesmo currículo no mesmo espaço e tempo, o que se revela insuficiente (Alves, & Palmeirão, 2019). Já a equidade parte da igualdade, mas atende ao contexto de cada um, para que o seu acesso e desempenho sejam independentes desse fator, através de uma educação diferenciada e contextualizada, que se adequa às necessidades de indivíduos concretos (UNESCO, 2019). Segundo o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, a equidade garante o acesso das crianças aos apoios de que precisam para alcançar o seu potencial, atendendo ao princípio da igualdade de oportunidades que afirma o dever de todos terem a mesma oportunidade de crescer.

A equidade exige diferenciação pedagógica, pois esta visa responder às necessidades de cada um, adequando-se o processo educativo para permitir que todos alcancem as mesmas finalidades, através de estratégias distintas, tendo sido uma preocupação evidente ao longo da PES, evidenciado no capítulo III. Ao docente compete a criação de um clima seguro para que as crianças efetuem descobertas e participem ativamente, organizando, de modo flexível as condições necessárias (estratégias, espaço, tempo, material, grupo, avaliação) para garantir o desenvolvimento de todas, gerando experiências de aprendizagem adequadas e estimulantes que atendam à diversidade, segundo um conhecimento das crianças e do contexto educativo, colaborando com outros profissionais na promoção da igualdade de oportunidades (Basto et al., 2018; Clérigo et al., 2017; Day, 2001; Tomlinson, & Allan, 2002, citado por Machado, & Formosinho, 2017). Nóvoa (2006) defende a variedade de percursos para “multiplicar as oportunidades de cada um” (p. 45), com “uma escola à medida de cada aluno” (Claparède, 1920, citado por Nóvoa, 2006, p. 45) criada pela diferenciação pedagógica, a partir de uma base comum.

A educação inclusiva visa garantir o direito de todas as crianças aprenderem juntas, independentemente das suas características, respondendo às necessidades e desenvolvendo as potencialidades (Almeida et al., 2017). Assim, inclusão não significa tratar todos de forma igual, ignorando as diferenças, nem tratar todos como seres totalmente distintos, mas sim segundo as características de cada um, compreendendo que todos são diferentes e que têm direito a tal para

realmente existir inclusão (Fonseca et al., 2015). Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é defendida uma educação de qualidade para todos através da inclusão, promovendo a igualdade de oportunidades e a diferenciação pedagógica, existindo apoio à aprendizagem e resposta às necessidades e interesses de cada um, adequando-se o processo educativo de modo flexível a partir da colaboração com todos os intervenientes no processo educativo (famílias, outros profissionais). Revela-se crucial respeitar, valorizar e responder à diversidade, garantindo que todos alcancem as competências imprescindíveis para a sua integração na sociedade, devendo o docente ser compreensivo, apoiar a aprendizagem de todos e valorizar a diversidade como um recurso valioso na educação (Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (AEDEE), 2012; Sanches, 2005; Seabra et al., 2020; UNESCO, 1994, 2005; UNESCO et al., 2016).

Estes aspetos evidenciam-se no DL n.º 5908/2017, de 5 de julho, em que se visa a inclusão, respondendo à heterogeneidade, através da “diversidade, flexibilidade, inovação e personalização” (Artigo 3.º, p. 13883) para promover a aprendizagem de todos, atendendo ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). No DL n.º 54/2018, de 6 de julho, valoriza-se uma educação inclusiva, que responda às potencialidades, expectativas e necessidades de todos, permitindo a participação e o sentimento de pertença, considerando a equidade para garantir a inclusão social. Na Educação 2030 (UNESCO et al., 2016), visa-se garantir uma educação de qualidade para todos, com inclusão, equidade e igualdade de oportunidades no acesso, participação e sucesso, para que a educação “não deixe ninguém para trás” (p. iii). Tal como refere Rodrigues (2006, 2020), as escolas inclusivas devem ser organizadas segundo as necessidades das crianças, não se limitando às que possuem dificuldades, promovendo o sucesso de todas, melhorando a qualidade da educação, num clima de respeito pela diferença.

De facto, as crianças sendo todas diferentes, aprendem de formas distintas. Neste sentido, Gardner (1999, 1994, 2000, citado por Silva, & Nista-Piccolo, 2010) elaborou a Teoria das Inteligências Múltiplas que se constitui por vários tipos de inteligência que cada indivíduo possui de modos diferentes, sendo aperfeiçoados segundo os estímulos recebidos. A educação deve atender a esta pluralidade de inteligências para promover o potencial de todas as crianças e o seu desenvolvimento holístico, visando a igualdade de oportunidades de acesso ao saber, em que o processo de aprendizagem se adequa à singularidade de cada criança. O mesmo aspeto deve ser abordado de várias formas, estimulando-se todas as inteligências, pois cada criança aprenderá através das inteligências que possui mais desenvolvidas e estimulará todas, tal como se

promoveu ao longo da PES, visível no capítulo III. Gardner identificou oito inteligências (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista) que não são independentes, pois não funcionam isoladamente, encontrando-se relacionadas. Cada indivíduo possui as inteligências com distintos níveis de desenvolvimento, combinando-as e organizando-as de modos diferentes (Almeida et al., 2017; Gama, 2014; Gardner, 2011, citado por Lopes et al., 2016; Lopes et al., 2016; Silva, & Nista-Piccolo, 2010).

Piaget (1998, citado por Rizzon, 2010) defende que o direito à educação para todos é insuficiente, sendo necessário que esta educação tenha como finalidade o desenvolvimento das funções cognitivas, de saberes e valores. A perspectiva construtivista de Piaget defende que o conhecimento não é “uma cópia da realidade” (Fosnot, 1998, p. 20), mas sim um guia criado na reflexão sobre as experiências ativas do contexto físico e social, sendo a percepção do mundo única para cada indivíduo, de modo que o docente deve partir disso para promover aprendizagens significativas. O saber provém de uma atividade construtiva, sendo que as crianças não adquirem um conhecimento pronto, mas sim através de um processo de desenvolvimento contínuo, que deve passar pela colaboração com outros mais desenvolvidos. A construção de conhecimento deve partir das concepções prévias, interesses e níveis de desenvolvimento em atividades significativas e desafiantes, em que o docente questiona as ideias e sentimentos das crianças, estimulando a autonomia e a aprendizagem, ao invés de dirigir e efetuar as escolhas, tal como valorizado durante a PES, evidenciado no capítulo III. O construtivismo visa crianças participativas, reflexivas e críticas, pois o processo é tão ou mais importante que o produto da aprendizagem, sendo crucial a descoberta e a apropriação orientada pelo docente para uma real compreensão (Fosnot, 1998; Glasersfeld, & Steffe, 1991, citado por Fosnot, 1998; Jófili, 2002; Lima, 1976, citado por Alixandre, & Baptista, 2019; Santos et al., 2014).

O socioconstrutivismo, defendido por Vygotsky, aborda o papel da linguagem, da interação e da cultura no desenvolvimento, em que o saber não representa a realidade, mas sim ações que se revelaram fiáveis através da experiência. Assim, sendo o saber produzido culturalmente através da interação, a educação possui um papel essencial no desenvolvimento, sendo o docente um observador, promotor, mediador entre as concepções das crianças e os saberes culturalmente aceites, promovendo a sua aproximação para garantir a construção do conhecimento pelas crianças, através da atribuição de um papel ativo às mesmas, sendo também crucial promover a interação entre pares para apoiar este processo (Boiko, & Zamberlan, 2001; Gould, 1998, citado por Boiko, & Zamberlan, 2001). Segundo Vygotsky (s.d., citado por Alves,

2004), a aprendizagem mediada por indivíduos mais desenvolvidos apoia o desenvolvimento. Assim, definiu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real (as atividades que um indivíduo é capaz de efetuar sem apoio) e o nível de desenvolvimento potencial (as atividades que ainda não consegue realizar sem apoio, porém com a ajuda de uma pessoa mais desenvolvida, que lhe forneça orientações adequadas, consegue, aplicando um nível de conhecimento mais elevado do que seria capaz sozinho, para que, no futuro, resolva problemas similares sem apoio, aumentando a autonomia). A ZDP define aquilo que ainda não amadureceu, mas que está em processo de ocorrer, variando de indivíduo para indivíduo (Alves, 2004; Fosnot, 1998; Shaffer, 2005; Trinta, 2009).

Como aprender implica negociação de significados na interação social, o docente deve estimular as crianças a colocarem questões e a criarem as suas hipóteses para as testar e pesquisar (Bauersfeld, 1988, citado por Fosnot, 1998). O erro deve ser visto como resultado das concepções das crianças, não devendo ser evitado, de modo a permitir a exploração de possibilidades apoiadas pelo docente enquanto mediador entre as concepções das crianças e o efetivo conhecimento. Valorizam-se, assim, métodos ativos que incentivem a descoberta, a investigação, a resolução de problemas, a criatividade e a colaboração, para as crianças tomarem decisões, escutarem várias perspetivas, apoiarem-se e aprenderem (Costa, & Franco, 2005). O docente deve organizar o espaço e os materiais de modo adequado ao desenvolvimento, tornando as crianças exploradoras ativas e curiosas. Este processo de aprendizagem requer flexibilidade, criatividade e receptividade por parte do docente para atender às necessidades e ideias das crianças, impedindo uma limitação à escuta e transmissão dos conhecimentos por si, visando a construção ativa, a autonomia, a responsabilidade e a iniciativa das crianças em atividades em que se encontram envolvidas (Aguiar, 1998; Alixandre, & Baptista, 2019; Erikson, s.d., citado por Fosnot, 1998; Fosnot, 1998; Piaget, 1998, citado por Rizzon, 2010; Shaffer, 2005).

Atualmente, na educação, valoriza-se a exploração para a atualização e aprofundamento de saberes que permitam a adaptação a um mundo em constante mudança, segundo as necessidades da sociedade em termos de competências, levando a uma redefinição das finalidades da educação. A aquisição apenas quantitativa de aprendizagens não promove o desenvolvimento completo, devendo ser valorizadas as atitudes e os valores. A formação (inicial e contínua) de um docente revela-se imprescindível para a adequação constante do seu desempenho profissional aos desafios que vão surgindo na profissão (Delors et al., 1998; Nóvoa, 1999). Os saberes de um docente são construídos ao longo da vida pela sua experiência,

formação, história, características pessoais e profissionais, devendo ser, continuamente, sistematizados, transformando-se a experiência em saber, reconstruindo-a, através da articulação da teoria com a prática e da reflexão, dado que a prática parte da mobilização de saberes para responder a situações concretas, que os fundamenta (Marta, 2003, citado por Marta, 2015; Schön, 1992, citado por Silva, 2013; Tardif, 2002, citado por Facin, 2015).

A educação deve basear-se em quatro pilares relacionados (aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser), que acompanham o indivíduo ao longo da vida, merecendo a mesma atenção na educação para suscitar o desenvolvimento holístico. O pilar aprender a conhecer não tem como objetivo a aquisição de conhecimentos, visto que estes se encontram em constante evolução, mas sim o domínio de instrumentos que possibilitem a compreensão do mundo em redor, a obtenção de uma cultura geral, possibilitando o aprofundamento. Este pilar relaciona-se com um saber pragmático, para que o indivíduo seja capaz de utilizar saberes e tecnologias. Assim, este pilar implica “aprender a aprender” (Delors et al., 1998, p. 92), fornecendo as bases para uma aprendizagem ao longo de toda a vida. Tardif classifica o saber docente, sendo que este pilar se relaciona com os saberes de formação profissional (princípios pedagógicos e estudos das Ciências da Educação, adquiridos na formação inicial e contínua), saberes disciplinares (várias áreas do conhecimento) e saberes curriculares (gestão dos saberes disciplinares presentes nos documentos orientadores, integrando princípios da instituição educativa, objetivos e métodos). O pilar aprender a fazer supõe a ação sobre o meio envolvente, relacionando conhecimentos, capacidades e competências, sendo que aspetos como comunicar, interagir com o outro, ser flexível, gerir e resolver conflitos são cada vez mais importantes, mobilizando-se os saberes na prática, preparando o indivíduo para enfrentar situações diversas e imprevisíveis. Deste modo, os saberes experienciais do docente definidos por Tardif relacionam-se com este pilar, visto que emergem da prática e são por esta comprovados, formando-se pelos outros saberes, permitindo interpretar, compreender e orientar a prática. O pilar aprender a viver juntos permite a participação e colaboração com o outro, seu conhecimento e compreensão, a entreaajuda, através da descoberta do outro, de si mesmo, das diferenças e semelhanças, desenvolvendo a empatia, o respeito e a responsabilidade para com o outro (UNICEF, & UNESCO, 2009). No pilar aprender a ser, promove-se o desenvolvimento total da pessoa, envolvendo o pensamento autónomo e crítico para formular juízos de valor e comunicar. Neste pilar, inserem-se os saberes experienciais referidos por Tardif, apesar de o aprender a ser estar presente em todos os saberes e não derivar somente da experiência, mas surgir e expressar-se nesta mediada pelos outros saberes. Todos

estes saberes formam o saber profissional, que se fundamenta no exercício da profissão, sendo uma união de saberes originados nas interações com os outros e de fontes, como a família, a formação, a profissão, construídos, relacionados e mobilizados segundo as exigências da prática, influenciando o modo de pensar, sentir e atuar (Cunha et al., 2009; Delors et al., 1998; Neto, & Costa, 2016; Silva, 2008; Tardif, 2002, citado por Almeida, & Biajone, 2007).

Neste sentido, no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, definem-se dimensões cruciais que um docente deve possuir para promover a qualidade da sua ação. A dimensão profissional, social e ética define que um docente deve ter capacidade relacional, comunicacional e estabilidade emocional, promovendo aprendizagens baseadas em saberes experienciais e teóricos, adequadas ao contexto e grupo em questão, sendo que a reflexão conjunta sobre a sua ação visa garantir o desenvolvimento holístico das crianças. A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem envolve a promoção de aprendizagens significativas a partir de uma relação de qualidade com as crianças, sendo que estas devem desenvolver a capacidade de realizar, organizar e comunicar o seu trabalho, envolvendo-se ativamente na sua aprendizagem, devendo existir diferenciação pedagógica, bem como deteção e acompanhamento daquelas que evidenciam necessidades superiores. A dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade define que o docente deve integrar a sua ação nas dimensões da instituição educativa e da comunidade envolvente, promovendo a inclusão para potenciar o global desenvolvimento das crianças. Além disso, o docente constrói, desenvolve e avalia o projeto educativo e curricular, atendendo à articulação entre os vários níveis educativos, colaborando com todos os intervenientes do processo educativo. A dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida refere que a formação é essencial, sendo construída segundo as necessidades de desenvolvimento pessoal e profissional, a partir da análise da prática com outros profissionais, para enriquecer a ação e a aquisição de competências.

No DL n.º 79/2014, de 14 de maio, define-se a constituição da formação inicial de um docente em dois ciclos de estudos sequenciais. O primeiro é a licenciatura, responsável pela formação base, e o segundo é o mestrado, que complementa a licenciatura, aprofundando-a, com maior incidência sobre os níveis educativos para os quais se dirige, incluindo uma iniciação à prática profissional, que envolve investigação. Os docentes devem conhecer os conteúdos da sua área para possuírem segurança na sua abordagem e promoverem aprendizagens efetivas nas crianças, a par de uma atitude crítica, reflexiva, inovadora e investigativa (LBSE, 1986). Assim, a formação inicial deve envolver saber teórico, prático e criativo para que o futuro docente seja

capaz de agir em contextos complexos, e uma “formação educacional geral”, “cultural, social e ética” e “em metodologias de investigação”, tal como referido no DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro (Artigo 14.º, p. 1323). Shulman (2005a, 2005b, citado por Nóvoa, 2017, p. 1114) defende que na formação deve existir “uma aprendizagem cognitiva, na qual se aprende a pensar como um profissional; uma aprendizagem prática, na qual se aprende a agir como um profissional; e uma aprendizagem moral, na qual se aprende a pensar e agir de maneira responsável e ética”.

A formação contínua deve promover o desenvolvimento profissional permanente visando a qualidade da educação, tal como referido no DL n.º 344/89, de 11 de outubro, ampliando a formação inicial, promovendo a construção de conhecimentos para suporte da prática e da identidade pessoal e profissional, a par de reflexão crítica, melhoria e inovação das ações. Uma formação contínua exige uma aprendizagem permanente, para que a educação promova o acesso “desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível as quatro aprendizagens fundamentais” (Delors et al., 1998, p. 104), sendo que esta formação contínua permite uma constante adaptação às exigências de um mundo em rápida mudança, pois apesar da importância da formação inicial, esta necessita de atualização, num processo em que os quatro pilares da educação se encontram relacionados. Assim, um desenvolvimento profissional contínuo é um processo no qual os docentes reveem, renovam, adquirem e ampliam saberes e competências juntamente com crianças e profissionais, visando uma reflexão, planificação e prática eficazes (Day, 2001; Marta, 2015; Nóvoa, 1992).

Os documentos orientadores Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e PASEO são duas referências fulcrais que devem ser consideradas pelo docente na gestão do processo educativo, tal como o foram ao longo da PES, como é visível no capítulo III, para que o desenvolvimento das crianças ocorra de modo coerente ao longo do tempo, o que é favorecido pelo perfil duplo habilitado por este mestrado (Lopes da Silva et al., 2016). Nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), apoia-se o processo educativo em creche e em EPE, revelando-se a importância de uma educação permanente para uma cidadania ativa, sendo que, desde cedo, é crucial desenvolver a capacidade e desejo de aprender. Nas OCEPE, valoriza-se a qualidade da educação, a igualdade de oportunidades, a inclusão e a diferenciação pedagógica para a criação de uma sociedade justa, bem como a construção articulada do saber para favorecer um global desenvolvimento, que o brincar proporciona naturalmente. No PASEO (Martins et al., 2017), é explanado aquilo que o indivíduo deve ter alcançando no final da escolaridade obrigatória, orientando a tomada de decisões do docente em relação ao processo educativo. Neste

documento, é defendida a importância de se considerar a diversidade numa educação para todos, valorizando a liberdade, a autonomia, a responsabilidade, a integração familiar e comunitária, entre outras, pois é fulcral desenvolver conhecimento, compreensão, sentido crítico e criativo e uma cidadania ativa para atender aos desafios atuais e imprevisibilidades futuras. Os pilares da educação e a educação ao longo da vida são destacados, considerando a aprendizagem e a inclusão como cruciais numa educação com qualidade e equidade. Defende-se a ligação das aprendizagens ao quotidiano, a utilização de variados recursos, técnicas, instrumentos e fontes de informação, propiciando a observação, o questionamento, a troca de saberes, a colaboração, a resolução de problemas, a livre iniciativa, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio.

Bronfenbrenner, na teoria bioecológica do desenvolvimento, refere o desenvolvimento como um processo interativo e situado, baseado numa relação do indivíduo com o espaço, o tempo e as interações, sendo crucial atender a estes aspetos, pois o desenvolvimento ocorre através do envolvimento ativo das crianças, favorecido pelas interações com docentes, famílias e comunidade em redor (Benetti et al., 2013; Bhering, & Sarkis, 2009; Martins, & Szymanski, 2004).

Assim, Bronfenbrenner (1993, 1999, citado por Bhering, & Sarkis, 2009) definiu o modelo P-P-C-T, isto é, Pessoa-Processo-Contexto-Tempo, em que os quatro aspetos se relacionam, sendo que “a pessoa é tanto produtora como produto do desenvolvimento” (p. 10). Relativamente à Pessoa, existem aspetos que influenciam o seu desenvolvimento, designadamente disposições (suas características), recursos (suas capacidades, experiências, saberes), entre outros. Em relação ao Processo, este é o principal responsável pelo desenvolvimento, através de interações cada vez mais complexas com indivíduos, objetos e outros aspetos, permitindo compreender como um indivíduo vivencia uma experiência num dado contexto com certas características, o equilíbrio das interações e a criação de rotinas, biografia e História social (Bronfenbrenner, & Ceci, 1994, citado por Ceconello, & Koller, 2003). Quanto ao Contexto de desenvolvimento, este abrange os ambientes imediatos e distantes em que o indivíduo se insere. Cada ambiente encontra-se contido no seguinte, influenciando-se mutuamente e interferindo no desenvolvimento do indivíduo. O microsistema é o ambiente imediato que abrange as atividades, papéis e interações vividas de forma direta num dado contexto. O mesossistema corresponde às interações entre dois ou mais microsistemas, nos quais o indivíduo participa. O exossistema abrange as relações entre dois ou mais contextos, em que o indivíduo não é participante direto de um, no mínimo, porém estes podem afetá-lo. Por fim, o macrosistema traduz-se numa rede de crenças, valores e outros, que variam entre culturas, “que se refletem nas metas e práticas de

socialização” (Bronfenbrenner, 2005a, citado por Bhering, & Sarkis, 2009, p. 15). Em relação ao Tempo, este abrange as mudanças que ocorrem ao longo do mesmo, integrando a própria História e rotina e da sociedade em que se insere, permitindo analisar desde as situações mais recentes às mais antigas. A compreensão deste modelo em cada criança permite ao docente adequar o processo educativo às especificidades de cada uma (Benetti et al., 2013; Bhering, & Sarkis, 2009; Bronfenbrenner, & Morris, 1998, citado por Ceconello, & Koller, 2003; Lopes da Silva et al., 2016; Martins, & Szymanski, 2004; Zillmer et al., 2011).

De facto, as transições educativas podem ser do contexto familiar ou da creche para a EPE, como desta para o 1.º CEB, devendo existir uma continuidade pedagógica de um contexto para o outro. Revela-se essencial uma atenção dos docentes e das famílias nestas transições, para que as crianças se sintam seguras e capazes de responder aos desafios, de forma a observarem estes processos como oportunidades para crescer. As primeiras transições marcam as seguintes, devendo, por isso, ocorrer de forma positiva, promovendo as potencialidades das crianças e as condições favoráveis para o sucesso da etapa seguinte (Lopes da Silva et al., 2016).

Diariamente, as crianças realizam a transição do ambiente familiar para o contexto educativo. Com diferentes idades, percursos, necessidades, características, as crianças ingressam na EPE, devendo existir atenção, flexibilidade e sensibilidade do educador para adequar o ambiente educativo, planeando segundo as mesmas. Para apoiar estas transições deve existir colaboração com as famílias, tal como no caso de as crianças terem frequentado creche ou ama, é relevante a interação do educador com a pessoa que as acompanhou para conhecer o trabalho efetuado e as próprias crianças. A instituição educativa deve criar estratégias que garantam a segurança, o bem-estar e a aceitação das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao deixar a EPE e ingressar no 1.º CEB, a criança abandona a segurança de um espaço, rotina e educador conhecidos. Uma das dificuldades na execução da transição da EPE para o 1.º CEB advém do “desconhecimento mútuo entre estas duas etapas do sistema educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 100), o que pode ser uma vantagem de docentes com perfil duplo, visto que possuem formação relativa aos dois níveis educativos. Dado que a idade, o percurso educativo e as características das crianças e de suas famílias podem ser variadas, para facilitar a transição para o 1.º CEB existem várias estratégias facilitadoras, como a participação de todos os intervenientes do processo, a par da transmissão da informação sobre o percurso educativo das crianças às famílias e professor de 1.º CEB, para que compreendam as aprendizagens efetuadas, conheçam melhor as crianças e o apoio de que necessitam, bem como garantam a continuidade do processo,

favorecendo a articulação entre os dois níveis, delineando-se estratégias facilitadoras da transição através de diálogos entre educador e professor. Sendo as crianças as protagonistas desta transição, é crucial dialogar com estas sobre esse processo, respondendo às suas questões, apoiando-as a sentirem-se confiantes nessa transição. Importa também que as crianças se familiarizem com a escola do 1.º CEB para a qual vão transitar. Assim, um trabalho continuado entre os dois níveis educativos é fulcral para favorecer uma convivência e colaboração contínuas. As famílias têm um papel essencial, devendo ser ativas, dado que a relação entre educador e família estabelecida ao longo da EPE favorece uma transição pacífica (Lopes da Silva et al., 2016; Luís, & Casado, 2019; Sim-Sim, 2010). Também na LBSE (1986) se defende a articulação com o meio familiar, bem como entre ciclos, em que cada um amplia e aprofunda o anterior.

As crianças de forma natural apresentam perguntas, solucionam problemas, procuram compreender o mundo e ampliam a capacidade de aprender, com motivação. Assim, a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) revela-se uma metodologia ativa e construtiva, que integra as crianças num processo investigativo centrado num problema, implicando o envolvimento de todas na escolha, planificação, execução e em outras ações para responder ao mesmo (Katz, & Chard, 1997, 2009, citado por Vasconcelos et al., 2012; Vasconcelos et al., 2012; Vasconcelos, 1998, citado por Vasconcelos et al., 2012). Esta metodologia deve intervir na ZDP de cada uma, estimulando o desenvolvimento (Vygotsky, 1978, citado por Vasconcelos et al., 2012).

A MTP implica quatro fases para a sua concretização. Na primeira, denominada “Definição do problema”, é identificado o problema, as questões e dificuldades a responder, bem como se procura o conhecimento prévio das crianças em relação ao problema em análise. Na segunda fase, “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, realiza-se uma previsão do desenvolvimento do projeto, efetuando-se um mapa concetual para definir esse processo de forma flexível e adequada às necessidades, interesses e competências das crianças, em que estas referem o que já sabem, o que querem saber e fazer e como pretendem descobrir. Na terceira fase, “Execução”, ocorre o processo de pesquisa, através de diversas experiências, comparando-se as descobertas com as conceções iniciais, sendo que o mapa concetual deve ser reconstruído e refletido ao longo do projeto para se planearem as etapas seguintes. Na quarta fase, “Divulgação/Avaliação”, partilha-se o projeto realizado com os outros, avalia-se o desenrolar do mesmo e apresentam-se possibilidades para novos projetos. A MTP pode ser utilizada em todos os níveis educativos, pois estimula a construção do saber, em que as aprendizagens surgem em interação com os outros, podendo envolver as famílias (Rangel, & Gonçalves, 2011; Vasconcelos et al., 2012).

1.1. AS SINGULARIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação não pode ser vista como uma preparação para o futuro, pois deve atuar no presente para esse futuro ser preparado, atendendo aos interesses das crianças e favorecendo o gosto por aprender. Ademais, a aprendizagem deve ser ativa, partir das crianças, acompanhando-as (Gambôa, 2011). Na Lei Quadro (1997), define-se a EPE como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670), sendo as vivências da EPE basilares para o desenvolvimento integral das crianças, possuindo um papel “complementar e ou supletiva da acção educativa da família”, tal como referido na LBSE, no Artigo 4.º (1986, p. 3069), pois as famílias são o primeiro espaço de educação das crianças, sendo a relação e a colaboração entre estas e a instituição educativa fulcrais para o desenvolvimento harmonioso das mesmas (Delors et al., 1998). Importa referir que a Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) (2000, citado por Marta, & Lopes, 2014, p. 5347) acredita que a EPE “um alicerce vital de aprendizagem ao longo da vida”, considerando este nível educativo de extrema importância para um desenvolvimento positivo. No DL n.º 542/79, de 31 de dezembro, é descrita a EPE como o início de um processo educativo infundável, que deve envolver as famílias, a comunidade e o Estado para garantir o desenvolvimento holístico das crianças e a equidade.

“Todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar” (Costa in Preâmbulo de Lopes da Silva et al., 2016, p. 4) é uma afirmação presente nas OCEPE que merece ser refletida, na medida em que na EPE se destaca a articulação dos vários domínios do ser humano, a gestão flexível do espaço e do tempo, a participação ativa das crianças no seu processo educativo, a concretização de métodos ativos, a realização da avaliação através de vários meios e instrumentos. Os aspetos inumerados são exemplos cruciais que promovem um desenvolvimento holístico, que todos os níveis educativos deveriam adotar, partindo dos interesses e necessidades das crianças para lhes atribuir resposta. Apesar de este nível educativo ser de frequência facultativa, a sua qualidade favorece o sucesso na escolaridade e a qualidade de vida, bem como a igualdade de oportunidades (Lopes da Silva et al., 2016; Marta, 2015).

A EPE não se apresenta só como um contexto reservado ao ato de cuidar (envolvendo segurança, bem-estar), mas também ao ato de educar devendo existir uma relação entre cuidado e educação, devido a este nível educativo favorecer o desenvolvimento dos vários domínios da criança e possibilitar a interação e exploração do meio físico e social que a rodeia. Assim, a criança deve ser vista como um sujeito ativo, participativo, criativo, crítico, com inúmeras capacidades, que constrói a sua autonomia, cidadania, conhecimento e capacidade de socialização, através da

interação, tendo as atividades lúdicas, como o brincar, um papel crucial nessa construção de forma prazerosa. A qualidade do processo educativo depende de fatores como o envolvimento ativo das crianças na sua aprendizagem, os objetivos das suas ações, a oferta de um currículo equilibrado e diferenciado, o brincar como meio de aprendizagem, entre outros (Marta, 2015; Moyles, 2002; Polese, 2012; Tavares, & Fernandes, 2019). Segundo o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, o espaço, o material e o tempo são essenciais para promover experiências significativas, devendo ser estimulantes e diversificados, com uma organização flexível. Neste sentido, o educador deve organizar um ambiente que possibilite as expressões artísticas, bem como o bem-estar, respondendo às necessidades e interesses das crianças. Tal como Bronfenbrenner (1979, citado por Marta, & Lopes, 2014) defende, o indivíduo é uma construção gerada pelas suas características e as do ambiente. A criança é um ser em desenvolvimento que precisa de ser estimulada, apoiada e orientada, sendo que o educador deve estruturar a ação educativa segundo as particularidades de cada uma (Marta, 2015; Marta, & Lopes, 2014; Oliveira-Formosinho, 2016).

De facto, é fulcral promover um envolvimento ativo das crianças em atividades e projetos do seu interesse, valorizando-se a colaboração entre pares, a capacidade de resolver problemas, através da diferenciação pedagógica para que se tenha em conta a heterogeneidade, visto que as crianças se constroem através dos outros, tal como foi valorizado na PES, evidenciado no capítulo III. As diferentes formas de expressão (plástica, musical, dramática e motora) devem ser reconhecidas como promotoras de desenvolvimento, tal como é visível no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto. Nas OCEPE, afirma-se que as expressões fornecem distintas formas de comunicar e interagir com os outros, exprimir pensamentos e emoções de forma criativa, compreender o mundo e representá-lo, bem como fornecem instrumentos para aprender noutras áreas e continuar a aprender ao longo da vida. Revela-se essencial que a educação artística valorize a realização, a criação e a apreciação, para que as crianças desenvolvam conhecimento, através da vivência estética e artística, que permita a construção de conhecimentos, a expressão livre, a experimentação, a aquisição de capacidades expressivas, o diálogo, o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da destreza manual, da motricidade fina, da coordenação óculo-manual, da sensibilidade, da experiência sensorial e emocional, bem como a exploração de diversos instrumentos, técnicas, materiais e obras de arte (seus processos e artistas), relacionando com o mundo, entre outros aspetos. Estas aprendizagens são essenciais para sustentar um desenvolvimento holístico equilibrado, as aprendizagens seguintes e o desenvolvimento da personalidade, com uma presença especial do aprender a conhecer, a ser e a

fazer, em que a manipulação e o sensorial são as primeiras formas de exploração. O principal objetivo é as crianças vivenciarem situações artísticas, sendo que as expressões se podem articular, promovendo a expressão verbal, corporal, musical, plástica. O educador deve apresentar-se disponível, escutar atentamente, possuir uma presença ativa, mas ponderada para apoiar as crianças (Freinet, 1945, citado por Gauthier, 2000; Gauthier, 2000; Godinho, & Brito, 2010; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2016).

Tal como afirmado no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto e no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, o envolvimento das famílias é fulcral, devendo ser informadas do desenvolvimento do processo educativo do seu educando, promovendo a sua participação e escuta no mesmo, permitindo também uma articulação e conhecimento dos vários contextos que a criança vivencia e que influenciam o seu desenvolvimento, pois os contextos educativo e familiar contribuem significativamente na educação das crianças, tal como referido por Bronfenbrenner e Ceci (1994, citado por Martins, & Szymanski, 2004) sendo imprescindível uma relação entre estes.

O educador deve observar as crianças e as suas interações de forma sensível, ativa, disponível, responsável, criativa, com a presença relacionada dos quatro pilares da educação, possuindo um papel fulcral enquanto orientador da construção de conhecimento, proporcionando atividades e recursos promotores de aprendizagem nas várias dimensões do ser humano, em que a criança possui um papel ativo e de iniciativa no seu desenvolvimento. O educador deve seguir uma pedagogia construtivista atenta e flexível, atuando como mediador, sendo reflexivo e cientificamente informado, promovendo a escuta da criança (pedagogia da escuta) como alguém capaz, atribuindo-lhe voz, criando tempos e espaços para se desenvolver, promovendo a sua expressão de diferentes formas, tal como promovido ao longo da PES, visível no capítulo III. A escuta da criança deve ser um aspeto basilar da prática educativa, pois ao escutar o educador está a valorizar as necessidades, interesses e competências das crianças, planeando a partir destes aspetos atividades, espaços, tempos e materiais, tendo as crianças no centro do processo educativo, em que se respeita o seu ritmo e se amplia a sua autonomia. Nas OCEPE, é atribuído, igualmente, este direito à criança de ser escutada, contribuindo para o seu bem-estar e autoestima. O docente deve promover a expressão livre das crianças e a sua perseguição de interesses, encontrando-se preparado para agir na incerteza e na imprevisibilidade (Gambôa, 2011; Lopes da Silva et al., 2016; Marta, 2015; Marta, & Lopes, 2014; Nóvoa, 2017; Oliveira-Formosinho, 2016; Rinaldi, 2012, citado por Oliveira-Formosinho, 2016; Vasconcelos et al., 2012).

Partindo dos aspetos explanados anteriormente surge a pedagogia da participação, que se centra na construção do conhecimento em colaboração, através de uma efetiva participação das crianças nos processos de aprendizagem, que se visou garantir ao longo da PES, tal como evidenciado no capítulo III. Neste sentido, opõe-se ao que acontece na pedagogia da transmissão, em que o educador é um transmissor que utiliza material estruturado (fichas, por exemplo) e a criança é vista como uma “tábua rasa”, cingindo a sua atividade à memorização de conteúdos para os reproduzir, evitando erros, caracterizando-se pela existência de propostas iguais para todas as crianças e pelas poucas interações. Nas pedagogias participativas, a criança é aceite como um ser com capacidades, em que o papel do educador é observar cada uma para promover a sua compreensão e resposta, sendo o espaço e o tempo planificados para permitir a interação entre crianças e adulto, visto que a aprendizagem significativa advém de um processo interativo (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011).

A Pedagogia-em-Participação tem por base os princípios democráticos, promovendo a inclusão da diversidade. A importância atribuída à democracia possibilita as crianças e educador serem livres, pensarem e agirem de forma reflexiva e colaborativa, existindo um efetivo respeito por todos. Esta pedagogia promove o envolvimento da criança, sendo que esta participa, com um apoio sensível, autónomo e estimulante por parte do educador. A atividade da criança ocorre em colaboração com os pares e educador ao nível da planificação, execução, reflexão e avaliação das atividades e projetos. A Pedagogia-em-Participação é, assim, de natureza construtivista e interativa, dado que as crianças constroem as aprendizagens colaborativamente (Formosinho, & Oliveira-Formosinho, 2008, citado por Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho, 2008, 2009, citado por Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011).

O espaço, o tempo e as interações são considerados mediadores das atividades e projetos. O espaço deve possuir uma organização flexível, adequando-se, ao longo do tempo, às atividades e projetos, para que as crianças possam desenvolver a autonomia e a colaboração no âmbito do brincar e do aprender, valorizando-se as suas “cem linguagens” (Malaguzzi, 1998, citado por Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p. 28). Além disso, o espaço deve proporcionar bem-estar, segurança, abertura a várias vivências e interesses, valorizando a estética, o respeito por todos, bem como o lúdico e a cultura como garante de aprendizagem. A organização do espaço por áreas com uma seleção adequada de materiais promove a construção de aprendizagens significativas, o desenvolvimento da criança e a sua participação em colaboração. A rotina diária deve respeitar os ritmos das crianças, o seu bem-estar e

aprendizagens, incluindo distintas finalidades, experiências, culturas. Os espaços, os materiais e o tempo adquirem significado e valor através das interações, tal como a construção das aprendizagens. A Pedagogia-em-Participação defende a organização de grupos heterogêneos, com várias formas de organização (individual, em pares, pequenos grupos, grande grupo) na construção de aprendizagens experienciais, através da descoberta, da resolução de problemas e da investigação, em que a criança pode questionar, planejar, testar e confirmar hipóteses, sendo as interações entre pares, com o educador e meio essenciais. O papel do educador é organizar o ambiente e escutar, mas também observar, planificar, avaliar, questionar e investigar (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011; Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Na Pedagogia-em-Participação integram-se os modelos educativos *Reggio Emilia*, Movimento da Escola Moderna (MEM) e *High/Scope*, pois centram-se na criança como construtora do conhecimento e participante com liberdade, expressão, iniciativa e capacidade de escolha, tal como valorizado ao longo da PES, visível no capítulo III. Esta pedagogia promove a diferenciação pedagógica, assumindo a heterogeneidade como favorável a uma aprendizagem contextualizada (Oliveira-Formosinho et al., 2007).

O modelo *Reggio Emilia*, desenvolvido por Loris Malaguzzi, procura propiciar as oportunidades necessárias para as crianças desenvolverem as suas potencialidades de forma ativa, construindo o conhecimento autonomamente, numa busca pela igualdade de oportunidades, valorizando as interações, a comunicação, a colaboração, a aprendizagem através de projetos, ou seja, a MTP, em que o foco é o processo e a expressão livre das crianças através de múltiplas formas de expressão e comunicação (linguagem verbal, desenho, movimento, entre outras), favorecendo a representação da realidade, vivências e saberes. O papel do educador envolve mediar, apoiar e escutar ativa e atentamente as crianças (pedagogia da escuta) para estimular o desenvolvimento holístico, a aprendizagem e a construção de conhecimento, sendo que o envolvimento das famílias e da comunidade é defendido como modo de enriquecer o processo educativo (Fortunato, 2010). A avaliação constante e contextualizada realiza-se com as crianças, famílias e outros profissionais, para se refletir sobre a prática e os progressos, tal como o que cada criança tem potencial para aprender com o apoio de outros e os aspetos a melhorar. O espaço em *Reggio Emilia* é concebido como o “terceiro educador” por favorecer interações, explorações, atividades e aprendizagens, devendo ser estimulante, flexível e aberto às mudanças, interesses, necessidades e progressos das crianças, ser adequado às mesmas, promover o seu bem-estar e segurança, refletindo os valores e cultura dos indivíduos que neste se encontram,

com materiais promotores de experiências distintas, sendo o espaço exterior uma continuidade do interior e das suas atividades. O tempo deve ser flexível para permitir vários tipos de interações, como brincar ou investigar (Edwards, 1993, citado por Formosinho et al., 1998; Formosinho et al., 1998; Malaguzzi, 1993, 1997, citado por Formosinho et al., 1998; Martins, 2016; Rinaldi, 1993, citado por Formosinho et al., 1998; Trindade et al., 2020; Vecchi, 2017).

Sérgio Niza foi um dos principais fundadores do MEM, modelo educativo inspirado na pedagogia de Freinet e nos princípios democráticos, que acredita na importância das interações e do apoio dos pares e do educador na aprendizagem. O educador e as crianças, através da negociação, organizam o ambiente educativo, o tempo, o espaço e os conteúdos a abordar, para que o contexto permita a aquisição de conhecimentos, processos e valores por todas as crianças. A avaliação é reguladora e formativa, integrada no processo educativo, atendendo aos progressos do grupo. No MEM, a sala de atividades encontra-se dividida por áreas, semelhantes aos espaços reais, em que existem instrumentos de regulação favorecedores da planificação, gestão e avaliação da prática educativa. Os materiais devem ser adequados ao desenvolvimento, interesses e necessidades das crianças e a rotina diária deve ser estável, mas aberta a situações relevantes que a alterem. Este modelo valoriza a colaboração e a participação regular da família no processo educativo, a par de uma articulação com esta e com a comunidade, como promotora de conhecimento (Estrela, & Estrela, 2001; Folque, 1999; Formosinho et al., 1998; Gomes, 2014).

O *High/Scope* é um modelo educativo iniciado por David Weikart, que defende a igualdade de oportunidades, a aprendizagem pela ação e a organização do processo educativo em torno de “experiências-chave”. O papel do educador consiste em criar e apoiar oportunidades de aprendizagem ativas para as crianças construírem o seu conhecimento, observando-as, questionando-as e escutando-as atentamente, sendo que as interações com os outros e com o meio são essenciais para o desenvolvimento global das crianças. O espaço é organizado por áreas de interesse para favorecer a autonomia das crianças, devendo ser seguro e flexível para se adequar continuamente ao desenvolvimento e aos interesses das mesmas. O espaço e os materiais devem ser organizados de modo a promover a iniciativa das crianças, a resolução de problemas e a colaboração com os pares em projetos, bem como o ciclo “encontra-brinca-arruma” na escolha e arrumação do material. A rotina deve ser estável e flexível para favorecer a segurança, a autonomia, a aprendizagem ativa, momentos em grande e em pequeno grupo, bem como no exterior, permitindo também o ciclo “planear-fazer-rever”, que consciencializa as crianças das suas capacidades para tomar decisões, resolver problemas, desenvolvendo a

confiança e a autonomia, sendo que a avaliação tem o objetivo de adequar a ação educativa de forma constante às necessidades e interesses das crianças (Fox, 2005, citado por Gomes, 2014; Gomes, 2014; Guerreiro, 2006, citado por Gomes, 2014; Kohlberg, & Mayer, 1972, citado por Formosinho et al., 1998). Assim, crianças e adultos partilham o controlo do processo educativo, em que o educador define um equilíbrio entre a liberdade para explorar e a segurança das crianças. Os grupos devem ser formados atendendo à diversidade para promover a interação com a diferença. O envolvimento das famílias é valorizado através de atividades e interações formais e informais ao longo do ano (Formosinho et al., 1998; Hohmann, & Weikart, 1997).

Nas OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), é defendida uma articulação das suas áreas, em que o brincar é a atividade natural das crianças que permite o desenvolvimento holístico. Ao brincar, as crianças desenvolvem o gosto por aprender e aprendem a fazê-lo, respondendo aos seus interesses e necessidades, com prazer, liberdade, criatividade, imprevisibilidade, flexibilidade, exploração. Além disso, o brincar permite o desenvolvimento da compreensão do mundo, da perceção, da memória, da afetividade, da linguagem, da atenção, da resolução de problemas, da apropriação e produção de cultura. Os pares que com a criança brincam, contribuem para o seu desenvolvimento social, cognitivo e emocional, enquanto se divertem. O educador pode participar, com o intuito de enriquecer a iniciativa das crianças, conhecendo-as, seus sentimentos, atitudes, pensamentos e diferenças (Araújo, 2013; Moyles, 2002).

Efetivamente, as crianças aprendem através do brincar e do jogo (simbólico, corporal), envolvendo também fantasia e imaginação, na medida em que as crianças representam diferentes papéis, organizam atividades e resolvem conflitos (Connolly, & Doyle, 1984, citado por Shaffer, 2005; Howes, & Matheson, 1992, citado por Shaffer, 2005). Brincar é essencial para o seu bem-estar, desenvolvimento, aprendizagem, conhecimento de si e dos outros, empatia, entre outros aspetos (Pellegrini, & Holmes, 2006, citado por Araújo, 2012; Piers, & Landau, 1980, citado por Moyles, 2002). Além disso, o brincar permite o sucesso no desenvolvimento ao longo de toda a vida. O educador deve preparar um espaço propício à brincadeira e os recursos adequados, considerando o brincar como algo importante, que envolve a criança na plenitude, aprendendo e desenvolvendo-se pelo brincar, tal como foi visível ao longo da PES e referido no capítulo III. Segundo Vygotsky, o brincar gera ZDP por ajudar a perceber o que a criança é capaz de fazer, suas potencialidades e limites, explorando-as e levando-a a ser, progressivamente, capaz de se regular, experimentar capacidades, operar a nível cognitivo, agir e se apropriar das regras de conduta social (Vygotsky, 1991, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2007). Bruner afirma que as

crianças adquirem aprendizagens mais complexas quando acompanhadas por um adulto ou outras crianças, devido à intervenção na ZDP (Araújo, 2012, 2013; Moyles, 2002; Oliveira-Formosinho et al., 2007). Vygotsky (1999, citado por Monteiro, & Leal, 2017) defende também que as maiores aprendizagens das crianças ocorrem pelo brincar, pois ao brincar, as crianças podem representar o passado, o presente e a sua imaginação.

A avaliação na EPE tem um papel crucial como forma de regular a prática educativa, tal como afirmado no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, promovendo a sua qualidade, com técnicas adequadas às especificidades deste nível educativo. Na EPE, a avaliação é predominantemente formativa, contínua e interpretativa, centrada nos processos, em que a criança é protagonista da sua aprendizagem, para que vá tomando consciência daquilo que já alcançou, da forma como aprende, bem como das dificuldades que vai sentindo e como as vai eliminando. A variedade de instrumentos e métodos de observação e avaliação permite uma análise global e ao longo do tempo, bem como uma adequação do processo educativo às necessidades das crianças em constante mudança, tal como explanado no capítulo II. A avaliação deve valorizar a diferenciação pedagógica, tendo em conta as características de cada criança, promovendo a igualdade de oportunidades e a equidade, tal como afirmado na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Na EPE, não se atribui uma classificação à aprendizagem da criança, nem se avalia a sua personalidade, valorizando-se o registo do processo de desenvolvimento para análise da sua forma de aprender e evolução. Além da avaliação formativa, apresenta-se essencial a concretização da avaliação diagnóstica para caracterizar cada criança, bem como os seus contextos familiares, de modo a serem tomadas decisões relativas à ação educativa. Este tipo de avaliação pode suceder ao longo do ano em articulação com a avaliação formativa, permitindo realizar diferenciação pedagógica, como referido na Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, de modo a atender às crianças, segundo as suas especificidades e potencialidades, promovendo oportunidades ricas para o seu desenvolvimento (Lopes da Silva et al., 2016; Marta, 2015; Oliveira-Formosinho, 2016).

De facto, a EPE é um nível educativo crucial para desenvolver na criança o “aprender a aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 105), que consiste numa consciencialização da forma como ocorre a própria aprendizagem, compreendendo-se como ser aprendiz e estimulando-se o gosto por aprender. Importa referir que as crianças que vivenciam uma EPE de qualidade adquirem maior sucesso escolar, garantindo características propícias ao sucesso profissional, bem como às relações sociais (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011).

1.2.AS SINGULARIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Na LBSE, no Artigo 6.º (1986, p. 3069), define-se o ensino básico como um nível educativo “universal, obrigatório e gratuito”, acrescentando-se no Artigo 7.º, que este nível visa uma “formação geral” (p. 3069) de todos, promovendo os interesses, capacidades, potencialidades, o desenvolvimento artístico e motor, a cidadania ativa e democrática, a relação com os outros e com o meio, entre outros aspetos, relacionando o saber e o saber-fazer, tal como o quotidiano, fornecendo condições adequadas de aprendizagem e colaborando com as famílias para permitir o sucesso de todos. No 1.º CEB, um só professor é responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem, podendo ser coadjuvado em certas áreas. Neste nível, procura-se “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”, tal como referido na LBSE, no Artigo 8.º (1986, p. 3070).

Dado a escola ser o local em que as crianças se apropriam de inúmeras literacias, deve de se adequar às exigências da imprevisibilidade e mudanças rápidas do mundo, definindo-se a educação de qualidade como “um direito humano fundamental e um investimento para o futuro” (Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC), 2017, p. 4). O PASEO revela-se um documento de referência para o desenvolvimento curricular, de modo a atender aos desafios da atualidade e ao desenvolvimento de competências essenciais (GTEC, 2017). Os alunos, no final da escolaridade obrigatória, devem possuir um conhecimento essencial e aprofundado do conteúdo das áreas curriculares, um conjunto de capacidades para a aquisição e utilização desse saber e um conjunto de competências cruciais para a sua cidadania (Roldão et al., 2017).

No Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, afirma-se que o PASEO é essencial para a organização deste processo, independentemente do percurso educativo, garantindo a todos as competências fulcrais para aprender ao longo de toda a vida, atuar de modo consciente e informado, considerando os desafios de um mundo em constante mudança. O PASEO atribui sentido e coerência à escolaridade obrigatória, em termos de currículo, planificação, execução e avaliação, definindo o que se pretende que todos alcancem no final da escolaridade, atendendo à diversidade de indivíduos e contextos, na busca por uma educação de qualidade para todos, valorizando-se a flexibilidade e a diferenciação pedagógica pela criação de equidade. Assim, o PASEO apoia a organização e gestão do currículo, a par da identificação das estratégias e recursos de aprendizagem mais eficazes, ligando os conteúdos ao quotidiano e à atualidade. As áreas de competências presentes neste documento são a união de saberes, capacidades e atitudes,

pressupondo “o desenvolvimento de literacias múltiplas” (Martins et al., 2017, p. 19) cruciais para aprender ao longo de toda a vida, sendo que estas áreas se desenvolvem mutuamente, devendo estar presentes em todas as áreas curriculares (Martins et al., 2017; Roldão et al., 2017).

Uma educação de qualidade é fulcral para o desenvolvimento de uma sociedade e de cada cidadão, garantindo-se a presença da inclusão, da igualdade de oportunidades e do sucesso de todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória, tal como defendido no DL n.º 54/2018, de 6 de julho. Como forma de se alcançar os objetivos presentes no PASEO, foram criadas as Aprendizagens Essenciais (AE) que permitem, às escolas e docentes, a flexibilidade e gestão do currículo. Nas AE, tal como afirmado no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, é identificado um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes imprescindíveis para o desenvolvimento dos alunos em cada área curricular e ano de escolaridade, sendo, por isso, documentos de referência para as decisões relativas à adequação do processo educativo (planificação, execução e avaliação). Nestes documentos, apresentam-se, ainda, estratégias de ensino orientadas para o desenvolvimento das áreas de competências do PASEO, sendo que se procura uma articulação entre as áreas curriculares de modo a promover a efetiva aprendizagem dos alunos, tal como referido no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, tendo em conta que possuir a mesma idade não significa o mesmo nível de desenvolvimento, visando-se o alcance das mesmas finalidades, através da diferenciação pedagógica e da equidade. Assim, parte-se do PASEO e das AE para orientar a ação, segundo a sua relação com o currículo, devendo ser articulados (Direção-Geral da Educação (DGE), 2018a, 2018b; Martins et al., 2017; Roldão et al., 2017).

No DL n.º 55/2018, de 6 de julho, afirma-se que a escola deve desenvolver as crianças de modo a enfrentarem os desafios do futuro, através da apropriação de competências que lhes permitam questionar e adquirir saberes, comunicar e solucionar problemas, tal como valorizado ao longo da PES, evidenciado no capítulo III. Como forma de promover aprendizagens significativas revela-se crucial a interdisciplinaridade, a variedade de formas de avaliação e de capacidades como pesquisa, apresentação, negociação, autonomia e colaboração. Este decreto define também que o currículo visa alcançar as competências presentes no PASEO, através da inclusão e da igualdade de oportunidades, segundo a autonomia e a flexibilidade curricular da escola, a articulação curricular, o trabalho colaborativo adequado ao contexto, valorizando o trabalho de projeto pelo papel fulcral dos alunos na sua aprendizagem.

Em relação à matriz curricular-base do 1.º CEB, no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, é referido que as áreas curriculares devem ser articuladas, no âmbito da monodocência, podendo a área de

inglês ser da responsabilidade de outro docente, tal como serem realizados projetos em coadjuvação com docentes do mesmo ou de outros níveis educativos, sendo as TIC e a Cidadania e Desenvolvimento áreas transversais. Considerando a autonomia e a flexibilidade curricular, a matriz curricular permite a cada escola realizar a articulação de áreas orientada para o PASEO, oferecendo Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) facultativas, “de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural” (Artigo 14.º, p. 3479). De facto, no 1.º CEB, o ensino é da responsabilidade de um professor único (regime de monodocência) nas áreas de Português, Estudo do Meio, Matemática, Educação Física e Educação Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música), tal como referido na LBSE (1986), o que permite a articulação curricular, promovendo-se a aprendizagem de todos os alunos, a partir uma educação inclusiva (Conselho Nacional de Educação, 2008). O professor, tal como afirmado no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, deve valorizar os conhecimentos prévios e o erro para a construção de saberes, utilizar as TIC e promover a autonomia dos alunos para que sejam capazes de aprender de modo independente ao longo da vida, fomentar o interesse e o respeito pela diversidade, a participação ativa, a colaboração, valorizando um ambiente de bem-estar e a relação com as famílias, tal como preconizado ao longo da PES, visível no capítulo III.

O professor deve ser um orientador, mediador entre os alunos e o saber, agindo como um motivador e facilitador das aprendizagens, apoiando o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia, a par do potencial de cada um. Para isso, adequa o tempo, o espaço, a organização do grupo, segundo as características de cada aluno, tornando o ambiente educativo propício à aprendizagem (Cabral, 2016; Silva, 2017). Para exercer com consciência o seu papel, o professor deve possuir uma intencionalidade educativa clara, em termos de finalidades e objetivos, conhecimento em relação aos conteúdos, à turma e às estratégias e recursos a utilizar (Tunes et al., 2006, citado por Brait et al., 2010), tal como foi efetuado na PES, explanado no capítulo III. Assim, uma observação e escuta atenta por parte do professor é essencial para que se possa apoiar o desenvolvimento dos alunos, reconhecendo-os como construtores do seu saber. Tal como supramencionado, o professor de 1.º CEB exerce a sua profissão através da monodocência, possuindo a responsabilidade pela gestão da turma e do seu currículo, o que propicia a continuidade pedagógica ao longo dos quatro anos que compõem o 1.º CEB. Ademais, a monodocência permite um saber mais profundo sobre a turma, o que promove a adequação do processo de ensino e aprendizagem e lhe atribui uma maior responsabilidade no desenvolvimento dos alunos (Cerqueira, 2006; Vale, & Mouraz, 2014).

A gestão flexível do currículo relaciona-se com a sua adequação e das condições institucionais em que se desenvolve (estratégias, espaço, tempo, organização do grupo, objetivos, conteúdos, entre outros) ao contexto concreto. Esta é crucial para a diferenciação pedagógica e para a criação de soluções adequadas a cada situação, com o intuito de favorecer o sucesso educativo de todos. Neste sentido, revela-se essencial a ocorrência de ajustes contínuos, dado que os objetivos e conteúdos essenciais de cada ano e ciclo de escolaridade devem ser trabalhados com todos os alunos, sendo que através da análise das características dos mesmos e dos conteúdos a abordar são definidas as diferenciações a efetuar (Diogo, & Vilar, 2000).

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular visa um trabalho pedagógico mais flexível, colaborativo e contextualizado com as características de cada escola e comunidade envolvente, visando a gestão autónoma da matriz curricular por parte das escolas, adequando-a aos alunos e contexto, definindo-se prioridades para o alcance de aprendizagens significativas, da inclusão e de uma cidadania ativa e informada, tal como referido no DL n.º 55/2018, de 6 de julho e no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, de modo a garantir o sucesso e aprendizagens de qualidade, adequadas a todos os alunos, através da procura de melhores condições pedagógicas (Ferreira, 2020). Na Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro, é concedido a cada escola a oportunidade de gerir a carga horária semanal, construir e ampliar currículos ou fornecer áreas ao currículo, oferecendo conhecimentos, capacidades e atitudes que permitam alcançar as competências presentes no PASEO, tal como referido no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. De facto, procura-se a adequação do currículo fornecido a nível nacional à realidade de cada escola e turma, propiciando um maior sucesso do que se as decisões fossem tomadas somente a nível nacional. Esse Despacho oferece, ainda, a possibilidade de serem criados Domínios de Autonomia Curricular (DAC) ou novas áreas, bem como outras formas de gestão dos espaços e o trabalho de projeto. Assim, elimina-se o currículo igual para todos, que contempla os mesmos conteúdos, horários, reconhecendo-se a diversidade de alunos (Cosme, 2019; Leite, 2019).

De facto, as opções das escolas devem promover “a consolidação, o aprofundamento e o enriquecimento” das AE (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, Artigo 18.º, p. 2934), e a realização de vários tipos de articulação curricular (interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade), tal como referido no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Os DAC envolvem a interdisciplinaridade ou articulação, com base nas AE para alcançar o PASEO, visando o desenvolvimento de capacidades como pesquisa, análise, entre outras, tal como definido na

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, em que o aluno constrói o saber pela ação, através de uma aprendizagem diferenciada e colaborativa (Alves et al., 2019).

Como já foi sendo referido, a transversalidade de saberes é crucial, dado que “cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências”, tal como defendido no PASEO (Martins et al., 2017, p. 8). A articulação além de abranger áreas curriculares deve envolver saberes, capacidades e atitudes, sendo importante para o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Cosme, s.d.; Roldão et al., 2017). A relação entre áreas curriculares (multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade) permite articular e contextualizar conhecimentos. A multidisciplinaridade consiste na associação de várias áreas curriculares para a resolução de um problema, proposta ou projeto comum, sem que as áreas sofram alterações, não existindo interação, reciprocidade ou trocas entre elas, mas sim uma integração de conteúdos numa área, procurando a apropriação de conhecimentos. Trata-se, assim, de um trabalho conjunto entre áreas, com a integração de vários conteúdos de uma mesma área, articulando técnicas e outros aspetos, recorrendo-se a informações de vários conteúdos para analisar um dado aspeto, sem interligar áreas (Fazenda, 1994, citado por Shaw, 2019; Morin, 2001, citado por Miranda, 2008; Nicolescu et al., 2000, citado por Bicalho, & Oliveira, 2011). A interdisciplinaridade, principal forma de articulação utilizada ao longo da PES, tal como evidenciado no capítulo III, trata-se de uma interação entre duas ou mais áreas curriculares, que pode ir desde a troca de ideias até à união, por todas, de conceitos, metodologias, entre outros aspetos, relacionando-os para um mútuo enriquecimento, sendo uma integração que ultrapassa cada área para criar algo comum a todas, tornando o saber uno, construindo um conhecimento global (Fazenda, 2011; Gadotti, 2004, citado por Thiesen, 2008; Palmade, s.d., citado por Diogo, 2015; Shaw, 2019; Yared, 2008). Já a transdisciplinaridade visa a integração de saberes, com níveis profundos de interação, transpondo-se os limites das áreas, impedindo a sua distinção, traduz-se, por isso, numa grande relação e colaboração entre áreas de tal forma que estas partilham um mesmo conjunto de conceitos e elementos de investigação (Martins et al., 2011).

No PASEO (Martins et al., 2017), defende-se que a gestão flexível do currículo e o trabalho colaborativo entre docentes em relação a este é favorável à exploração de temas diferenciados e ao desenvolvimento de aprendizagens partindo do quotidiano e do mundo envolvente. As AE permitem esta flexibilidade e gestão curriculares, sendo a base para a adequação do desenvolvimento curricular, tal como referido no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Os professores revelam-se os responsáveis pelo desenvolvimento curricular, garantindo o

envolvimento de alunos e famílias. A conceção de uma maior autonomia às escolas visa a sua tomada de decisão com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, a concretização de uma educação inclusiva, a gestão articulada do currículo, a educação para a cidadania, o desenvolvimento e a integração da avaliação. Desta forma, é favorecida a aprendizagem e o sucesso educativo, a adequação da ação ao contexto e aos alunos, a aprendizagem ativa e significativa, garantindo-se a equidade (Alves et al., 2019).

Várias estratégias possibilitam a aprendizagem dos alunos, sendo o recurso ao jogo e às tecnologias de informação e comunicação (TIC) exemplos importantes utilizados na PES, tal como explanado no capítulo III, devido a promoverem aprendizagens significativas, de forma prazerosa.

Assim, o jogo revela-se uma estratégia lúdica que favorece o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos, facilitando a aprendizagem, podendo surgir para introduzir um conteúdo e suscitar a motivação dos alunos para o mesmo ou consolidar aprendizagens, de modo contextualizado (Miorim, & Fiorentini, 1990, citado por Baumgartel, 2016; Tolomei, 2017). O jogo não pode ser utilizado como um fim em si mesmo, mas sim como um meio para atingir o desenvolvimento (Brougère, 2003, citado por Leal, 2014).

De facto, o jogo demonstra-se uma forma de tornar a aprendizagem atraente e entusiasmante, pois baseia-se na experiência e na participação ativa, na construção do próprio conhecimento, permitindo aprendizagens significativas (Grando, 2000, citado por Baumgartel, 2016; Ruben, 1999, citado por Signori, & Guimarães, 2016). Ademais, transforma tarefas diárias em atividades lúdicas, permitindo a resolução de um problema a partir do envolvimento dos alunos, promovendo, ainda, o desenvolvimento social, emocional, cultural, cognitivo, entre outros (Kapp, 2012, citado por Signori, & Guimarães, 2016; Tolomei, 2017; Zichermann, & Cunningham, 2011, citado por Signori, & Guimarães, 2016). O jogo demonstra-se, por isso, um promotor do processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos divertem-se, enquanto aprendem, estimulando competências ligadas a várias áreas curriculares, o respeito pelas regras e a criatividade, com base numa intencionalidade para o alcance de um objetivo (Moura, 1991, citado por Silva, & Pizato, 2018; Tezani, 2006, citado por Silva, & Pizato, 2018).

Os jogos funcionam como motivação para o indivíduo obter sucesso nas atividades, contribuindo para a sua dedicação e integração (Zichermann, & Cunningham, 2011, citado por Fadel et al., 2014). O jogo proporciona ambientes desafiantes de desenvolvimento, o que se encontra inerente ao conceito de ZDP defendida por Vygotsky, dado que o desenvolvimento depende não só do indivíduo e do seu empenho, como também e, principalmente, do contexto em

que este se insere (Rego, 2000, citado por Tezani, 2006). Vygotsky considera o jogo um mediador, dado que este efetua a mediação do conhecimento (Tezani, 2006, citado por Silva, & Pizato, 2018), permitindo relacionar conhecimento e prática, apresentar possibilidades e experiências, tornando a aprendizagem prazerosa. Desta forma, é uma estratégia crucial para suscitar o desejo de aprender. Ao utilizar o jogo, o docente cria ambientes estimulantes, evita a passividade dos alunos, levando-os a concretizar um desenvolvimento holístico (Costa, & Cunha, 2007; Tezani, 2006).

As TIC apresentam-se também como um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem, permitindo a articulação de áreas e a motivação para o desenvolvimento de saberes, capacidades e atitudes (Batista et al., 2017). As TIC são de fácil utilização, sendo que a sua boa utilização promove relações positivas entre professores e alunos, a colaboração entre alunos, estratégias ativas de aprendizagem, *feedback*, amplia o tempo de empenho na tarefa, respeita a diversidade de alunos e de formas de aprender, aumenta o sucesso escolar, a satisfação, a aprendizagem, a comunicação, a criatividade e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas, tal como pode permitir a relação entre a escola e a família. As TIC ampliam o desejo de aprender devido à sua característica lúdica e envolvente (Amante, 2007b, citado por Vieira et al., 2019; Chikering, & Gamson, s.d., citado por Cabero & Román, 2006, citado por Quadros Flores, 2011; Chikering, & Gamson, s.d., citado por Epper, 2004, citado por Quadros Flores, 2011; Quadros Flores, 2011; Vieira et al., 2019).

Também as TIC devem ser utilizadas como um meio e não como um fim para estimular a aprendizagem dos alunos (Batista et al., 2017). Não basta utilizá-las em situação de aprendizagem para garantir a qualidade da educação, pois devem ser adequadamente integradas para estimular a construção ativa da aprendizagem. Assim, as TIC devem ser utilizadas para uma constante construção do conhecimento, através da vivência de novas experiências, proporcionando aprendizagens significativas, estabelecendo relações entre as novas vivências, as conceções prévias e os interesses dos alunos, visto que a aprendizagem ocorre através da interação, num dado contexto que deve ser considerado (Coll, 1992, citado por Amante, 2007; Crook, 1998a, 1998b, citado por Amante, 2007; Jonassen et al., 2003, citado por Amante, 2007).

Assim, as TIC permitem um maior envolvimento dos alunos na aprendizagem, devendo ser baseada na compreensão e na participação, promovendo o sucesso e o trabalho colaborativo. As TIC, como atividade de complemento curricular, têm o intuito de favorecer o desenvolvimento holístico, segundo uma planificação do processo educativo que, a partir das TIC, estimule a

aprendizagem, o pensamento crítico, o “aprender a aprender” (Delors et al., 1998, p. 92) e a construção de conhecimento (Area, 2007, citado por Flores, & Escola, 2008; Brunner, 2004, citado por Flores, & Escola, 2008; Direcção de Serviços de Tecnologias Educativas, s.d.). Assim, o docente, tal como defendido no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, deve utilizar adequadamente as TIC e favorecer a apropriação de competências na sua utilização.

No Despacho normativo (DN) n.º 1-F/2016, de 5 de abril, é afirmada a relevância de uma avaliação contínua promotora da melhoria do processo de ensino e aprendizagem, informando-se a família sobre o desenvolvimento do aluno e identificando-se as dificuldades para definição de estratégias promotoras de sucesso, segundo as características dos alunos, garantindo-se a equidade e a diferenciação pedagógica. Além disso, a avaliação deve ser global, abrangendo não só aspetos específicos como conteúdos, mas todas as dimensões do desenvolvimento humano (Diogo, 2015).

No DN n.º 1-F/2016, de 5 de abril, é explanada a avaliação interna no âmbito do 1.ºCEB, que pode ser de modalidade diagnóstica, formativa ou sumativa. A avaliação diagnóstica possui a finalidade de recolher informação propícia à fundamentação do processo de ensino e aprendizagem, à integração e orientação dos alunos, planificando-se estratégias adequadas às suas necessidades, nomeadamente de diferenciação pedagógica, tal como referido no DL n.º 17/2016, de 4 de abril, sendo que esta modalidade pode ocorrer sempre que se considere relevante. A avaliação formativa é crucial devido a regular o processo de ensino e aprendizagem, tal como referido no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, devendo ser constante para se realizarem ajustes de melhoria, tal como referido no DL n.º 17/2016, de 4 de abril, sendo o *feedback* crucial nesta modalidade de avaliação (Fialho, 2017). Esta foi a principal modalidade utilizada na PES, tal como é visível no capítulo III. A avaliação sumativa é uma avaliação das aprendizagens para sua classificação/certificação, refletindo-se na transição/aprovação ou não no final de cada ano e ciclo, respetivamente. Essa transição/aprovação ocorre quando o aluno adquiriu as aprendizagens essenciais para prosseguir com sucesso, podendo ocorrer também a reorientação do percurso educativo (DL n.º 17/2016, de 4 de abril; DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Segundo o DN n.º 98-A/92, de 20 de junho, as modalidades de avaliação devem articular-se para promover o sucesso dos alunos e a qualidade da educação, recorrendo a variados meios e instrumentos para atender à diversidade de formas de aprendizagem.

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

“O conhecimento prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características colectivas que cada profissional experiencia na sua história de vida” (Máximo-Esteves, 2008, p. 8).

O presente capítulo é dedicado à caracterização do contexto em que decorreu a PES, tendo em conta a organização e gestão do espaço, material, tempo, grupo e interações, permitindo a concretização de uma reflexão crítica acerca dos mesmos. Deste modo, num primeiro subcapítulo é caracterizada a instituição educativa, particularizando-se, posteriormente, em dois subcapítulos distintos, o ambiente educativo do contexto de EPE e de 1.º CEB. Esta caracterização revela-se fulcral para a realização de práticas educativas coerentes e adequadas ao contexto e circunstâncias subjacentes (Diogo, 2015). Num último subcapítulo é possível a compreensão da MIA, metodologia de investigação utilizada durante a PES, exibindo-se a sua relevância para o desenvolvimento de ações educativas com intencionalidade pedagógica, que valorizem a criança.

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

O local onde foi desenvolvida a PES trata-se de um contexto educativo de carácter público pertencente a um agrupamento situado no Grande Porto, que integra 11 contextos educativos, sendo que todos possuem EPE e 1.º CEB, à exceção de um local que apenas se dedica à EPE, dois que somente dispõem de 1.º CEB e um que apenas possui o 2.º CEB e o 3.º CEB (Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), 2018–2021). Segundo o PEA (2018–2021, p. 2), o lema do agrupamento é “A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida”, visando pela criação de um “ambiente educativo acolhedor” (p. 2), que permita às crianças crescer de forma harmoniosa, a partir da inclusão e do desenvolvimento de competências para serem capazes de responder aos desafios atuais. Vários são os projetos em que este agrupamento participa, sendo que importa destacar o projeto *eTwinning* e o projeto Fénix pela sua presença nos grupos nos quais a PES se desenvolveu (PEA, 2018–2021). Os princípios deste agrupamento consistem numa “conceção de educação baseada no aprender: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (PEA, 2018–2021, p. 3) e a missão do agrupamento é

formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução, num mundo cada vez mais globalizado, onde seja sempre valorizado o respeito pela dignidade humana (PEA, 2018–2021, p. 4).

O contexto educativo em que decorreu a PES possuía dois grupos de EPE e quatro grupos de 1.º CEB, existindo dois pisos. No piso térreo, situavam-se as salas de EPE e respetivo *hall* de entrada; o refeitório, onde decorria o almoço; as casas de banho, destinadas ao sexo feminino e ao masculino, que eram divididas por níveis educativos, possuindo dois lavatórios; e a biblioteca, utilizada, neste período atípico, como espaço de isolamento para receber crianças ou adultos com sintomas associados à Covid-19. No piso superior, encontravam-se as quatro salas destinadas ao 1.º CEB, sendo cada uma reservada a um dos quatro anos que compõem este ciclo.

Em relação ao espaço exterior, este apresentava a segurança necessária para as crianças, sendo que cada grupo possuía apenas acesso a uma parte desse espaço, de forma a minimizar o contacto entre crianças de grupos diferentes, como prevenção relativa à Covid-19. Este espaço caracterizava-se por ser bastante natural, dispor de zonas com sombra, tal como se valoriza em *Reggio Emilia*, de quatro pneus decorados e de uma parte do piso em cimento que possuía desenhados jogos, como o jogo da macaca. Além disso, existia um polidesportivo (com cestos de basquetebol). Devido às oportunidades educativas que pode oferecer, o espaço exterior era muito valorizado pela educadora de infância, seja para realização de jogo livre, permitindo atividades lúdicas de carácter motor e de exploração em interação com a natureza, pares e adultos, como o brincar, seja como espaço de apoio ao desenvolvimento de atividades ou projetos que se realizavam na sala de atividades, tal como defendido em *Reggio Emilia*, seja como forma de diminuir o tempo das crianças em espaços interiores para prevenção referente à Covid-19. No 1.º CEB, o espaço exterior era frequentado pelas crianças, essencialmente, nos momentos de intervalo e após a refeição do almoço, mas também através de uma ligação aos conteúdos explorados em sala de aula, complementando-os. O espaço exterior, tal como valorizado em *Reggio Emilia*, encontrava-se adequado às idades e níveis de desenvolvimento das crianças, favorecendo experiências ativas, o que permitia o seu crescimento social e cognitivo, que foi considerado pela díade ao longo da PES, tal como explanado no capítulo III. Apesar da pandemia ter sido limitadora das interações, verificou-se uma relação de colaboração e de compromisso entre os profissionais docentes e não docentes da instituição (Alves, 2012, citado por Libânio, &

Linhares, 2020; Bento, & Portugal, 2016; Conselho Geral, 2018; Formosinho et al., 1998; Ganhão, 2017, citado por Libânio, & Linhares, 2020; Lopes da Silva et al., 2016).

O ano atípico vivenciado devido à pandemia exigiu a adoção de medidas como forma de assegurar as regras de higiene e de segurança necessárias para evitar a propagação do vírus. Neste sentido, além da existência de álcool em gel, foi garantido o desfasamento no horário relativo ao período de almoço das crianças de EPE e de 1.º CEB, bem como o distanciamento social entre crianças durante a refeição, sendo que este desfasamento existia também no horário de início e de fim do intervalo das turmas do 1.º CEB. Os alunos do 3.º ano de escolaridade possuíam a obrigatoriedade do uso de máscara e o seu próprio material, evitando a partilha do mesmo. As mudanças na rotina e nas relações interpessoais exigidas pela pandemia limitaram o normal funcionamento da instituição, como a comum interação entre crianças de distintos níveis educativos e entre crianças da mesma sala, impedindo momentos enriquecedores para o desenvolvimento (Bock et al., 1999, citado por Silva, 2017; Lopes da Silva et al., 2016).

1.1. O CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No âmbito da EPE, a PES desenvolveu-se num grupo constituído por 24 crianças, 12 do sexo masculino e 12 do sexo feminino, que se apresentava heterogéneo em termos de idades, visto que possuía crianças com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos. A constituição do grupo, não por níveis etários, mas integrando várias idades, é defendido pelo MEM “para que se possa assegurar a heterogeneidade geracional e cultural que melhor garanta o respeito pelas diferenças individuais no exercício da interajuda e colaboração formativas que pressupõe este projeto de enriquecimento cognitivo e sociocultural” (Formosinho et al., 1998, p. 146). Além disso, o grupo demonstrava heterogeneidade em termos de desenvolvimento, visível, por exemplo, nos conhecimentos e capacidades que cada criança possuía ou na autonomia que apresentava, o que se revelou positivo, pois as crianças, ao deterem níveis de desenvolvimento e saberes distintos, apoiavam o desenvolvimento umas das outras, revelando a importância das interações criança-criança para o alcance do nível de desenvolvimento potencial defendido por Vygotsky (1978, citado por Formosinho et al., 1998; Formosinho et al., 1998).

Importa referir que este foi o primeiro ano em EPE da maioria das crianças que integravam este grupo, tendo ocorrido um processo de adaptação ao contexto educativo. O grupo, no geral, podia ser caracterizado como afetuoso, curioso, criativo, com dificuldades em negociar, resolver conflitos de forma autónoma, escutar e respeitar a vez do outro, trabalhar colaborativamente,

partilhar objetos, sendo que algumas crianças possuíam dificuldades ao nível da expressão verbal e da motricidade fina. Os interesses do grupo relacionavam-se com as artes visuais, a educação física, cantar e escutar canções, conhecer animais e explorar elementos da natureza que encontravam no espaço exterior, o próprio espaço exterior, devido às interações com o meio e com os outros que este propiciava, a par do jogo livre. Estes aspetos foram valorizados nas práticas desenvolvidas ao longo da PES, tal como se encontra explicado no capítulo III.

A educadora de infância demonstrava ser atenta, preocupando-se com o bem-estar das crianças, que eram escutadas, respeitadas e valorizadas pela sua individualidade, através da identificação dos seus interesses, necessidades e competências para se adequarem ações educativas, de modo a ser promovido um desenvolvimento ativo (Edwards, 1993, citado por Formosinho et al., 1998; Katz, 1993, citado por Formosinho et al., 1998; Malaguzzi, 1993, citado por Formosinho et al., 1998). Além disso, havia uma procura pela compreensão do apoio a oferecer às crianças para contribuir significativamente para o seu crescimento, favorecendo momentos propícios ao desenvolvimento e à construção de conhecimentos, tal como defende Piaget e se afirma em *Reggio Emilia*. Assim, esta atenção e relação que a educadora de infância estabelecia com as crianças, apoiava as interações no grupo, a autoestima, a participação, a integração, desenvolvia aspetos da vida democrática, através do conhecimento e respeito pelo outro, do desenvolvimento do sentido crítico, da comunicação e da tomada de decisões baseada na negociação. As crianças vivenciavam um ambiente de livre expressão, em que se valorizavam as suas experiências de vida, ideias e opiniões, tal como referido no MEM. A educadora de infância refletia sobre as suas práticas, realizando adequações para responder de forma cada vez melhor às crianças, procurando a criação de um ambiente educativo positivo e promotor do desenvolvimento holístico (Formosinho et al., 1998; Hohmann, & Weikart, 1997; Lopes da Silva et al., 2016; Malaguzzi, 1994, citado por Formosinho et al., 1998).

Nos momentos de diálogo em grande grupo, a educadora de infância incentivava as crianças a escutarem o outro, a respeitarem a sua vez, a confrontarem perspetivas e a participarem apenas na sua vez, moderando os momentos de diálogo e de debate em grande grupo para a realização de aprendizagens conjuntas, visto que as crianças se desenvolvem e aprendem, contribuindo também para o desenvolvimento e aprendizagem das outras, pois as suas ideias influenciam-se mutuamente. A educadora de infância estimulava também a autonomia, permitindo que as crianças recebessem o apoio do adulto somente quando necessário, bem como apresentava *feedback* positivo às crianças quando estas efetuavam algo

corretamente, progrediam ou realizavam algo que antes não eram capazes, motivando-as a continuarem o seu desenvolvimento, tal como as repreendia, justificando, para que as crianças tomassem consciência do erro e o procurassem alterar. Do mesmo modo, quando surgiam conflitos, procurava a explicação e compreensão das várias perspetivas, promovendo a negociação e a resolução, tal como a compreensão das crianças em relação aos sentimentos, emoções e intencionalidade dos pares. Além disso, apoiava e valorizava as atividades das crianças, as suas descobertas e a superação de dificuldades (Lopes da Silva et al., 2016).

A interação adulto-adulto, entre a educadora de infância, a assistente operacional e a díade pedagógica, revelou-se de positiva colaboração pela criação de um ambiente educativo caracterizado pela valorização das crianças e das suas ações. A interação e a comunicação com as famílias foi visível, principalmente, através de contactos informais presencialmente, por via telefónica e *e-mail*, bem como através de informações enviadas pelas crianças, favorecendo o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia (Lopes da Silva et al., 2016).

Em relação à organização e gestão dos espaços, é importante referir que o espaço se apresentava como promotor de relações positivas e de aprendizagens interativas diversas. O espaço da sala de atividades caracterizava-se como sendo rico e estimulante em materiais, possibilitando uma diversidade de experiências e aprendizagens ativas, respondendo às necessidades e interesses das crianças e permitindo o seu conforto e segurança, tal como defende Malaguzzi (1997, citado por Formosinho et al., 1998) em *Reggio Emilia*, mas também é valorizado no *High/Scope* e nas OCEPE. A organização do espaço e dos materiais favorecia, no geral, a autonomia das crianças, tal como pretendido em *High/Scope* (Formosinho et al., 1998; Hohmann, & Weikart, 1997; Lopes da Silva et al., 2016).

A sala de atividades encontrava-se organizada em áreas de interesse, tal como defendido em *High/Scope*. A área das construções possuía um tapete e várias caixas transparentes, tal como preconizado em *Reggio Emilia*, com diferentes tipos de veículos, animais e legos de vários tamanhos. A área da matemática possuía um tapete e um armário com vários jogos que permitiam às crianças desenvolver o raciocínio e diversos conhecimentos. Estas duas áreas formavam uma só, mas que se encontrava separada em termos espaciais. A área da biblioteca e oficina de escrita, composta por uma mesa, cadeiras e um móvel com alguns livros de histórias, possuindo as suas capas voltadas para a frente, tal como defendido em *High/Scope*, era o local onde as crianças podiam ler ou ouvir histórias, tal como se preconiza em *Reggio Emilia*. Na área das expressões artísticas, existia um cavalete destinado à execução de desenhos com tinta. Esta

área estendia-se para a área polivalente que será descrita posteriormente, onde as crianças podiam realizar outras atividades referentes às artes visuais, nomeadamente desenhos com lápis de cor e manipulação de plasticina. A área da casinha era constituída por móveis proporcionais à dimensão das crianças, simbolizando as divisões do quarto e da cozinha, sendo que possuíam alguns utensílios associados. Nesta área, era privilegiado o jogo simbólico e dramático, em que as crianças assumiam um papel social e realizavam ações e interações similares às do quotidiano, tal como valorizado em *High/Scope*. A área das ciências possuía cadeiras, uma mesa e um armário, contendo diversos materiais de exploração, como livros, globo terrestre, lupas, balança. Por fim, existia a área polivalente, composta por cadeiras e mesas, onde ocorriam os encontros em grande grupo, sendo neste local que se efetuava o momento do acolhimento, visto que não eram aconselhados os encontros na manta devido à situação pandémica, ocorrendo também aqui as atividades em pequeno grupo e individuais e o desenvolvimento de projetos, como defendido no MEM e em *Reggio Emilia* (Formosinho et al., 1998; Hohmann, & Weikart, 1997).

No geral, todo o espaço se revelava adequado ao nível de desenvolvimento físico e cognitivo das crianças, tal como se preconiza em *High/Scope*, porém as mesas e as cadeiras da área polivalente não se apresentavam adequadas às dimensões de algumas crianças, pois não permitiam o seu total conforto. A sala de atividades possuía, ainda, armários, onde as crianças guardavam as suas produções, encontravam o material necessário às atividades e as respetivas caixas, que eram transparentes, tornando visível o material presente no interior, tal como defendido em *Reggio Emilia*, nomeadamente, os lápis de cor, o lápis de carvão e a caixa de plasticina, permitindo também que as crianças começassem a reconhecer a grafia do seu nome, visto que cada caixa possuía o nome e a fotografia da respetiva criança para sua identificação. A maioria dos materiais da sala encontrava-se ao alcance das crianças, agrupando-se de forma perceptível, permitindo o desenvolvimento da autonomia, tal como se defende em *High/Scope*. Importa referir ainda que os materiais se apresentavam de enorme variedade, tal como o modelo *High/Scope* preconiza, valorizando-se a segurança fornecida. Existia material suficiente em cada área, o que favorecia a existência de várias crianças em cada, à exceção da área das expressões artísticas que sendo uma das prediletas, seria importante a existência de mais cavaletes para que mais crianças a pudessem frequentar, e da área da casinha que possuía poucos objetos, como prevenção da Covid-19. O material natural possuía representatividade na área das ciências e no espaço exterior (Formosinho et al., 1998; Hohmann, & Weikart, 1997; Lopes da Silva et al., 2016).

As áreas de interesse possuíam um número limitado de crianças por área, sendo que as de maior agrado das crianças revelavam ser a área das expressões artísticas, a área da casinha e a área das construções. Esta organização da sala por áreas de interesse permitia às crianças vivenciar uma enorme diversidade de papéis, interações e realidades, importantes para desenvolver experiências e aprendizagens ativas e significativas. Importa referir que a sala de atividades permitia uma fácil movimentação e possuía uma organização clara das áreas, favorecendo a autonomia das crianças. A organização do espaço relativo à sala de atividades ilustrava a intencionalidade da educadora de infância e a organização do grupo, sendo que a educadora efetuava uma constante reflexão sobre a organização do espaço, segundo as necessidades, interesses, mudanças e progressos do grupo e de cada criança, tal como defendido nas OCEPE e em *High/Scope*, tornando visível a flexibilidade do espaço preconizada em *Reggio Emilia*, para permitir a sua adequação ao grupo. As crianças conheciam os materiais disponíveis e onde os encontrar, bem como as possibilidades de atividade em cada área, tal como valorizado em *Reggio Emilia* (Formosinho et al., 1998; Hohmann, & Weikart, 1997; Lopes da Silva et al., 2016).

Importa salientar que a sala possuía um quadro interativo, havendo, assim, uma interação do grupo com as TIC, possibilitando várias aprendizagens. As crianças executavam a arrumação do lixo derivado do lanche, sendo que após a exploração livre das áreas ou a realização de uma atividade, ocorria, igualmente, a arrumação da sala e dos materiais, tal como defendido em *High/Scope* e *Reggio Emilia*. As paredes da sala possuíam um extenso *placard*, existindo também fios que percorriam a sala, onde se encontravam expostas criações das crianças, como defendido em *High/Scope*, *Reggio Emilia* e no MEM. Aqui também existiam instrumentos de regulação, como o quadro dos aniversários, do tempo, das tarefas semanais, entre outros, como em MEM se defende. Diariamente, as crianças realizavam a marcação do tempo meteorológico e do dia do mês. À segunda-feira, eram definidas as tarefas das crianças nessa semana, por exemplo fazer a fila, marcar o tempo e outras (Folque, 1999; Formosinho et al., 1998; Lopes da Silva et al., 2016).

Quanto à organização e gestão do tempo, verificou-se existir uma rotina diária contínua e previsível, tal como se defende em *High/Scope*, o que favorecia a segurança, a autonomia e o conforto, visto que as crianças reconheciam a sequência de acontecimentos, organizando-se e compreendendo a finalidade de cada momento da rotina, adquirindo “referências temporais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27), isto é, o que aconteceu antes (passado), o que está a acontecer agora (presente) e o que acontecerá depois (futuro), existindo uma gestão do tempo diário, em que a criança variava a forma de interação com os outros e com o espaço e os materiais, podendo

partilhar e debater ideias, saberes e capacidades, explorar, brincar, entre outras ações. Algumas crianças frequentavam a Componente de Apoio à família (CAF), desde as 7h30 até à entrada na sala de atividades, sendo que antes de entrarem na sala, no *hall* de entrada, onde se encontravam os cabides identificados com o nome e fotografia de cada criança, as crianças despiam e penduravam o casaco no cabide, vestindo a bata e trocando de calçado. Após a desinfecção das mãos, sentavam-se no respetivo lugar da área polivalente na sala de atividades. Após o momento do acolhimento, que abrangia o preenchimento dos vários quadros supramencionados e a canção dos “Bons dias”, seguia-se a realização de uma atividade orientada, para, de seguida, ocorrer jogo livre nas áreas de interesse. Posteriormente, as crianças realizavam a higiene pessoal para, assim, poderem lanchar na área polivalente. Se as condições climatéricas fossem favoráveis, as crianças frequentavam o espaço exterior, desenvolvendo jogo livre, caso contrário era para as áreas que regressavam. Ao final da manhã, ocorria mais uma atividade orientada ou a continuação da atividade anterior, para, seguidamente, o grupo realizar novamente a higiene pessoal e almoçar no refeitório. Depois do almoço e após a realização da higiene pessoal, era desenvolvido jogo livre no espaço exterior, para, de seguida, um novo momento de higiene ocorrer e se regressar à sala de atividades onde se desempenhava uma atividade orientada. Posteriormente, as crianças frequentavam as áreas de forma livre. Para finalizar o dia, realizavam novamente a higiene para lanchar e, assim, uma parte do grupo ir embora e a outra seguir para o tempo de prolongamento com a animadora, no âmbito das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) (Formosinho et al., 1998; Hohmann, & Weikart, 1997; Lopes da Silva et al., 2016).

De facto, a organização do espaço e dos materiais facilitava a sugestão de atividades por parte da educadora de infância e a decisão das crianças sobre a área em que pretendiam estar, a atividade que desejavam realizar nessa área e o material que pretendiam explorar, promovendo a sua iniciativa, tal como defendido em *High/Scope* (Hohmann et al., 1979, citado por Formosinho et al., 1998) e *Reggio Emilia*. As distintas atividades propiciadas pelos vários momentos da rotina permitiam uma variedade de experiências, com segurança e autonomia, tal como referido em *High/Scope*. Revelava-se evidente o papel que a educadora de infância e as crianças possuíam na organização da rotina diária, planeando, executando e refletindo sobre o que foi feito, processo essencial em *High/Scope* (Hohmann et al., 1979, citado por Formosinho et al., 1998), abrangendo momentos distintos de interação (em grande e pequeno grupo, a pares, individual e com o meio), permitindo várias aprendizagens, através e com o outro. O trabalho em grande grupo e individual possuía um maior destaque, sendo que o primeiro permitia a troca de ideias e o trabalho conjunto.

A existência de vários tipos de atividades era visível, numa rotina, simultaneamente, estruturada e flexível, em que cada momento tinha sentido para o grupo e onde era valorizado o brincar e o espaço exterior (Formosinho et al., 1998; Hohmann, & Weikart, 1997; Lopes da Silva et al., 2016).

1.2. O CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES desenvolvida no 1.º CEB ocorreu numa turma de 3.º ano de escolaridade, composta por 24 crianças, sendo 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, sendo, por isso, homogénea face à idade. No entanto, em termos de desenvolvimento, características e ritmos de aprendizagem revelava-se uma turma heterogénea, possuindo conhecimentos e capacidades diversas e com aprofundamentos distintos.

De facto, esta turma caracterizava-se, no geral, como participativa, interessada, curiosa, empenhada, criativa, capaz de escutar e de respeitar a vez do outro, com destreza no cálculo mental e autónoma. Além disso, gostava de aprender e de adquirir novos saberes em relação a conteúdos em tratamento e a curiosidades que surgiam. Alguns alunos possuíam dificuldades ao nível da motricidade fina, da correção ortográfica e da realização de algoritmos, principalmente na operação da multiplicação. A turma possuía dois alunos com necessidades mais acentuadas, nomeadamente ao nível da leitura e da escrita, sendo acompanhados por uma docente ligada ao projeto Fénix. Esta encontrava-se quatro horas por semana na sala de aula para apoiar estes alunos na resolução das tarefas propostas pela professora titular, o que se revelava essencial para a aprendizagem destes alunos, permitindo-lhes acompanhar os conteúdos abordados e atingir o nível de desenvolvimento potencial a partir do apoio de um indivíduo mais desenvolvido, tal como defende Vygotsky (s.d., citado por Alves, 2004; Trinta, 2009). Assim, era concretizada esta diferenciação pedagógica, para que através de estratégias distintas, estes alunos atingissem os mesmos objetivos (Clérigo et al., 2017; DL n.º 240/2001, de 30 de agosto) traduzindo-se em “orientar as ações educacionais de acordo com a diversidade” (Machado et al., 2017, p. 65). Toda a caracterização efetuada neste capítulo foi valorizada na PES, tal como é visível no capítulo III.

A turma revelava-se, no geral, bastante unida, brincando em conjunto, sendo que as interações criança-criança eram positivas, tal como valorizado no PASEO (Fino, 2004; Martins et al., 2017). Esta boa relação existente provocava, por vezes, alguns comportamentos desajustados à sala de aula, principalmente aquando dos momentos de entrada na mesma, devido à grande vontade da turma em comunicar, gerando confusão, porém não existiam comportamentos indisciplinados. Importa referir que, no geral, a turma possuía interesse pela realização de jogos,

pelo espaço exterior, pelas interações, pelo diálogo, pela natureza, pela pintura e desenho e pelas TIC. As áreas curriculares de maior agrado eram a Educação Artística, nomeadamente as Artes Visuais e a Expressão Dramática/Teatro, a Matemática e o Estudo do Meio. Todos os alunos frequentaram a EPE, a maioria nesta mesma instituição e em outra instituição do agrupamento. Desde o 1.º ano de escolaridade que a turma não sofreu modificações com entrada ou saída de elementos, tal como a professora titular se manteve sempre a mesma, num regime de monodocência, como previsto no DL n.º 55/2018, de 6 de julho. Estes fatores eram relevantes para a evidente relação de confiança entre alunos e entre estes e a professora, essencial para um processo de ensino e aprendizagem positivo (Silva, 2017).

A professora incentivava a autonomia dos alunos, apoiando-os nas tarefas apenas quando a sua ajuda era solicitada ou percebia a necessidade de intervir, bem como estimulava a responsabilidade. Além disso, promovia a participação de todos na resolução das tarefas e no diálogo, visando o respeito pela vez do outro, a troca de ideias e a sua escuta, com uma participação organizada. Deste modo, a professora procurava escutar todos os alunos, suas respostas, curiosidades, questões e partilhas, promovendo momentos de diálogo e de resposta às mesmas, identificando as necessidades, interesses e dificuldades de cada um para promover o desenvolvimento nesse sentido, favorecendo a autoestima, a autoconfiança, o gosto por aprender e as relações de qualidade, de respeito e de confiança consigo e entre alunos, cruciais para a aprendizagem (Carvalho, & Faria, 2010; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Libâneo, 1994, citado por Barbosa, & Canalli, 2011; Reis et al., 2020, citado por Costa et al., 2020; Santos et al., 2012; Silva, & Fazenda, 2018, citado por Costa et al., 2020).

A professora procurava efetuar articulações entre áreas curriculares, para enriquecer as AE e serem alcançadas as competências definidas no PASEO, algo facilitado pela monodocência (CNE, 2008). Além disso, partia dos conhecimentos prévios, competências, vivências, experiências e quotidiano dos alunos para desenvolver aprendizagens, demonstrando-se atenta e preocupada com o desenvolvimento de todos, exigente em relação à postura na sala de aula e ao empenho dos alunos, bem como disponível, fornecendo *feedback* para apoiar as aprendizagens, valorizando as atividades efetuadas pelos alunos e a superação de dificuldades (Cadima et al., 2011; Roldão et al., 2017; Shute, 2008, citado por Cadima et al., 2011).

Efetivamente, verificou-se a relevância das interações no processo de construção de aprendizagens significativas e na criação de um ambiente educativo promotor de desenvolvimento holístico, tal como defendido no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto. A

professora revelava-se mediadora do processo de aprendizagem, acompanhando a apropriação de conhecimento pelos alunos, através das várias estratégias que selecionava, numa combinação de exigência e afeto para com os alunos, procurando intervir na ZDP de cada um, a partir das interações que preconizava, também entre crianças (Barbosa, & Canalli, 2011; Gil, & Farinha, 2014; Silva, 2007; Vygotsky, 1987, citado por Cerqueira, 2006).

A interação adulto-adulto revelava-se bastante positiva entre a professora, outros profissionais docentes e não-docentes e a díade, existindo colaboração, entajuda e partilha de ideias, apoiando, assim, o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos (Cohen, 1991, citado por Lima, 2002, citado por Pedras, & Seabra, 2016; DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; Shulman, 2004, citado por Roldão, 2007, citado por Pedras, & Seabra, 2016). Para garantir a relação escola-família e o acompanhamento das famílias do percurso educativo dos seus educandos no contexto pandémico vivenciado, a professora, além da via telefónica, utilizava o *WhatsApp*, sendo considerada uma estratégia de comunicação fácil e rápida, tal como a plataforma *Google Classroom*, como alternativas à hora de atendimento presencial existente antes da pandemia. Além disso, a professora enviava o plano semanal dos conteúdos que seriam abordados e das propostas a efetuar ao longo da semana. A rotina da turma partia desta planificação para garantir a organização do tempo, a compreensão dos alunos acerca da mesma, tal como defendido no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, e o acompanhamento dos conteúdos e tarefas, mesmo em caso de faltarem (AEDEE, 2012; Lyra, 2014).

Relativamente à organização e gestão dos espaços, o espaço da sala de aula revelava-se amplo, acolhedor, confortável, seguro, de temperatura agradável e adequado à quantidade de crianças, garantindo a fácil movimentação, aspetos essenciais para o desempenho dos alunos. A sala possuía três amplas janelas que permitiam a entrada de luz natural e outras quatro na parede oposta, sendo mais pequenas e altas, favorecendo também a presença de luminosidade natural. Existia um quadro branco para escrever com marcador e um quadro interativo. A sala era composta por três filas de mesas, cada uma com quatro mesas, encontrando-se orientadas para os quadros, em que as crianças se sentavam a pares, existindo uma placa acrílica a dividir cada mesa, como medida de proteção em relação à Covid-19. Importa referir que os alunos se encontravam sentados por ordem alfabética, à exceção de alguns que, devido ao comportamento, alteraram o seu lugar. Antes do surgimento da pandemia, as mesas encontravam-se dispostas em formato de "U", porém de modo a garantir as medidas de segurança e de higiene aconselhadas, foram experimentadas várias opções de organização, sendo a descrita considerada a mais

ajustada, tendo em conta não só a situação pandémica, como também as dimensões da sala para se garantir o conforto dos alunos e o seu desenvolvimento, tal como defendido no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto e na LBSE (1986).

A secretária da professora encontrava-se na fila de mesas junto às amplas janelas e perto dos quadros, direcionada para os alunos, permitindo uma boa visibilidade de toda a turma e espaço, bem como um rápido e fácil acesso aos quadros. A professora possuía acesso a um computador, utilizando-o para explorar distintos recursos didáticos, tal como valorizado no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, na Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto e no PASEO (Martins et al., 2017). Cada aluno possuía a sua caixa transparente, tal como preconizado em *Reggio Emilia* (Formosinho et al., 1998) onde guardava o material, incluindo os manuais, sendo responsáveis pela sua organização. Esta caixa encontrava-se sobre as mesas durante a aula para que os alunos possuíssem o material necessário às diversas propostas de forma acessível. Além disso, a sala de aula possuía três armários com diversos materiais, livros e recursos e um caixote do lixo junto ao quadro branco. Numa parede da sala existia um extenso *placard* de cortiça e outro mais pequeno na parede do fundo, onde se encontravam afixadas distintas produções relativas a conteúdos abordados, sendo um recurso valorizado em *High-Scope*, *Reggio Emilia* e MEM (Formosinho et al., 1998). Todo o material e mobiliário possuía boas condições de manutenção, segurança e higiene, sendo, no geral, adequado à estatura dos alunos, revelando uma organização do espaço e dos materiais facilitadora da realização de atividades sugeridas pela professora e da autonomia dos alunos (Basto et al., 2018; Basye et al., 2015, citado por Baeta, & Pedro, 2018).

Em relação à organização e gestão do tempo, a turma possuía um horário semanal estável e constante, favorecendo a autonomia e a organização das crianças, tal como defendido no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto. Alguns alunos frequentavam a CAF desde as 7h30 até ao início das aulas e ao final do dia, após as AEC até às 19h30. De manhã, chegados à sala de aula, os alunos deveriam desinfetar as mãos, despir o casaco, colocando-o na sua cadeira e sentar-se no respetivo lugar. Existia um intervalo a meio da manhã e outro a meio da tarde de meia-hora, onde podiam lanchar e brincar no espaço exterior. Antes de abandonarem a sala para esse momento de recreio, a professora distribuía o lanche fornecido pela instituição. Além disso, a maioria dos alunos almoçava no refeitório, sendo que o período do almoço possuía a duração de hora e meia. Para regressarem à sala, os alunos efetuavam a higiene pessoal, nomeadamente o ato de lavar as mãos, essencial na situação pandémica vivenciada. Após o horário letivo, a maioria das crianças frequentava as AEC, nomeadamente Ciência Viva, TIC, Teatro, Música e Educação Física,

sendo da responsabilidade de outros docentes. Importa referir que a área curricular de inglês era lecionada também por outro docente. Algumas crianças possuíam atividades extracurriculares, como futebol, hóquei, dança, teatro musical ou frequentavam centros de estudo. Os momentos reservados à sala de aula com a professora titular permitiam experiências de aprendizagem relativas às áreas curriculares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Educação Artística, numa rotina com alguma flexibilidade, em que se valorizava a realização de atividades distintas com recursos diversos, segundo as condições contextuais e as características dos alunos (Cadima, 1997, citado por Clérigo et al., 2017; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Martins et al., 2017).

Os alunos desenvolviam o seu trabalho em sala de aula maioritariamente de forma individual e em grande grupo, sendo que o segundo tipo de organização permitia aprendizagens com os outros, existindo um contributo mútuo para o desenvolvimento de cada um, através da troca de ideias e de saberes sobre os conteúdos em exploração. Os recursos didáticos utilizados pela professora eram, principalmente, o manual escolar e respetivos livros de fichas, o quadro branco e o quadro interativo, acedendo a recursos presentes na Escola Virtual e noutras plataformas, como vídeos e jogos. Deste modo, a professora aproveitava as potencialidades das TIC na aprendizagem, tal como defendido no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto e no PASEO (Martins et al., 2017). A utilização de diferentes estratégias pela professora, tal como defendido no DL n.º 55/2018, de 6 de julho e no DL n.º 6/2001, de 18 de janeiro, promovia a aprendizagem de modos distintos, sendo que quanto maior a diversificação de estratégias, mais crianças e formas de aprender são alcançadas, favorecendo o sucesso e a aprendizagem ao longo da vida (Almeida, 2012, citado por Clérigo et al., 2017; Basto et al., 2018).

As informações apresentadas nestes três subcapítulos foram recolhidas através da observação e escuta das crianças, a par do questionamento das orientadoras cooperantes, visando a criação de planificações que se traduzissem em ações coesas e coerentes com as mesmas, em que a reflexão e a avaliação permitiram uma constante adequação da prática. Esta metodologia contínua de ciclos foi crucial, tal como será evidenciado no subcapítulo seguinte.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Um docente deve ser capaz de investigar e produzir conhecimento sobre a sua ação, para efetuar práticas conscientes, fundamentadas na realidade educativa, promovendo um processo de aprendizagem de qualidade para as crianças e desenvolvendo competências, através da

compreensão do contexto e da prática educativa, procurando a sua melhoria (Formosinho, & Nisa, 2001, citado por Pereira, 2011; Pereira, 2011; Vieira et al., 2013).

A metodologia de investigação utilizada durante a PES foi a Metodologia de Investigação-Ação (MIA), através de uma aproximação à mesma, devido às suas potencialidades no desenvolvimento de um docente crítico e reflexivo, que fundamenta a ação em referenciais teóricos, valores, crenças e experiências, articulando-os, e que questiona as práticas, atribuindo-lhes sentido antes, durante e após a ação, numa busca constante pela compreensão e melhoria do processo educativo, orientando as suas decisões e desenvolvendo-se a nível pessoal e profissional (Elliot, 1991, citado por Máximo-Esteves, 2008; Kemmis, & McTaggart, 1988, citado por Máximo-Esteves, 2008; Máximo-Esteves, 2008; Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Máximo-Esteves, 2008).

A MIA define-se como uma “espiral autorreflexiva” (Kemmis, 2007, citado por Cardoso, 2014, p. 31), interativa e contínua de ciclos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Elliot, 1990, citado por Moura, 2003), que quando concluída permite redefinir objetivos e iniciar um novo ciclo para promover a melhoria da ação, através da experiência e saberes fornecidos pelo ciclo anterior, a par das sistemáticas revisões de evolução, reconstruindo-se a ação educativa (Kemmis, & McTaggart, 1992, citado por Cardoso, 2014; Latorre, & González, 1987; Máximo-Esteves, 2008; Moura, 2003; Santos et al., 2013; Vieira, & Moreira, 2011). Os vários ciclos que compõem a MIA possuem uma forte ligação, sendo que não existe uma ordem ou independência entre ciclos, ocorrendo, muitas vezes, de modo articulado e em simultâneo (Estrela, & Estrela, 2001). O papel do docente é de investigador, sendo que recolhe, organiza e interpreta dados, para adequar continuamente a prática, com ações críticas e informadas, que partem de um saber contextualizado. A MIA é um processo de concretização de escolhas contínuo e flexível, de modo que, durante a PES, a planificação foi constantemente adequada, segundo a investigação efetuada, produzindo aprendizagens experienciais, contextuais e reflexivas (Barros, 2012; Latorre, & González, 1987; Máximo-Esteves, 2008; Silva, 1996).

Deste modo, o primeiro ciclo da MIA, a observação, foi essencial para uma prática fundamentada, permitindo a recolha sistemática de informação com o intuito de caracterizar e analisar o ambiente educativo e as crianças, considerando as suas características, conhecimentos prévios, interesses, necessidades, níveis de desenvolvimento, entre outros, tal como visível nos subcapítulos anteriores. Esta caracterização foi refletida e revista ao longo do tempo. Ademais, a observação permitiu ampliar a consciência sobre a prática desenvolvida, o que favoreceu a

realização de decisões e a recolha de dados para avaliação, sendo que a colaboração com o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais permitiu um diálogo sobre as observações efetuadas, valorizando-se sobretudo os processos do que os produtos da aprendizagem (Anguera, 1991, citado por Diogo, 2015; Diogo, 2015; Estrela, 1994; Estrela, & Estrela, 2001; Stenhouse, s.d., citado por Máximo-Esteves, 2008).

A observação realizada caracterizou-se como participante, devido a ter existido uma participação ativa da díade nas vivências do grupo e no ambiente educativo, o que favoreceu um conhecimento contextualizado da prática, segundo uma análise, reflexão e avaliação críticas e sistemáticas para maior consciência sobre a ação desenvolvida, promovendo uma maior qualidade das práticas seguintes a par de um desenvolvimento pessoal e profissional. Além disso, a observação demonstrou-se direta e indireta, dado que os contextos e grupos tanto foram observados de forma direta, utilizando-se instrumentos como o diário de formação, o guião de observação direta e a fotografia, como de forma indireta, através dos diálogos informais com as orientadoras cooperantes, por exemplo. A observação revelou-se também naturalista, devido à observação das crianças e das suas ações ter sido efetuada de forma contínua nas circunstâncias naturais do seu quotidiano, apoiada pela sua descrição, organização, análise, reflexão, atribuição de significados e compreensão de causas e finalidades. A observação foi, ainda, molar pela atenção ao carácter global do comportamento e molecular por atender a comportamentos específicos, como gestos, sendo que o seu significado foi atribuído no contexto em que ocorreram (Estrela, 1994; Fraisse, s.d., citado por De Landsheere, 1979, citado por Estrela, 1994; Máximo-Esteves, 2008; Pieron, 1973, citado por Estrela, 1994; Wright, 1967, citado por Estrela, 1994).

Para apoiar o processo de observação foi utilizado um diário de formação, onde se efetuaram registos descritivos, interpretativos, críticos e reflexivos, suportados por referenciais teóricos já apropriados, aprofundando o saber sobre a ação (o modo como foi experienciada, se efetuaram as decisões, entre outros aspetos), promovendo a construção e análise do saber e da identidade pessoal e profissional, tal como fundamentando as práticas seguintes. Também foi utilizado um guião de observação direta no 1.ºCEB, construído em díade, composto pelas questões relevantes sobre o ambiente educativo para a execução de uma prática coerente. A fotografia foi um meio utilizado para registar as expressões e produções das crianças, o desenvolvimento das atividades e o próprio espaço, promovendo uma avaliação do ritmo de aprendizagem das crianças e das transformações destas ao longo do tempo. O diário, o guião e as fotografias promoveram a análise situada, a reflexão, a avaliação, a melhoria do processo educativo e o próprio

desenvolvimento pessoal e profissional. De facto, a recolha de dados deve ser contínua para favorecer a sua reconstrução, pois para serem realizadas intervenções coerentes, é crucial conhecer e questionar o contexto em que essa ação ocorrerá e verificar os seus efeitos (Bodgan, & Biklen, 1994, citado por Máximo-Esteves, 2008; Cochran-Smith, & Lytle, 2002, citado por Máximo-Esteves, 2008; Hobson, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008; Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008).

A planificação foi realizada semanalmente pela díade em colaboração com as orientadoras cooperantes, sendo que as decisões eram tomadas em conjunto com intencionalidade educativa, tendo em conta que planear é prever o decorrer da ação, visando atingir um dado propósito. De facto, partiu-se da análise da informação recolhida pela observação para se planificar e, deste modo, se definirem objetivos, estratégias e conteúdos a desenvolver, bem como processos de avaliação adequados. Os documentos orientadores, os referenciais teóricos de cada elemento, construídos na formação e experiência, o conhecimento sobre o contexto educativo e o grupo, tal como o contributo das supervisoras institucionais permitiram o desenvolvimento e melhoria das planificações, para propiciar aprendizagens significativas e variadas às crianças, com base na igualdade de oportunidades (Diogo, 2015; Estrela, 1994; Estrela, & Estrela, 2001; Lopes da Silva et al., 2016; Zabalza, 1992, citado por Diogo, 2015).

As planificações efetuadas em EPE e no 1.º CEB contextualizavam as atividades desenvolvidas explanando as necessidades, dificuldades, interesses e aprendizagens identificadas nas crianças. A partir destes dados, definiam-se os objetivos de desenvolvimento e as atividades, tendo em conta as áreas de conteúdo das OCEPE ou as áreas curriculares, segundo as AE e o PASEO, bem como a organização do espaço, dos materiais e do grupo, discriminando os vários momentos e, no caso do 1.º CEB, também os aspetos a avaliar e instrumentos de apoio a essa avaliação. De facto, procurou-se que as estratégias, conteúdos e recursos selecionados fossem coerentes com os objetivos, sendo estes a base para a sua seleção e para a avaliação, visto que guiam a ação, clarificam as intenções educativas em relação a conhecimentos, capacidades, valores e atitudes a desenvolver de forma articulada. Assim, as atividades e seus recursos foram organizados segundo um fio condutor coerente para que os objetivos fossem alcançados. A planificação não se revelou estática, mas sim dinâmica, tendo sido ajustada continuamente ao desenrolar da ação e à reflexão sobre esta, como uma mera orientação aberta e flexível à mudança e imprevisibilidade da prática (Chadwich, 1977, citado por Diogo, 2015;

D'Hainaut, 1983, citado por Diogo, 2015; Diogo, 2015; Estrela, & Estrela, 2001; Lopes da Silva et al, 2016; Máximo-Esteves, 2008; Rivilla, & Mata, 2002, citado por Diogo, 2015).

A ação é o ciclo que se segue à planificação para a colocar em prática, gerindo-se os imprevistos e as solicitações das crianças. A ação foi sistematicamente submetida à observação e à reflexão para se averiguar a eficácia dos objetivos e estratégias definidas, através da recolha de dados sobre o seu desenvolvimento de modo a analisar, atribuir sentido e desenvolver conhecimento prático, avaliando as próprias ações e reorientando-as, alterando e ajustando a planificação atual e seguinte (Grundy, & Kemmis, 1988, citado por Máximo-Esteves, 2008; Lopes da Silva et al., 2016; Máximo-Esteves, 2008; Santos et al., 2013; Silva, 1996).

A reflexão, tal como a observação e a avaliação, encontra-se presente de modo constante ao longo da MIA, como forma de apoiar o desenvolvimento de conhecimento. De facto, a prática faz emergir aspetos que precisam de ser analisados e refletidos para se promover a melhoria da ação seguinte, num processo de contínua adequação da prática e de desenvolvimento pessoal e profissional. De forma consciente e crítica, a reflexão favoreceu a compreensão da ação, através da recolha de dados pela observação, proporcionando um maior conhecimento das crianças, do contexto, da prática, do papel de docente e da eficácia da planificação, regulando as ações e transformando-as, repensando estratégias e levando a alterações na planificação (Barros, 2012; Cardoso, 2014; Estrela, & Estrela, 2001; Ford, 1997, citado por Moura, 2003; Máximo-Esteves, 2008; Nunan, 1989, citado por Amaral et al., 1996).

Schön definiu três modalidades de reflexão (reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação). A reflexão na ação ocorreu durante a ação, sem a interromper, apenas com alguns momentos de distanciamento para reformular a prática, ajustando-a e reorientando-a, considerando imprevistos ocorridos. A reflexão sobre a ação envolveu a análise da prática retrospectivamente a partir de saberes teóricos, de modo a ampliar a compreensão e a consciência sobre a ação desenvolvida, integrando os imprevistos resolvidos, reformulando-se o pensamento, para a melhoria do desempenho profissional. Para efetuar esta modalidade de reflexão foram utilizados instrumentos como o diário de formação já explanado, as narrativas individuais e colaborativas, os seminários, as reuniões de orientação tutorial (OT), os diálogos informais com as orientadoras cooperantes e com o par pedagógico, bem como as reuniões pós-ação com as orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais. A reflexão sobre a reflexão na ação exerceu-se sobre as duas modalidades anteriores, analisando-se a ação efetuada, refletindo-se sobre o momento da reflexão na ação, o que aconteceu, que significados se atribuiu

e se podem atribuir. Esta modalidade permitiu ampliar saberes e competências, definir ações seguintes e soluções para problemas. De facto, as modalidades de reflexão permitiram efetuar experiências, tomar consciência dos erros para se tentar de modo diferente, visando a melhoria da ação (Alarcão, 1996; Amaral et al., 1996; Oliveira, & Serrazina, 2002; Ribeiro et al., 2007; Schön, 1987, citado por Amaral et al., 1996; Schön, 1992, citado por Oliveira, & Serrazina, 2002).

Efetivamente, as narrativas individuais e colaborativas permitiram refletir para o desenvolvimento de um maior conhecimento sobre o contexto educativo e as crianças, bem como para uma maior compreensão da ação executada, do modo como se experiencia o mundo, se cria e interpreta sentidos e se tomam decisões, promovendo conhecimento sobre o próprio papel na ação e a reconstrução de saberes profissionais através do diálogo com o outro. Também os seminários, as reuniões de OT, os diálogos informais e as reuniões pós-ação foram meios favoráveis à transformação pessoal e profissional, possibilitando a reflexão sobre as práticas, o questionamento e compreensão das mesmas, a par da ampliação da consciência sobre o papel de docente. Estes momentos contribuíram para o conhecimento de perspetivas distintas sobre a mesma ação, em que os *feedbacks* das orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais se revelaram essenciais. Os guiões de pré-observação, criados individualmente *a priori* ao momento da ação, com o intuito de estruturar as atividades, através da sua descrição, reflexão e justificação da pertinência, apresentação dos objetivos, aspetos a desenvolver, estratégias e recursos, compreendendo prováveis dificuldades e suas possíveis soluções, foram cruciais para uma estruturação das estratégias a atender na imprevisibilidade da ação (Louden, 1991, citado por Oliveira, & Serrazina, 2002; Ribeiro, 2011, citado por Vieira, & Moreira, 2011; Serrazina, 1998, citado por Oliveira, & Serrazina, 2002; Van Manen, 1990, citado por Vieira, & Moreira, 2011).

Neste sentido, a reflexão permitiu analisar o que se observou e se experienciou, através de uma avaliação contínua das crenças e princípios que orientaram a prática, face a um conjunto de dados e sua interpretação, favorecendo a (re)construção de saberes e o aperfeiçoamento das práticas, em que a teoria apoiou a prática e esta questionou a teoria. Além disso, a reflexão possibilitou retirar implicações para a prática futura, favorecendo a melhoria progressiva da ação e a construção de significados sobre esta, fazendo emergir novas possibilidades, e, ainda, a capacidade de enfrentar situações novas, tomando decisões apropriadas a essa indefinição, sendo que a ação seguinte permite a análise da reflexão que a orientou. A colaboração com o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais permitiu a inovação pedagógica, através da partilha, reflexão, confronto de ideias e experiências (Afonso, 2005, citado

por Silva et al., 2014; Amaral et al., 1996; Máximo-Esteves, 2008; Oliveira, & Serrazina, 2002; Ribeiro et al., 2007; Schön, s.d., citado por Santos et al., 2013; Vieira et al., 2013).

A avaliação deve ser reflexiva e constante para promover a compreensão das práticas, verificar a sua adequação, identificar aspetos a melhorar para que os objetivos sejam alcançados e as crianças progridam no seu desenvolvimento. Para isso, analisou-se a adequação da planificação e das estratégias utilizadas, se os objetivos e os conteúdos foram alcançados, as dificuldades encontradas, recolhendo-se dados sobre todos os domínios do desenvolvimento das crianças (cognitivo, social, motor, entre outros) para se realizar ajustes e se orientar decisões. A avaliação procura, assim, a melhoria da qualidade do processo educativo e o próprio desenvolvimento pessoal e profissional, baseando-se nos registos efetuados através da observação para regular a ação, através da introdução das alterações necessárias, promovendo a adequação da prática, apoiada por uma reflexão crítica sobre a ação desenvolvida, de modo a procurar e verificar a sua qualidade, sendo um meio de aperfeiçoamento constante do processo. Deste modo, a avaliação pode levar à alteração da caracterização do contexto e do grupo realizada inicialmente, bem como dos objetivos e da planificação segundo os dados recolhidos na prática, avaliando-se as decisões e seus efeitos e regulando-se criticamente a ação passada e futura, privilegiando os processos, em que a avaliação contínua em relação à própria ação é crucial, na procura de compreensão e melhoria do processo educativo (Barros, 2012; Buchanan, 1967, citado por Silva, 1996; Caetano, 2003, citado por Barros, 2012; Diogo, 2015; Eisner, 1972, citado por Moura, 2003; Estrela, & Estrela, 2001; Máximo-Esteves, 2008; McKernan, 1998, citado por Máximo-Esteves, 2008; Moura, 2003; Santos et al., 2013).

Em suma, a MIA demonstra-se uma metodologia essencial para o trabalho docente, tendo favorecido o desenvolvimento pessoal e profissional, através de uma maior consciência das próprias conceções, práticas educativas e necessidades de formação, a par da reconstrução e ampliação de saberes, do desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia para a concretização de decisões, apoiada pela colaboração, que se traduziu na troca de saberes e experiências para a melhoria da prática. De facto, a investigação produziu saberes para se agir e refletir melhor, segundo a caracterização contínua das crianças e do contexto. Importa referir que a planificação e a avaliação mereceram a participação das crianças, tal como será explanado no capítulo seguinte (Amaral et al., 1996; Caetano, 2004, citado por Barros, 2012; Correia, & Canário, s.d., citado por Estrela, & Estrela, 2001; Nunan, 1989, citado por Amaral et al., 1996; Oliveira, & Serrazina, 2002).

CAPÍTULO III. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“Todas as pessoas acabarão por descobrir a força e capacidades surpreendentes e extraordinárias das crianças relacionadas com a sua inesgotável capacidade de expressão” (Edwards et al., 1999, citado por Vasconcelos et al., 2012, p. 19).

O presente capítulo tem o intuito de apresentar algumas das ações desenvolvidas na PES em contexto de EPE e em contexto de 1.º CEB, que se demonstraram mais significativas para o desenvolvimento das crianças e para o crescimento pessoal e profissional enquanto estudante e futura docente na área da educação. Deste modo, o capítulo divide-se em dois subcapítulos constituídos por descrição, fundamentação e reflexão das ações referentes a cada nível educativo. Importa salientar que as ações desenvolvidas tiveram em consideração as necessidades e interesses das crianças observadas ao longo da PES e já explanadas no capítulo II, bem como os seus conhecimentos prévios para possibilitar novas apropriações, através de uma intencionalidade educativa que promoveu a realização de atividades enriquecedoras, com inovação pedagógica e adequadas às características das crianças. Assim, foi possível a elaboração de planificações que respondessem aos progressos e mudanças das crianças, tendo o novo coronavírus como um fator limitador de certas ações, que se procurou contornar. A aproximação à MIA revelou a sua presença constante, juntamente com a perspetiva construtivista e os quatro pilares da educação, visando a diferenciação pedagógica e o desenvolvimento holístico das crianças (Lima, 2017; Lopes da Silva et al., 2016).

1. PERCURSO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este subcapítulo, tal como referido anteriormente, tem como principal objetivo explicar algumas das ações mais relevantes desenvolvidas na PES, em EPE. Tendo em consideração os documentos orientadores deste nível educativo, os modelos curriculares e as OCEPE, a articulação das áreas de conteúdo foi continuamente procurada para estimular e enriquecer o desenvolvimento holístico das crianças, em que as atividades lúdica e espontânea foram valorizadas como promotoras da sua aprendizagem. As planificações elaboradas partiram, além do que já foi supramencionado, de um trabalho colaborativo entre a díade pedagógica, a educadora cooperante e a supervisora institucional, o que promoveu uma conjugação de saberes

em relação ao grupo em questão, ao contexto e aos conhecimentos teóricos e práticos de cada interveniente (Lima, & Fialho, 2015; Pedras, & Seabra, 2016; Shaffer, 2005). Desta forma, sendo a criança um ser ativo e participativo, que concretiza as suas aprendizagens e constrói o seu conhecimento através da própria ação (Fosnot, 1998), desenvolveu-se a MTP por esta permitir, através de um fio condutor coerente e com sentido, “antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos et al., 2012, p. 8).

O projeto desenvolvido teve como ponto de partida a questão Porque é que as tartarugas têm a casca dura? apresentada pela criança L. P. aquando da leitura da história *Um abraço* de Eoin Mclaughlin. A partir desta curiosidade e dos dados da observação da díade relativamente ao interesse profundo demonstrado pelo grupo em explorar os animais que encontrava no espaço exterior, bem como outros elementos da natureza, considerou-se pertinente concretizar um projeto que favorecesse um maior conhecimento sobre as tartarugas. Definida a problemática a explorar (fase I da MTP), procurou-se conhecer outras curiosidades e os conhecimentos prévios das crianças em relação à mesma e a outros aspetos referentes ao animal em estudo, através da construção de um mapa concetual com e pelas crianças (fase II), composto por quatro questões, promovendo-se, em simultâneo, a linguagem verbal. Relativamente à questão “O que já sabemos?”, verificou-se a existência de conhecimentos prévios diversos sobre as tartarugas, relativos ao modo de locomoção, processo de nascimento, função da carapaça, cor, habitat e alimentação, sendo algumas conceções corretas e outras incorretas, existindo também alguma referência ao perigo da poluição para os animais. Quanto à questão “O que queremos saber?”, as crianças frisaram a curiosidade de L. P. em conhecerem a função e constituição da carapaça, bem como compreenderem a cor das tartarugas. A pergunta “O que gostaríamos de fazer?” recebeu respostas muito curiosas, na medida em que as crianças demonstraram interesse em ter uma tartaruga na sala de atividades, sendo que a criança L. P. afirmou também desejar construir o mar e a terra. Na última questão, “Como vamos descobrir?”, as crianças afirmaram que para conhecerem mais sobre as tartarugas deveriam pesquisar na *Internet*, consultar enciclopédias e livros. A construção do mapa concetual ocorreu em grande grupo, permitindo às crianças escutarem as questões, curiosidades e saberes das outras e serem escutadas, partilhando as suas ideias, por vezes coincidentes com as das outras crianças, completando-se umas às outras ou até atribuindo resposta às questões das outras. Assim, as crianças tiveram voz, dado que se envolveram num momento de diálogo e negociação bastante significativo, já propício à exploração e à investigação. Construído o mapa concetual em papel de cenário, este foi afixado

numa das paredes da sala, tendo sido completado ao longo do tempo com mais ideias das crianças, porém a base do projeto encontrava-se já muito completa (Oliveira-Formosinho, 2016).

Após a concretização deste mapa conceitual, foi criada uma tartaruga em três dimensões (fase III) para ser afixada no centro desse mapa. A construção da tartaruga iniciou-se por um diálogo, em grande grupo, sobre as características da mesma, suportado pela visualização de fotografias de distintas tartarugas, em que as crianças tiveram oportunidade de comparar e perceber a diversidade existente em termos de cor, tamanho, forma, entre outras características. Atribuiu-se um enfoque especial à carapaça da tartaruga, na qual as crianças distinguiram a existência de várias formas geométricas, sendo que algumas crianças já conheciam a denominação e representação das mesmas.

Para construir a tartaruga, as crianças foram organizadas em pequenos grupos, sendo que um grupo ficou responsável pela carapaça, que, após ter o interior de cartolina preenchido com jornal, foi pintada com tinta de várias cores. Dois grupos ficaram responsáveis pelas patas feitas em cartolina, preenchidas por bolas criadas em papel de revista. Outro grupo ficou responsável pela cauda da tartaruga concretizada com a mesma técnica das patas, e pela cabeça, realizada com jornal, tendo sido desenhado com marcador os olhos e a boca. Todas as partes constituintes da tartaruga foram, seguidamente, pintadas e coladas na carapaça. A organização dos grupos, efetuada através da distribuição de imagens de tartarugas distintas, contemplou diferentes idades e ritmos de desenvolvimento de forma a promover a interajuda. O trabalho colaborativo desempenhado pelas crianças demonstrou-se crucial para o seu desenvolvimento, pois a maioria encontrava-se pela primeira vez a frequentar a EPE, de forma que competências como a resolução de conflitos, a escuta e respeito pela vez do outro, a negociação, a partilha de objetos e a própria colaboração ainda não se encontravam desenvolvidas, dificultando o trabalho com os outros, tal como refletido no capítulo II. Posteriormente, as crianças completaram a carapaça da tartaruga com formas geométricas. Para isso, dispunham de moldes de formas geométricas em cartão para criarem as suas formas com pasta de modelar, utilizando instrumentos de modelagem (por exemplo, faca de plástico) pintando-as, de seguida. Algumas crianças criaram mais formas sem os moldes, enriquecendo o seu contributo na tartaruga. Assim, a construção da tartaruga tridimensional desenvolveu a linguagem verbal, o conhecimento da denominação e representação das formas geométricas e da fisionomia da tartaruga, a utilização de vários instrumentos, técnicas e formas de expressão (pintura, desenho, colagem e modelagem), com elementos como a cor e a forma, a capacidade de comparar e classificar tamanhos, formas, cores

e outros atributos, a motricidade fina, a noção de espaço e a coordenação óculo-manual (Alves, 2004; Lopes da Silva et al., 2016).

Além disso, foi criado um *Padlet* como forma de divulgação do projeto às famílias (fase IV), que será explanado no final do subcapítulo, porém a plataforma suscitou a necessidade de ser escolhido um título, que se tornou, igualmente, título do projeto, processo que importa ser explanado nesta fase. Inicialmente, quando as crianças foram questionadas sobre o nome que gostariam de atribuir ao *Padlet*, foram poucas as sugestões, maioritariamente referentes a ações das tartarugas. Face às dificuldades, a díade sugeriu dois títulos “Vamos conhecer as tartarugas” e “Investigadores de tartarugas”, evidenciando reflexão na ação (Schön, 1983, citado por Cardoso, 2014). Estes foram escritos em papel de cenário, cada um com uma circunferência, representando um diagrama de *Venn* disjunto. De seguida, propôs-se às crianças desenharem um pequeno círculo a marcador dentro da circunferência correspondente ao título que gostariam de atribuir ao *Padlet* e, conseqüentemente, ao projeto, sendo que venceria o título com mais círculos. As crianças demonstraram entusiasmo na realização desta escolha e expectantes sobre o resultado. Importa referir que ao longo do projeto, vários foram os momentos de escolha democrática, nos quais as crianças foram evidenciando, gradualmente, uma maior destreza e criatividade na atribuição de nomes e títulos, o que se revelou bastante gratificante.

Após cada criança desenhar um círculo, passou-se à contagem da quantidade total de círculos de cada título, sendo que um elemento da díade apontava para os círculos à medida que as crianças verbalizavam a sequência numérica na realização da contagem oral. Alcançada a quantidade total de círculos de cada título, foi desenhado o numeral correspondente a essa quantidade, bem como traços, que foram, igualmente, contados pelas crianças conforme eram desenhados, para que estas pudessem visualizar de forma mais explícita a diferença entre as quantidades de votos de cada título e compreendessem que o título vencedor era “Investigadores de tartarugas”, seguidamente afixado sobre o mapa conceitual. Esta atividade permitiu desenvolver a linguagem verbal, a negociação, a realização de escolhas, a criatividade, conhecimentos matemáticos relativos à organização e tratamento de dados, através de um diagrama de *Venn*, à ordinalidade, à cardinalidade, à sequência numérica, à representação icónica e simbólica dos números, à comparação de quantidades e cardinais, à correspondência termo a termo e à contagem oral, na promoção do sentido de número (Lopes da Silva et al., 2016).

Tendo sempre como ponto de partida o mapa conceitual, a díade, em colaboração com a educadora cooperante procurou adequar a ação às necessidades e interesses apresentados

pelas crianças tanto no mapa conceitual como no cotidiano, para que o projeto mantivesse a sua relevância para o grupo, sendo, por isso, flexível. Neste sentido, o mapa conceitual acompanhou o desenvolvimento de todo o projeto, como forma de manter um fio condutor que as crianças compreendessem e acompanhassem. Várias foram as ações colocadas em prática com este grupo de investigadores na busca por conhecer um animal tão curioso como a tartaruga, incluindo atividades dedicadas ao São Martinho e ao Natal. A díade, no seu relatório, reflete sobre algumas das atividades mais relevantes que integram o projeto “Investigadores de Tartarugas” (fase III), designadamente a construção da tartaruga tridimensional já explicitada; a dramatização da história “A lebre e a tartaruga”, posterior registo segundo o ritmo distinto de duas músicas e atividade de expressão motora, para compreensão do modo e velocidade de locomoção da tartaruga em comparação com a lebre; a exploração de um cenário e dinâmicas relacionadas para desenvolver conhecimento sobre o processo de nascimento das tartarugas aquáticas; a canção coreografada sobre as tartarugas; a receção de uma tartaruga na sala de atividades; a construção de um *placard* representativo do mar, seu preenchimento com materiais de plástico, posterior colocação desses materiais no ecoponto e sua substituição por “algas”; pintura dos ecopontos, recorte de materiais recicláveis e sua colocação nas faces dos ecopontos, a par de uma atividade de expressão motora para separação dos materiais pelos ecopontos; e painel sonoro.

Ao longo do projeto, procurou-se que as crianças encontrassem as respostas às suas questões, bem como alterassem ou completassem as suas conceções acerca das tartarugas (Vasconcelos et al., 2012). Devido à existência de afirmações no mapa conceitual, na questão “O que já sabemos?”, como A tartaruga anda muito devagar (I.), foram efetuadas algumas ações para sua exploração. Inicialmente, o par pedagógico realizou, no espaço exterior, a dramatização da história “A lebre e a tartaruga” adaptada da original de La Fontaine, em que cada elemento da díade encarnou uma das personagens, a lebre e a tartaruga, favorecendo o sentido estético das crianças, através da apreciação de uma dramatização. As crianças assistiram com entusiasmo à história, festejando junto da tartaruga a sua vitória na corrida e pedindo a repetição da dramatização, que foi executada. No posterior momento de diálogo, a negociação, a escuta, o respeito pela vez do outro e a linguagem verbal foram promovidas para a comparação do modo e velocidade de locomoção da lebre e da tartaruga, de forma que todas as crianças compreendessem que a vitória da tartaruga na corrida não se deveu a esta ser a mais rápida, mas sim à preguiça da lebre. Posteriormente, duas crianças colocaram os adereços dos dois animais da história e surgiram no espaço exterior, onde as outras brincavam, suscitando a curiosidade das

mesmas. Este momento levou à realização de um reconto dramatizado da história por parte das crianças, que, a pares, colocaram os adereços referentes a cada animal e procuraram executar os vários passos da encenação, estimulando-se a representação da história, através da concretização de papéis e de um enredo, desenvolvendo-se a linguagem verbal e não verbal, a criatividade e a interação, tendo sido necessária, inicialmente, a orientação de um adulto. Porém, após alguns pares terem efetuado a dramatização, as outras crianças já se mostraram mais familiarizadas com a forma como deveriam representar cada personagem. Esta dramatização foi, muitas vezes, realizada de forma espontânea no espaço exterior durante as atividades livres, em que as crianças revelaram ainda recordar diálogos e ações subjacentes à história, representando-a em interação com os outros, sendo que estas iniciativas foram apoiadas pela díade (Lopes da Silva et al., 2016).

Já na sala de atividades, partindo da história e das suas personagens, realizou-se uma atividade que consistiu em cada criança, com um pincel e cor de tinta à sua escolha, desenhar livremente numa folha A₃ (a dimensão da folha promoveu maior espaço para a expressão), segundo o ritmo lento de uma música (*O lago dos Cisnes* de Tchaikovski), devendo mover o pincel lentamente, tal como a velocidade de deslocação da tartaruga e, posteriormente, segundo o ritmo rápido de uma música (*Symphony No. 40* de Mozart), em que o movimento do pincel deveria ser mais rápido tal como a deslocação da lebre. Esta atividade permitiu a comparação e uma maior compreensão entre a diferença de velocidades de locomoção dos dois animais. As crianças quando iniciaram a atividade demonstraram dificuldades em compreender como deveriam efetuar o desenho, de modo que foi importante reforçar que a utilização do pincel deveria ser livre, segundo o ritmo da música instrumental. Após perceberem o objetivo da atividade, as crianças mostraram bastante satisfação na sua realização. Posteriormente, no exterior, foi efetuada uma atividade de educação física, que se designou "O passeio da lebre e da tartaruga", consistindo num percurso composto por uma corda, três arcos e três sinalizadores, que as crianças deveriam percorrer, obedecendo ao modo e velocidade de locomoção da tartaruga e da lebre. Assim, inicialmente, na corda, as crianças deveriam deslocar-se com os pés sobre esta, mantendo o equilíbrio; nos arcos, quando representavam a lebre deveriam saltar de arco para arco, quando representavam a tartaruga, com as mãos no solo, deveriam atravessar os arcos; por fim, os sinalizadores deveriam ser contornados também segundo o modo de locomoção do animal em questão. A velocidade de execução do percurso variava consoante o animal representado. Com este conjunto de atividades, promoveu-se a compreensão das especificidades de cada animal em

termos de locomoção, experienciando-o com o próprio corpo, sendo que as quatro expressões (dramática, musical, plástica e motora) juntamente com as demais áreas das OCEPE se articularam para promover o desenvolvimento das crianças, em termos de noção de espaço, motricidade fina, coordenação óculo-manual, expressividade, sentido estético, atenção auditiva, contacto com música clássica, sentido rítmico, coordenação motora, movimentos locomotores, velocidade, equilíbrio, destreza, orientação espacial e realização de registos não convencionais segundo ritmos diferentes. Realça-se a importância de ter existido continuidade entre o espaço exterior e interior, pois enriqueceu a experiência e favoreceu a execução de atividades diversas (Formosinho et al., 1998; Lopes da Silva et al., 2016).

Também no mapa conceitual é possível encontrar afirmações na questão “O que já sabemos?” relativas ao processo de nascimento das tartarugas, nomeadamente As tartarugas põem ovos e depois nascem tartarugas bebés (A.) e A tartaruga põe ovo (B.), porém existiam incertezas em relação a este processo. Assim, como forma de dissipar tais dúvidas e aprofundar conhecimentos, foi concretizado um conjunto de atividades que abordou o nascimento das tartarugas aquáticas. A exploração deste processo foi iniciada com a leitura de um bilhete enviado por uma tartaruga que se encontrava no interior de uma bola de *ping-pong*, representando um ovo de tartaruga devido às suas semelhanças. O bilhete explicava o que era aquela bola e introduzia um vídeo mudo denominado “Ciclo de Vida das Tartarugas Marinhas”, apenas constituído por imagens e palavras escritas, que foi visualizado em grande grupo. À medida que o vídeo se desenrolava e a díade ia lendo a informação que surgia, as crianças mostravam entusiasmo em descrever, completar e acrescentar informação ao vídeo, de modo que a díade apenas precisou de orientar a visualização e as intervenções das crianças, acrescentando somente a informação que não era visível através das imagens, promovendo-se a compreensão da informação do vídeo. O diálogo que se seguiu permitiu a síntese e a análise da informação, bem como a partilha de ideias, observações e conhecimentos, desenvolvendo-se a linguagem verbal, a escuta e respeito pela vez do outro, através da recolha e organização da informação do vídeo (Lopes da Silva et al., 2016).

Seguidamente, ocorreu a exploração de um cenário, em grande grupo, constituído por areia para representar a praia, um tecido azul para ilustrar o mar, uma tartaruga grande e várias pequenas feitas em cartão e bolas de *ping-pong* para representar os ovos. Desta forma, as crianças tiveram oportunidade de reconstituir o processo de nascimento das tartarugas com orientação da díade, desde a tartaruga sair do mar, desovar na areia, cobrir os ovos com o apoio das patas, regressar ao mar, as tartarugas nascerem e dirigirem-se também para o mar (Vão ter

com a mãe (M. M.)). Esta exploração com as mãos, através da própria ação da criança, permitiu completar a compreensão da informação explorada com o vídeo. Compreendeu-se que o nascimento das tartarugas aquáticas foi uma aprendizagem significativa, visto que, no espaço exterior, de forma livre, nomeadamente a criança M. P. realizou uma brincadeira em que a tartaruga enterrava os seus ovos (representados por pedras) na areia, tendo pedido a colaboração da díade na busca por mais “ovos”. Assim, apesar de a criança ter realizado esta ação apenas com o intuito de se divertir, ela estava a aprender. Após a exploração do cenário, foi realizado um registo individual, em que as crianças puderam representar, numa folha de papel A₄, o processo de nascimento das tartarugas aquáticas, explorando uma diversidade de materiais e instrumentos, como papel crepe, areia, material EVA, entre outros. Através destas atividades, efetivamente, as crianças estimularam os sentidos (visão, audição e tato), a criatividade, a imaginação, o sentido estético, a motricidade fina, a coordenação óculo-manual, a noção de espaço, a expressividade, através de pintura, desenho, colagem e recorte, a representação de situações reais através da mobilização de objetos e da interação com os outros e a exploração das características dos materiais, como cor, textura, forma, entre outras, revelando participação ativa (Formosinho et al., 1998; Lopes da Silva et al., 2016; Moyles, 2002; Shaffer, 2015).

Após a exploração de várias características relativas à tartaruga, foi elaborada uma canção pela díade, que se denominou por “Tartaruga”, bem como a sua coreografia. A letra desta canção descreve algumas características da tartaruga relativas ao seu habitat, fisionomia e função da carapaça, de modo que a coreografia, por ser de realização em grande grupo, permitiu aprofundar o sentimento de pertença das crianças no grupo, aspeto valorizado devido a este ter sido o primeiro ano de frequência da EPE da maioria destas crianças. Além disso, a coreografia permitiu às crianças desenvolverem movimentos locomotores e não locomotores, a expressão corporal, a orientação espacial, o sentido rítmico e estético, a linguagem verbal e não verbal, ampliar e aprofundar vocabulário, a relação do corpo com o espaço e com os outros, interpretar a letra de uma canção (considerando a sua melodia e ritmo), interpretar movimentos dançados de forma coordenada, tendo ocorrido, mais uma vez, a dinamização do espaço exterior. As crianças não revelaram dificuldades na aprendizagem da letra da canção ou da coreografia, sendo que se juntaram com os pares, muitas vezes, aquando das atividades livres no espaço exterior, para a cantarem e dançarem. Demonstrou-se muito interessante observar que após a interrupção letiva do Natal, as crianças ainda recordavam a letra e a coreografia, continuando a cantá-la e a dançá-la, apesar de esta atividade ter ocorrido nas primeiras semanas de intervenção, revelando ter sido

uma ação significativa, que permitiu um desenvolvimento global das várias áreas de conteúdo das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016).

A existência de uma tartaruga real na sala de atividades demonstrou-se um desejo constante das crianças e uma oportunidade educativa para poderem visualizar e experienciar todos os aspetos apropriados ao longo do tempo sobre esse animal. Este interesse das crianças encontra-se evidenciado no mapa conceitual na pergunta “O que gostaríamos de fazer?” em expressões como ... arranjar uma tartaruga (L. P.), Comprar uma tartaruga (X.), Olha eu quero uma tartaruga (L. M.) e Podíamos ter uma tartaruga (G.). Neste sentido, a díade levou a tão desejada tartaruga para a sala de atividades, que as crianças puderam observar e analisar todos os movimentos e características, referindo, por exemplo, É pequenina (B.), em relação ao tamanho da tartaruga, desenvolvendo a linguagem verbal. Assim, seguidamente, foi explicado às crianças os cuidados a ter com a tartaruga, nomeadamente a sua alimentação que foi ao encontro da temática da alimentação que já tinha sido explorada. Os cuidados referentes à tartaruga passaram a ser uma tarefa semanal, e como tal, acrescentada à tabela das tarefas, em que uma criança ficou responsável por alimentar a tartaruga todos os dias, contando os grânulos de camarão necessários com o apoio dos pares, desenvolvendo-se, assim, a contagem oral, a correspondência termo a termo, a sequência numérica e a cardinalidade. Participar nos cuidados de um animal promoveu a responsabilidade e a autonomia das crianças. Além disso, estas decoraram o aquário da tartaruga, tornando-o mais familiar, através do desenho de algas numa das suas faces com caneta de acetato, desenvolvendo o sentido estético, a noção de espaço, a expressividade, a motricidade fina e a coordenação óculo-manual, através do desenho numa superfície incomum (Formosinho et al., 1998; Lopes da Silva et al., 2016).

Posteriormente, foi concretizada a escolha do nome da tartaruga através de um pictograma. Inicialmente, cada criança foi escutada em relação ao nome que gostaria de atribuir à tartaruga, estimulando a imaginação, a criatividade, o sentido estético e crítico, a linguagem verbal, a negociação, a escuta e respeito pela vez e ideias dos outros, tendo sido selecionados três nomes para serem eleitos – Ninja, Flor e José. De seguida, cada criança colocou a imagem de uma tartaruga sobre o seu nome predileto, para se formarem três colunas num pictograma desenhado pela díade em papel de cenário. Após cada criança realizar a sua escolha, foi contada a quantidade de imagens presentes em cada coluna, sendo que um elemento da díade apontava para as imagens da tartaruga, enquanto o grupo efetuava a sua contagem oral, desenhando-se, no final da contagem de cada coluna, o cardinal referente à quantidade total de votos, tendo vencido o

nome Flor. Com esta atividade, desenvolveu-se a capacidade de efetuar escolhas e tomar decisões, conhecimentos matemáticos relativos à organização e tratamento de dados, à ordinalidade, à cardinalidade, à sequência numérica, à representação simbólica dos números, à comparação de quantidades e cardinais e à correspondência termo a termo. Escolhido o nome da tartaruga, realizou-se o cartão de cidadão da mesma, constituído por uma imagem, o nome e a data de chegada à sala de atividades. Este momento foi bastante relevante para as crianças, pois puderam ampliar o vocabulário, apropriando-se de um novo conceito – cartão de cidadão, conhecendo a sua função e contruindo-o através da colagem da imagem da tartaruga e da escrita do nome e da data, copiando um exemplo escrito. Este cartão de cidadão foi afixado junto ao aquário da Flor, para que fosse associado à mesma (Figura 1).



Figura 1 – Cartão de cidadão da tartaruga construído com e pelas crianças

Cada criança teve também oportunidade de realizar o seu próprio cartão de cidadão, cujas fotografias foram recortadas e coladas no cartão pelas crianças, a par da escrita do seu nome, idade e data de nascimento, realização da impressão digital e, no verso do cartão, o desenho da mãe e do pai com lápis de cor, a par da escrita dos seus nomes. Importa referir que para as partes escritas, as crianças tiveram oportunidade de copiar um exemplo, devido ao seu desejo em reproduzir palavras que são significativas para si, por possuírem valor afetivo, porém foi dada total liberdade para que as crianças escrevessem da forma que eram capazes, respeitando o desenvolvimento natural do processo de escrita, mas procurando a verbalização das crianças em relação aos seus dados pessoais para aprofundar os seus conhecimentos sobre os mesmos, de modo a apoiar a construção da sua identidade e o conhecimento de si. Tal como defendido nas OCEPE, a criança deve “sentir-se competente e capaz de usar a leitura e a escrita, mesmo que em formas muito iniciais e não convencionais” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 73), tentando imitar a escrita, reconhecendo o seu nome e também a sua idade. A impressão digital foi um conceito novo para as crianças, sendo que a explicação sobre o seu significado as fascinou, revelando satisfação na sua realização e análise. Os cartões de cidadão foram colocados na área da casinha, pendurados com fio de pesca, para que as crianças os pudessem explorar livremente, visualizando as duas faces. A criança D. S. não esteve presente no dia em que esta atividade foi efetuada, tendo revelado interesse em realizar o seu cartão de cidadão, interesse que foi

prontamente apoiado pela díade. Outras crianças, observando a criança D. S. a realizar o cartão de cidadão, revelaram também interesse em fazer, apesar de já terem efetuado aquele que se encontrava exposto, demonstrando que a atividade foi estimulante, desenvolvendo, em simultâneo, a noção de espaço, a motricidade fina, a coordenação óculo-manual, a representação simbólica dos numerais, a expressividade através de diferentes técnicas (recorte, colagem, desenho e impressão digital), o sentido estético, a compreensão da função, valor e características da escrita, a linguagem verbal e o vocabulário (Lopes da Silva et al., 2016).

A poluição é uma preocupação atual que já se demonstrava da consciência de algumas crianças aquando da construção do mapa concetual, podendo-se ler na questão "O que já sabemos?", por exemplo, As pessoas não podem deitar lixo para o chão porque depois vai para o mar e as tartarugas e os animais morrem (T.). Partindo deste conhecimento e tendo em conta o desejo de L. P. em Construir o mar e a terra... presente na questão "O que gostaríamos de fazer?", foi criado um *placard* representativo do mar e vários animais que neste habitam (Figura 2) para as crianças conhecerem outras espécies de animais aquáticos, além das tartarugas, ampliando o seu vocabulário e conhecimento, partindo para a exploração da poluição (Lopes da Silva et al., 2016). A construção deste *placard* iniciou-se com a organização das crianças em grupos, através da sua escolha em relação ao animal que gostariam de construir (caranguejo, tubarão, polvo, peixe, raia ou alforreca), desenvolvendo a autonomia, a linguagem verbal e a capacidade de efetuar escolhas.

A pintura do mar obteve a participação de todas as crianças, que, sobre uma folha de papel de cenário, utilizaram um instrumento feito com plástico de bolhas de ar, estimulando-se a exploração de uma extensa superfície com uma técnica de pintura diferente. A utilização de distintos instrumentos, materiais e dimensões da folha de papel, através de experiências diversificadas, estimulou a imaginação, a criatividade, o sentido estético, a noção de espaço, a motricidade fina, a coordenação óculo-manual, a expressividade, através da pintura, do desenho, do recorte e da colagem, com materiais reutilizáveis. Relativamente ao caranguejo, as crianças pintaram as mãos para realizarem a marca de duas mãos lado a lado numa folha de papel, de seguida, pintando um dedo, marcaram os olhos do animal, algo que proporcionou muito prazer pela exploração do tato. O tubarão foi criado através da pintura, com tinta, da sua face representada por um prato de papel e das barbatanas feitas em cartão, que também foram recortadas, sendo que os olhos e a boca foram desenhados, de formas bastante originais, com marcadores de várias cores. O peixe partiu de três peças de formato geométrico (dois semicírculos e um triângulo) em cartão, que foram unidas para formar o animal, colando-se numa

folha de papel para se pintar e, seguidamente, se recortar. O polvo partiu de um rolo de papel higiénico, que foi recortado de modo a formar os tentáculos, tendo sido pintado, bem como a sua boca e olhos efetuados com marcador. A raia também era composta por duas peças com o formato de dois triângulos, que foram unidas e coladas numa folha de papel, formando um papagaio, que foi pintado, bem como os olhos desenhados, tendo sido também colado um pedaço de material EVA para representar a cauda da raia. Por fim, a alforreca foi criada através do recorte de um círculo em plástico de bolhas de ar, que foi, de seguida, dobrado ao meio, formando a cabeça. Ademais, recortaram-se tiras em papel crepe para serem coladas na cabeça, desenhando-se, a marcador, os olhos e a boca. Importa referir que anteriormente à construção destes animais, as crianças tiveram oportunidade de expor os seus conhecimentos sobre os mesmos, aprofundando-os, através de várias dinâmicas, sendo que as crianças mostraram um enorme fascínio pelos animais aquáticos e suas denominações, ampliando o vocabulário.

A intencionalidade pedagógica da exploração de materiais com formas geométricas foi as crianças manipularem essas diferentes formas e apropriarem-se das suas denominações. Várias foram as atividades que abordaram as formas geométricas durante o projeto, sendo que, até nas atividades livres do espaço exterior, as crianças, com o apoio da díade, realizaram vários momentos de desenho dessas formas na areia com paus, comparando-as através das suas propriedades e nomeando-as, sendo visível uma crescente apropriação das mesmas. Após o *placard* do mar ter sido exposto, verificou-se o interesse das crianças em concretizar mais animais, desenhando-os com lápis de cor e recortando-os para afixar no *placard*. A construção de todos estes animais desenvolveu a criatividade, a imaginação, a expressividade, a motricidade fina, a noção de espaço e a coordenação óculo-manual (Lopes da Silva et al., 2016).

Na ausência das crianças, a díade acrescentou, ao *placard* construído, diferentes tipos de materiais de plástico (Figura 3). As crianças, ao repararem que o *placard* estava diferente, questionaram o que acontecera, mostrando-se surpreendidas e preocupadas, desenvolvendo a linguagem verbal e o sentido crítico. Assim se iniciou a exploração do tema da poluição, nomeadamente a poluição do mar, suas causas, consequências e formas de a evitar e eliminar para proteger, designadamente os animais que habitam o mar. No final da abordagem desta temática, após as crianças desenvolverem uma maior consciência sobre os perigos da poluição e de como a evitar, procedeu-se ao momento de retirar o plástico do *placard*, colocando-o no ecoponto amarelo (a construção dos ecopontos será explicada adiante), eliminando o lixo e contribuindo para a sua reciclagem. De seguida, as crianças colocaram tiras de papel crepe de cor

verde no *placard*, representando algas, para compreenderem que a ausência de lixo permite a existência de vida e até o surgimento de mais formas de vida. Assim, a atividade providenciou uma sensibilização das crianças para o respeito, valorização e preservação do meio ambiente, tal como defendido nas OCEPE, para que fossem desenvolvidas atitudes, valores e comportamentos conscientes, com compreensão do impacto das suas ações (Lopes da Silva et al., 2016).



Figura 2 - Placard representativo do mar



Figura 3 - Placard representativo do mar, repleto de materiais recicláveis de plástico

De entre as várias ações de sensibilização e desenvolvimento de conhecimentos e capacidades em relação às causas, consequências e formas de evitar a poluição, será destacada a ação de construção dos ecopontos, derivada da importância de se consciencializar, desde cedo, as crianças em relação à importância de proteger o meio ambiente, bem como de perceberem que são capazes de ajudar a evitar a destruição de habitats. Efetivamente, em atividades anteriores já tinha sido abordada a importância e funcionalidade de cada ecoponto, ampliando e/ou aprofundando o vocabulário das crianças. Como a sala de atividades não possuía os seus próprios ecopontos, estes foram criados, em pequenos grupos, promovendo-se o trabalho colaborativo, reutilizando caixas de cartão que as crianças pintaram com tintas, utilizando o pincel, o rolo e a trincha. Sendo o rolo uma novidade, as crianças mostraram bastante interesse em experimentá-lo. Como apenas existia um exemplar, partilharam entre si e respeitaram a vez do outro explorar esse instrumento, sendo que a utilização de uma variedade de instrumentos favorece o alargamento das experiências das crianças. Além disso, estas recortaram imagens de revistas relativas a materiais recicláveis. Para executar esta tarefa, cada criança possuía um mini ecoponto com a cor alusiva ao tipo de material que deveria recortar, guardando as imagens recortadas no seu interior. O processo de construção dos ecopontos permitiu desenvolver a motricidade fina, a noção de espaço e a coordenação óculo-manual. Seguidamente, as crianças classificaram as imagens recortadas nos ecopontos corretos, através de velcro, respeitando a vez de cada uma. Esta atividade foi um dos jogos efetuados para promover a compreensão da reciclagem e a função de cada ecoponto, acreditando-se na potencialidade do jogo em promover o envolvimento e a motivação das crianças.

Os ecopontos foram colocados na sala de atividades com o intuito de as crianças, nos momentos de arrumação, classificarem os materiais pelos ecopontos, integrando-os no quotidiano do grupo, ligando a sala de atividades ao mundo exterior e estimulando uma atitude crítica e interventiva. Os ecopontos mais utilizados foram o de cor azul e amarela por corresponderem aos materiais de maior utilização pelo grupo e devido à perigosidade do vidro. As imagens presentes nas faces dos ecopontos serviram como guia para a correta separação, pois quando as crianças pretendiam colocar um material no ecoponto e sentiam dúvidas em relação ao ecoponto correto, observavam as suas faces, procurando semelhanças entre o material que possuíam e os exemplos presentes nos ecopontos, o que promoveu a autonomia, a responsabilidade, a capacidade de tomar decisões, comparar e classificar, segundo os atributos dos materiais. Revelou-se evidente a preocupação das crianças em colocar os materiais nos ecopontos corretos e o apoio que ofereciam umas às outras, dado que as crianças que já sabiam realizar a separação apoiavam as que ainda não possuíam esse saber tão desenvolvido, tal como Vygotsky defendia (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2016; Shaffer, 2005).

Efetivamente, a díade dinamizou e valorizou de forma contínua o espaço exterior, tal como incentivado pela supervisora institucional, devido às suas potencialidades educativas, permitindo ações ricas e distintas, que podem ser complementares às atividades que ocorrem no espaço interior, e estimulando a expressão livre das crianças. Durante as atividades livres no espaço exterior, as crianças continuaram a desenvolver, de forma espontânea, ações referentes ao projeto, mobilizando conhecimentos e capacidades adquiridas no mesmo, que a díade apoiou e ampliou, agindo como mediadora e facilitadora do processo de desenvolvimento. Além das referências já efetuadas a iniciativas espontâneas das crianças, inúmeras outras foram realizadas, designadamente, o desenho de animais aquáticos na superfície de areia do solo, através da utilização de paus, originando uma enorme riqueza e variedade de retratos de animais. Deste modo, as crianças desenvolviam saberes e capacidades, enquanto exploravam uma superfície que não possuía a limitação de uma folha de papel, ampliando as possibilidades de expressão e de criação. Geralmente, quando uma criança iniciava esta atividade de desenhar na areia, outras crianças aderiam à ideia. Também durante a exploração livre das áreas de interesse, foram várias as obras em plasticina ou com lápis de cor que as crianças efetuaram relativas ao projeto. De facto, tanto os registos na areia, como com lápis de cor e plasticina promoveram o desenvolvimento de inúmeras competências, nomeadamente a motricidade fina, a coordenação óculo-manual, a imaginação, a criatividade, a expressividade, a autonomia, a noção de espaço, o

sentido estético, o conhecimento do mundo em redor, a observação daquilo que os outros realizavam, a compreensão da constituição dos animais e a distinção entre utilizar um pau na areia, um lápis numa folha de papel ou as mãos na plasticina, ou seja, diferentes materiais e meios de expressão. Estas obras espontâneas das crianças foram sempre valorizadas através da fotografia e escuta da sua explicação, tal como defendido em *Reggio Emilia*, promovendo a linguagem verbal e o desejo de comunicar, o que estimulava as crianças a realizar mais obras pela satisfação sentida nesta valorização (Formosinho et al., 1998; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2016; Oliveira-Formosinho et al., 2007).

Demonstra-se fulcral apresentar a plataforma *online Padlet* utilizada para divulgação do projeto e das várias atividades desenvolvidas ao longo do tempo (fase IV), tendo sido o meio de comunicação e de partilha possível entre a instituição educativa e a família em contexto de pandemia, procurando-se contornar os obstáculos de interação causados por esta. No *Padlet*, denominado “Investigadores de Tartarugas”, tal como supramencionado, encontravam-se inúmeros vídeos, a maioria compostos por fotografias das crianças no desenvolvimento das atividades, sendo que documentava, semanalmente, as dinâmicas efetuadas, para possibilitar às famílias conhecerem a realidade diária das crianças e acompanharem os seus progressos. As famílias tiveram acesso a esta plataforma através do envio de um aviso em papel, pelas crianças, que tiveram oportunidade de ilustrar o desenho de uma tartaruga presente no aviso, desenvolvendo a motricidade fina, a coordenação óculo-manual, a expressividade, a noção de espaço, a linguagem verbal aquando do diálogo sobre as suas produções, surpreendendo a díade pela criatividade, imaginação e mobilização de conhecimentos, pois, por exemplo, a criança R. P., reconhecendo que a imagem a pintar era uma tartaruga aquática, resolve desenhar uma tartaruga terrestre, já tendo sido explorada a existência desses dois tipos de tartaruga. L. M. desenhou outra tartaruga aquática e vários ovos ao redor de ambas e a criança G. desenhou outra tartaruga, pintando-a de forma similar à já existente e ilustrando o mar e a praia ao seu redor, explicando que a tartaruga deixara o mar para colocar os seus ovos na areia. Estas duas crianças mobilizaram saberes sobre o processo de nascimento das tartarugas, cuja exploração foi refletida neste subcapítulo (Lopes da Silva et al., 2016).

De facto, apesar de nem todas as famílias terem participado na iniciativa, o *feedback* relativo ao *Padlet* revelou-se muito positivo, visto que as famílias foram-se demonstrando impressionadas com o desenrolar do projeto, com as várias iniciativas e com a participação ativa dos seus educandos, manifestando, através de comentários na plataforma, satisfação por

poderem acompanhar o projeto mesmo que a distância e revelando a felicidade das crianças, seus relatos, ações e conhecimentos em relação às atividades desenvolvidas, sendo que as crianças agiram como mediadoras entre a instituição educativa e a família. Esta iniciativa da díade revelou-se enriquecedora da interação entre a instituição educativa e as famílias, tendo sido bastante gratificante tanto para a díade, devido à sua dedicação no projeto, como para as crianças, que mostravam entusiasmo sempre que visualizavam as suas fotografias e das outras crianças, revelando interesse pelas atividades que efetuavam e pelo facto de as famílias poderem aceder às mesmas, a par do desenvolvimento de conhecimento tecnológico. Importa referir que foi enviada, também pelas crianças, uma autorização para os encarregados de educação assinarem, como permissão da colocação de fotografias dos seus educandos na plataforma, garantindo, assim, a proteção de dados (Lopes da Silva et al., 2016).

Como forma de finalizar o projeto, foi efetuada a sua avaliação (fase IV), através do preenchimento de um novo mapa concetual com e pelas crianças, concretizando-se uma revisão e balanço do seu desenvolvimento e do progresso das crianças, em três questões, promovendo, em simultâneo, a linguagem verbal, o sentido crítico, a escuta e o respeito pela vez do outro. Relativamente à questão “O que aprendemos?”, as crianças referiram aspetos como o processo de nascimento das tartarugas, os seus habitats, a sua alimentação, o seu modo de locomoção, a função da carapaça, os perigos da poluição para este animal, a existência de poluição no mar, a realização de um cartão de cidadão, entre outros. Na questão “O que mais gostamos?”, as crianças mencionaram atividades como a escolha do título do *Padlet*/projeto, a conceção da tartaruga tridimensional, a construção do *placard* do mar, a tartaruga real que receberam, a realização dos ecopontos, entre outras. Por fim, na questão “O que menos gostamos?”, a maioria das crianças teve dificuldades em mencionar uma atividade, de modo que apenas as crianças D. S. e P. referiram a construção dos ecopontos, sendo que quando questionadas sobre a razão de essa atividade não ter sido apreciada, P. responde se dever ao facto de estar relacionada com lixo, algo que não é do seu agrado. Assim, evidenciaram-se distintas perceções sobre esta atividade, dado que tanto foi referida como favorita, como menos favorita. Analisando-se este mapa concetual, é possível constatar que o projeto se demonstrou significativo para as crianças, tendo partido dos seus interesses e dificuldades, atendido às suas necessidades, conhecimentos prévios, aprendizagens e progressos, ampliado a curiosidade por conhecer e compreender e respondido às propostas presentes no mapa concetual criado na fase I do projeto, com uma participação ativa, contínua e motivada das crianças, em que a colaboração com os pares foi uma estratégia utilizada

diversas vezes para favorecer desenvolvimento e aprendizagens mútuas, através da interajuda, valorizando-se mais o processo do que o produto da aprendizagem. Além disso, o projeto refletiu-se na mobilização de experiências, conhecimentos e capacidades, em várias situações, nomeadamente nas atividades livres como já mencionado (Lopes da Silva et al., 2016).

Em suma, as ações desenvolvidas na PES encontram-se sustentadas por conhecimentos e competências adquiridas ao longo da formação académica, bem como pela fundamentação teórica e legal e o conhecimento do grupo e do contexto educativo explanados nos capítulos anteriores, que não foram aplicados na prática, mas refletidos e adequados ao contexto, guiando a prática e a sua melhoria. Assim, evidencia-se uma efetiva articulação entre a teoria e a prática promotora do desenvolvimento holístico de cada criança, valorizando-se a equidade para que todas alcancem o seu potencial, a par de uma contínua evolução e apropriação de conhecimentos e capacidades, através da análise e reflexão sobre os guiões de pré-observação, as planificações semanais, o diário de formação, as narrativas (individual e colaborativas), as reuniões de pós-ação, os seminários, as reuniões de OT e a reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Schön, 1983, citado por Cardoso, 2014), através de uma colaboração com o par pedagógico, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, fulcral para a qualidade de um projeto em que as crianças revelem interesse e curiosidade constantes, participando ativamente (Alves, & Palmeirão, 2019; Latorre, & González, 1987; Lopes da Silva et al., 2016; Máximo-Esteves, 2008).

De facto, a PES teve um impacto significativo no desenvolvimento pessoal e profissional, devido às inúmeras aprendizagens construídas ao nível do aprender a conhecer, a ser, a fazer e a viver juntos, que permitiram a aquisição e a ampliação de valores, conhecimentos e capacidades, como estratégias, recursos e o significado de ser criança. Reforça-se, mais uma vez, a importância da relação positiva entre a díade, as crianças, a orientadora cooperante, todos os profissionais de educação e a supervisora institucional, que promoveu o desenvolvimento pessoal e profissional, a melhoria da prática e a aquisição de aprendizagens diversas e essenciais, através de distintas, mas complementares contribuições, com o olhar focalizado na criança, tornando gratificante este momento de formação. Importa referir ainda o desafio apresentado pela Covid-19, que trouxe mudanças ao normal funcionamento da educação. A dedicação e o empenho foram aspetos constantemente valorizados para que as ações se revelassem significativas para as crianças e o seu desenvolvimento holístico fosse promovido (Delors et al., 1998).

2. PERCURSO VIVENCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo reflete as principais ações pedagógicas realizadas em contexto de PES, no 1.º CEB, sendo que inicialmente será explorada uma planificação efetuada sob a temática central do relevo e, posteriormente, será explanado o projeto relativo à Astronomia desenvolvido com recurso à MTP. De facto, para promover o desenvolvimento de uma prática coesa e coerente, procurou-se atender aos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores a desenvolver no 3.º ano, através do recurso aos documentos de orientação curricular, isto é, o PASEO e as AE, numa busca pela articulação das várias áreas curriculares. Ademais, procurou-se integrar os interesses, necessidades, dificuldades, formas e ritmos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento dos alunos, explanados no capítulo II. Neste sentido, as planificações revelaram-se flexíveis e abertas à imprevisibilidade da prática, com adequações constantes que beneficiaram da reflexão na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (Diogo, 2015; Roldão et al., 2017; Schön, 1983, citado por Cardoso, 2014). Sublinha-se a importância da colaboração estabelecida com o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional para a melhoria das planificações e ações através de momentos de análise, reflexão e partilha de saberes relativos aos alunos, ao contexto educativo, conhecimentos e experiências (Lima, & Fialho, 2015; Pedras, & Seabra, 2016). As ações foram planeadas de modo contextualizado, visando a sua contínua melhoria, com o objetivo de desenvolver aprendizagens significativas (Máximo-Esteves, 2008).

A planificação em análise traduz-se numa intervenção de dois dias, cuja temática central era o relevo. Para iniciar a abordagem ao tema, a díade colocou um envelope sobre a caixa de um aluno, que quando o encontrou, procurou compreender quem era o seu remetente. Esta estratégia suscitou a motivação da turma para o tema do relevo, através da sua curiosidade em relação ao conteúdo do envelope. Este foi analisado em grande grupo, o que permitiu a compreensão do conceito de remetente e de destinatário, a partir da identificação visível no envelope. Assim, os alunos perceberam que o investigador Roberto Estrada (personagem criada pela díade) era o responsável pelo envio da carta. De seguida, esta foi lida por duas crianças, desvendando o seu conteúdo, para, posteriormente, ser efetuada uma segunda leitura por todos os alunos. A curiosidade referente ao conteúdo da carta estimulou uma experiência de leitura gratificante, a par do desenvolvimento da competência leitora (Silva et al., 2011). A carta abordava locais visitados pelo investigador referentes a distintas formas de relevo (planície, planalto, montanha, vale, outeiro/colina e serra). De seguida, foi analisada a estrutura da carta comparando-a com

outros tipos de texto e explorou-se o seu conteúdo para compreensão do conceito de relevo. Neste diálogo, a turma revelou curiosidade sobre o percurso efetuado pela carta, referindo o Roberto não pode entrar por causa do Covid (M. G.), o que implicou um pequeno diálogo sobre o funcionamento do serviço dos correios, esclarecendo os alunos sobre o assunto.

Seguidamente, observaram-se os locais visitados pelo Roberto a partir da plataforma *Google Earth Maps* e da pesquisa de imagens. Aquando da análise da montanha Yu Shan, explorou-se também a constituição de uma montanha, através da realização de um esquema no quadro, criado a partir das conceções dos alunos. Após a análise de todos os locais, foi realizada uma atividade, em que cada aluno deveria completar um álbum de fotografias do Roberto, legendando cada fotografia com a denominação do tipo de relevo que representava e registando o seu conceito. Certos alunos revelaram dificuldades em distinguir algumas formas de relevo, nomeadamente montanha, planalto e serra, sendo que a circulação da díade pela sala foi crucial para um acompanhamento individual, permitindo detetar e eliminar dúvidas, dificuldades e incorreções (Barbosa, & Canalli, 2011).

A carta foi retomada para que os alunos sublinhassem os verbos existentes. Durante a tarefa, a díade verificou que a maioria dos alunos não sabia o que era um verbo ou distingui-lo de outras classes de palavras, dado que sublinhavam palavras distintas. Este facto, que surpreendeu a díade, dado que a turma já abordara os verbos no tempo verbal do presente do indicativo, implicou a interrupção da atividade para que fosse esclarecido o conceito de verbo e, assim, a atividade ser continuada com maior segurança. Seguidamente, foram criadas quatro colunas no quadro, três no quadro interativo a partir da aplicação *Painte* e uma no quadro branco, com o intuito de reservar espaço para atividades posteriores. As colunas foram sendo contruídas à medida que cada aluno revelava um verbo, sendo que cada uma correspondia a um tempo verbal distinto, encontrando-se organizadas segundo a sua ordem temporal, ou seja, pretérito perfeito, pretérito imperfeito, presente e futuro do indicativo. Após as colunas estarem formadas, analisou-se a razão daquela organização e diferenças. Os alunos facilmente compreenderam que as colunas distinguiam verbos no passado, presente e futuro. Já a distinção entre os tempos verbais referentes ao passado foi efetuada por crianças que desenvolveram esse saber em contextos externos à escola, sendo capazes de explicar a sua diferença. Somente quando reveladas as designações dos tempos verbais é que estas foram registadas sobre as colunas respetivas.

De modo a desenvolver um conhecimento mais consistente acerca dos tempos verbais em análise, foi realizado um jogo composto por quatro desafios efetuados em grande grupo, em

que cada criança possuía uma folha de registo distinta para escrever as frases que a própria construía, a par do registo das mesmas no quadro pela díade (Miorim, & Fiorentini, 1990, citado por Baumgartel, 2016). O primeiro desafio dedicado ao pretérito perfeito consistiu em retirar aleatoriamente, de um saco, um papel em que se encontrava escrito um verbo no infinitivo. Inicialmente, os alunos revelaram algumas dificuldades e pouca imaginação na construção de frases, recorrendo a expressões como “ontem” e à primeira pessoa do singular para os apoiar, porém ao longo do jogo, esta capacidade foi-se ampliando. O segundo desafio, relativo ao pretérito imperfeito, recorria à plataforma *Wordwall*, onde existiam frases alusivas às formas de relevo, que deveriam ser completadas com um de quatro verbos, tendo-se revelado o desafio que suscitou maiores dúvidas, dada a sua semelhança com o pretérito perfeito. Assim, algumas crianças resolviam o desafio rápida e autonomamente, enquanto outras precisavam do apoio da díade, analisando-se cada opção de resposta em conjunto, até serem capazes de identificar o verbo correto. O terceiro desafio, relativo ao presente do indicativo, consistiu na formulação livre de frases, a partir da projeção de imagens com múltiplas ações de crianças em parques infantis, tendo sido de fácil realização. O último desafio, referente ao futuro do indicativo, partiu da escolha livre do verbo e da frase pelos alunos, sendo que alguns apoiaram-se em palavras como “amanhã” e na primeira pessoa do singular para contruírem a sua frase.

Posteriormente, foi escutado um áudio com uma mensagem do investigador, no qual este apresentou a atividade seguinte, revelando a existência de quatro cofres fechados com cadeado. Para os abrir e desvendar o seu conteúdo, a turma deveria resolver desafios relativos à divisão e ao conceito de divisor, sendo que o encontro dos cofres (criados com caixas de cartão pintadas), alinhados junto ao quadro, despertou a curiosidade da turma (Figura 4). Antes da concretização dos desafios, foi abordado o conceito de divisor. Dois alunos resolveram, no quadro, a divisão de um número por dois números distintos, verificando que numa das operações se obteve resto zero e na outra não, ou seja, apenas uma representava uma divisão inteira, de forma que somente o divisor dessa operação era divisor do dividendo em análise por permitir a sua divisão total. No mesmo sentido foi explanado o significado de “divisível por” e “múltiplo de”. Após a compreensão destes conceitos, os alunos resolveram, individualmente, os desafios necessários para a abertura dos cofres. O resultado de cada desafio permitia aceder a um número, que se encontrava escrito numa das chaves, dinâmica que estimulou o prazer e empenho dos alunos na busca por desvendar o conteúdo dos cofres (Marques et al., 2013). A turma demonstrou facilidade na resolução dos desafios, revelando compreender o conceito de divisor, porém essa resolução não foi efetuada ao

mesmo ritmo por todos os alunos, sendo que a existência de uma atividade extra para responder à necessidade de diferenciação pedagógica foi importante para evitar a dispersão da turma (Clérigo et al., 2017). À medida que a correção dos desafios foi efetuada, as chaves foram selecionadas pelos alunos, que procuravam a abertura do cofre correto através de tentativas, dado que os cofres não se situavam pela mesma ordem dos desafios. No interior dos cofres encontrava-se a palavra maquete, a lista de materiais a utilizar na sua construção, o tema alvo da maquete, ou seja, a palavra relevo e os nomes dos alunos organizados em pequenos grupos, associados à forma de relevo a construir por cada um.



Figura 4 - Cofres fechados com cadeado

De seguida, foi efetuada a leitura de um *QR Code* por um aluno, através do telemóvel de um dos elementos da diáde, desvendando uma mensagem em formato áudio do investigador, que felicitou a turma pela realização dos desafios e pela descoberta do conteúdo dos cofres, motivando à criação de uma maquete relativa ao relevo. Assim, a turma foi organizada nos grupos revelados pelo cofre para iniciarem a criação da sua forma de relevo. O grupo responsável pela planície coloriu com várias cores a base da maquete simbolizando a vegetação, criou árvores com paus e folhas e pintou pacotes de leite para representar casas que foram colocadas no vale formado pela montanha e a serra. O grupo responsável pela montanha efetuou um cone com jornal, tendo-o pintado de castanho e de branco para simbolizar a neve, tal como colocou folhas para formar vegetação, criou árvores e colou pedras. Dois grupos ficaram responsáveis pela serra, tendo-a construído de modos similares, mas com diferenças. Ambos utilizaram jornal e/ou papel castanho para criar a forma de relevo, material EVA e/ou papel vegetal de cor branca para formar a neve e espalharam folhas e pedras, sendo que um grupo optou por pintar a sua serra de jornal, enquanto o outro aproveitou o castanho do papel utilizado, apenas colocando folhas de papel crepe para representar a vegetação. As duas serras foram unidas na maquete para formar uma só. O planalto foi criado com jornal e papel castanho, coberto com papel crepe verde e algumas pedras, tendo sido colocada uma gruta no seu topo. Por fim, o outeiro/colina foi construído com jornal, que foi pintado, repleto de pedras e decorado com árvores e uma casa, através da pintura de um pacote de leite. Cada grupo recortou uma bandeira de cartolina para registar a designação do tipo de relevo criado, identificando-o. Após as formas de relevo serem finalizadas, foram coladas na base da maquete.

Para concluir este conjunto de atividades, foi efetuada a escrita individual de uma carta numa folha com a identificação daquilo que deveria ser registado em cada parte para apoiar a escrita. Nesta carta, os alunos deveriam descrever uma viagem que realizaram ou gostariam de efetuar a um local, classificando-o segundo a sua forma de relevo, podendo ser uma viagem real ou fictícia, tal como o destinatário também era de escolha livre. Importa referir que devido à aproximação do Dia da Mãe e ao facto de, durante o período de almoço, a turma ter criado, de forma espontânea, postais para oferecer à mãe, a maioria dos alunos decidiu que o destinatário da carta seria essa figura tão amada, realizando uma dedicatória à mãe a par do objetivo do trabalho. No geral, a turma revelou perceber a finalidade de uma carta e a sua estrutura.

Em suma, com esta planificação procurou-se a criação de uma sequência coesa e coerente de atividades, com um fio condutor explícito, para promover aprendizagens diversas, a partir de uma participação ativa dos alunos na construção dos seus conhecimentos e no desenvolvimento de capacidades, no âmbito da expressão e compreensão verbal e escrita, da leitura, da imaginação, da criatividade, da motricidade fina, da coordenação óculo-manual, entre outras (DGE, 2018c, 2018f; Lapa, 2012; Niza et al., 2011). O trabalho colaborativo foi uma estratégia valorizada para desenvolver os quatro pilares da educação, imprescindíveis na formação global de um indivíduo (Delors et al., 1998).

A MTP foi uma metodologia utilizada também neste nível educativo, devido a atribuir um papel central à criança, em que a sua voz e ações são os principais responsáveis pela construção da aprendizagem e pelo percurso efetuado (Vasconcelos et al., 2012). Deste modo, procurou-se concretizar práticas motivadoras a partir de uma diversidade de estratégias e recursos, tendo as TIC um papel relevante, nomeadamente através da criação de um extraterrestre (ET), designado Alfredo, na aplicação *Voki*. Este acompanhou o projeto, apresentando desafios e temas, questionando e procurando a reflexão da turma, agradecendo e valorizando o seu empenho nos desafios, tendo-se demonstrado um recurso motivador e promotor de aprendizagens significativas. Além desta aplicação, inúmeros recursos digitais foram utilizados para enriquecer o projeto, sendo que muitos permitiram a interação direta da turma com as novas tecnologias, potenciando o desenvolvimento holístico (Quadros-Flores et al., 2018). O projeto desenvolvido teve como fio condutor os astros, envolvendo, assim, aspetos relativos à Astronomia. A seleção do tema do projeto partiu de uma dinâmica promovida pela díade com o intuito de conhecer as temáticas de maior interesse da turma, que se pudessem articular com conteúdos do 3.º ano (DL n.º 55/2018, de 6 de julho; Roldão et al., 2017).

Inicialmente, para os alunos perceberem o papel que desempenhariam no projeto realizou-se um jogo de adivinhas, em que o objetivo era a descoberta da profissão da personagem Artur, que era investigador. Cada adivinha correspondia a um objeto utilizado por esta personagem para exercer essa profissão (caderno pequeno/bloco de notas, lápis e lupa). Os objetos além de surgirem no *PowerPoint* interativo à medida que eram desvendados, também se revelaram fisicamente para promover a sua observação. Após a descoberta dos dois primeiros objetos, apesar de ainda faltar uma adivinha, alguns alunos acreditaram já terem descoberto a profissão, Já sei qual é. É escritor. (I. P.), sendo que a díade negou essa possibilidade, suscitando a continuação da curiosidade na busca pela resposta à última adivinha, que obteve tentativas como óculos e telescópio, até ser alcançada a resposta correta. Seguidamente, os alunos associaram os três objetos para descobrirem a profissão. Após alguns palpites sobre profissões similares, como detetive ou explorador, os alunos alcançaram a profissão correta, tendo percebido que o Artur era um investigador, bem como a função de cada objeto nessa profissão, através de um diálogo. De seguida, a turma foi questionada sobre o desejo de exercer o papel de investigador num projeto, sendo que o entusiasmo geral era positivo.

Já conhecendo o papel a exercer ao longo do projeto, era necessário escolher o tema da investigação. Para isso, foi apresentado o “baú das sugestões”, no qual deveriam ser armazenados interesses e curiosidades registadas, de forma individual. Algumas crianças enriqueceram o registo através da sua ilustração, o que destacou o seu interesse pelos temas escritos, em que se promovia a imaginação e a criatividade, a par da competência da escrita, atribuindo-se a responsabilidade pela escolha do tema a abordar aos alunos. De seguida, foi dinamizado um diálogo, em grande grupo, em que se valorizou a partilha referente aos registos efetuados, favorecendo o encontro de interesses convergentes e divergentes. Este diálogo permitiu compreender o interesse geral da turma em explorar o Espaço, dado que os alunos apresentaram questões como Os astronautas dormem em cadeiras ou em camas? (M. A.), Qual tem maior força de gravidade, a Terra ou a Lua? (R. C.) e Em Marte já foram satélites e foguetões? (E.). Assim, foi promovida a capacidade de expressão e debate de ideias, respeitando-se a vez e ideias do outro (DGE, 2018c). De seguida, a díade analisou os registos reunidos no baú, com o intuito de definir o tema do projeto, segundo uma escolha democrática, em que o tema mais referido seria o escolhido. A díade verificou a esperada coincidência entre os interesses revelados no diálogo e aqueles que foram registados, dado que a maioria referiu algum aspeto relativo à Astronomia, nomeadamente o Espaço, as galáxias, os planetas, as estrelas, a Lua e os astronautas (Martins et al., 2017).

Definida a temática central do projeto (fase I da MTP), esta foi revelada à turma pelo ET Alfredo, através de um áudio presente num *QR Code* lido por um aluno. A turma demonstrou-se entusiasmada com esta revelação, tendo sido construído de seguida, com e pelas crianças, um mapa concetual composto por quatro questões de modo a serem compreendidos os seus conhecimentos prévios em relação ao tema, curiosidades, ideias e atividades que gostariam de realizar (fase II). Na questão “O que já sabemos?”, os alunos referiram aspetos relativos aos ETs, aos astros, destacando-se o Sol, os planetas e a Lua, entre outros aspetos, sendo que nem todas as conceções se revelaram corretas, por exemplo, O Sol gira à volta da Terra (M. I.). Na questão “O que queremos aprender?”, a turma revelou várias curiosidades em relação às características dos planetas, ao Sol, aos astronautas, à Lua, entre outras. Na pergunta “O que queremos fazer?”, os alunos referiram estratégias lúdicas de aprendizagem, nomeadamente atividades experimentais, jogos, pintura, escultura, entre outras ideias interessantes. Na última questão, “Como vamos descobrir?”, referiram o recurso à *Internet*, a livros, a jornais, à observação, ao questionamento, entre outros, revelando conhecimento sobre estratégias de recolha de informação. O mapa concetual foi construído, através do preenchimento de quatro cartolinas, cada uma dedicada a uma questão, compondo-se de múltiplos percursos curiosos.

A construção do mapa concetual foi um momento de recolha de informação promotor da expressão de ideias, opiniões e saberes, respeitando a vez do outro comunicar, apenas intervindo na sua vez (DGE, 2018c). A turma revelou uma contínua motivação durante o seu preenchimento, sugerindo inúmeros aspetos, enquanto escutava as ideias dos outros e refletia sobre a sua veracidade, exequibilidade e interesse. A escuta das crianças e a conceção de um papel ativo às mesmas revelou-se crucial na execução deste momento, bem como promoveu a sua motivação para o projeto, tendo a turma beneficiado das ideias e saberes revelados pelos seus elementos.

De seguida, foi escolhido o título do projeto. Para tal, os alunos sugeriram distintas possibilidades desenvolvendo a imaginação e a criatividade, tendo resultado, através da negociação e do debate de ideias, em três títulos, Projeto espacial, O Universo galaxial e Galáxias Unidas, que foram registados na aplicação *Jamboard* para formação de um diagrama de *Venn* disjunto. Assim, cada aluno dirigiu-se ao quadro interativo e realizou a escolha do seu título preferido, efetuando um traço no interior da circunferência relativa ao mesmo, desenvolvendo competências de organização e tratamento de dados. Após todos os alunos terem votado, foi realizada a contagem da quantidade total de traços presentes em cada circunferência, para ser escrito, junto a cada uma, o numeral representativo dessa quantidade, facilitando a comparação e

a visualização do título vencedor, que se revelou ser Galáxias unidas. Apesar de ter vencido com uma ampla diferença, alguns alunos contestaram essa vitória, porém tal como numa democracia, a maioria decide, sendo que esta atividade desenvolveu o respeito, a participação e a tolerância (DGE, 2018c, 2018d, 2018e; Martins et al., 2017; Veia et al., 2014).

De modo a enriquecer o mapa conceitual, foram criados (fase III), em pequenos grupos, elementos relativos ao Universo. Assim, foi possível ir ao encontro de sugestões presentes no mapa conceitual na questão “O que queremos fazer?”, como Fazer Espaço em 3D (F. S.), Decoração para a sala – galáxias (L. F.), Fazer expressão plástica (I. C.), entre outras. Cada grupo, recorreu à negociação para decidir o elemento a criar. Assim, um grupo construiu o céu noturno estrelado, pintando um cartão para ilustrar a noite, colando bolas de papel crepe branco neste e desenhando uma estrela cadente. Um grupo construiu o Sol, criando uma esfera em jornal e pintando-a de amarelo, vermelho e laranja. Um grupo criou o planeta Terra e a Lua com a mesma técnica do Sol, mas pintando estes astros com as suas respetivas cores. Um grupo construiu um satélite artificial, Saturno e Marte. O satélite artificial foi criado com jornal pintado e com a colagem de quatro retângulos em cartão também pintados. Saturno e Marte foram construídos com a mesma técnica do Sol e pintados com as suas respetivas cores. O grupo atendeu ao facto de Saturno possuir anéis para colocar ao seu redor uma tira em cartão, pintando-a. Outro grupo procedeu à criação de Júpiter, com a mesma técnica do Sol, em que a pintura foi efetuada através da alternância de linhas castanhas e brancas. Por fim, um grupo criou dois foguetões a partir da união de dois rolos de papel higiénico, da colocação de um cone em cartolina no topo, da colagem de dois triângulos nas laterais e do desenho de janelas e portas, sendo que todos os elementos foram pintados.

Esta atividade permitiu desenvolver o trabalho colaborativo, que nem sempre foi efetuado de forma pacífica merecendo a intervenção da díade como mediadora da gestão e resolução de conflitos, apoiando a realização da tarefa num clima de bem-estar e de compreensão. Ademais permitiu a negociação e debate de ideias, a realização de escolhas com tolerância e respeito, a expressão e compreensão oral, a motricidade fina, a coordenação óculo-manual, a imaginação, a criatividade e várias formas de expressão (pintura, desenho, colagem) (Barbosa, & Canalli, 2011; Delors et al., 1998; DGE, 2018c, 2018f; Freire, & Caetano, 2017; Lapa, 2012; Martins et al., 2017). O mapa conceitual foi afixado no *placard* da sala pelos alunos e os astros pendurados com fio de pesca no céu noturno segundo a sua distância ao Sol, tal como o céu noturno foi pendurado na janela com fio de pesca. Sobre o mapa conceitual foram colocados os foguetões e o satélite artificial. O título do projeto foi escrito pelos alunos em cartolina a marcador e colado sobre o céu

noturno, no topo e centro do mapa conceitual. A turma revelou um enorme orgulho pelo resultado do seu trabalho, que ocorreu através da sua participação ativa em todas as fases.

Tendo sempre como referência o mapa conceitual, o projeto abordou de forma articulada diversas áreas curriculares, segundo um fio condutor coeso e coerente, em que a observação e a escuta da díade foram cruciais para a planificação de uma sequência que desenvolvesse competências diversas e cruciais neste nível educativo (Cerqueira, 2006; DL n.º 55/2018, de 6 de julho; Roldão et al., 2017; Santos et al., 2012). Vários foram os temas explorados ao longo deste projeto sobre a Astronomia, a partir de variadas estratégias e recursos, porém serão apenas analisadas algumas das atividades mais representativas. Importa referir que se procurou criar atividades nas quais os alunos pudessem encontrar a resposta às suas curiosidades, modificando e completando conhecimentos prévios (Vasconcelos et al., 2012).

Efetivamente, no mapa conceitual, a turma revelou bastante curiosidade em relação às características dos planetas, sendo que na questão “O que já sabemos?” apresentou afirmações como O Júpiter é um planeta muito quente (M. I.), O Neptuno é o planeta mais frio por ser o mais longe do Sol (L. F.), Saturno é o único planeta que tem anéis (C.), entre outras e na questão “O que queremos aprender?”, revelou perguntas como De que é feito o chão de todos os planetas? (F. R.), Quantos anéis tem Saturno? (G. D.), Qual é o maior planeta? (F. R.), entre outras. Para iniciar a abordagem a este tema, surgiu o ET Alfredo, que recordou os aspetos já explorados sobre o Espaço e introduziu o novo tema.

Seguidamente, procurou-se a revelação dos saberes dos alunos em relação ao conceito de planeta, através da enumeração das suas características e da comparação com outros astros já abordados. As conceções foram registadas na plataforma *Mentimeter*, formando um *brainstorming*. Deste modo, através de um diálogo em grande grupo, foram analisadas estas conceções, com base na visualização de imagens e *gifs*. Assim, a turma analisou as características comuns a um planeta e as diferenças existentes em relação a outros astros e entre planetas. O diálogo promoveu a curiosidade necessária à realização da atividade seguinte, pois incitou o questionamento espontâneo dos alunos em relação às designações dos planetas, permitindo uma passagem com sentido para o jogo de charadas que tinha o intuito de promover a descoberta dos nomes dos oito principais planetas do Sistema Solar. Estas charadas visavam o encontro de pistas representativas de letras ou sílabas que unidas originavam o nome de um planeta. Alguns alunos desvendaram as charadas com facilidade, tendo sido crucial a existência de recursos extra para atender aos distintos ritmos de aprendizagem, porém outros revelaram algumas dificuldades na sua realização, dado que as charadas exigiam atenção para a sua, efetiva,

interpretação, tal como a compreensão de conceitos como “penúltimo” e “antepenúltimo” (Clérigo et al., 2017; Zichermann, & Cunningham, 2011, citado por Fadel et al., 2014).

Para se iniciar o trabalho colaborativo referente à exploração de uma *WebQuest* designada “Os oito principais planetas do Sistema Solar”, através da utilização de um *tablet*, com o intuito de se criar um perfil de *Facebook* fictício para cada planeta em cartolina, à medida que a turma revelava os nomes dos planetas identificados nas charadas, um aluno registava-os, utilizando o computador da sala, na roleta virtual presente na plataforma *Classtools.net*. De seguida, estes foram distribuídos aleatoriamente, através da roleta, pelos oito grupos de três elementos a formar, de modo a evitar conflitos entre grupos na escolha do planeta a explorar.

A *WebQuest*, criada num *PowerPoint* interativo, era composta por introdução (apresentação do tema da atividade), tarefa (finalidade da atividade), índice (imagem e denominação dos planetas, para que cada grupo clicasse no planeta que lhe fora atribuído de modo a alcançar a secção relativa ao processo e recursos do seu planeta), processo e recursos, avaliação (autoavaliação do grupo referente ao seu desempenho) e conclusão (síntese dos objetivos que se visou alcançar com a atividade). Na etapa do processo eram explanados os passos a efetuar para se concluir com sucesso a tarefa (Costa, & Carvalho, 2006). O primeiro passo remetia para a gestão do trabalho colaborativo, através da distribuição autónoma das tarefas entre os elementos do grupo relativas à escrita e à pesquisa da informação, com a possibilidade de trocarem papéis, sendo que foi enfatizada a importância de trabalharem em equipa, sem distrações, evitando e resolvendo conflitos autonomamente (Delors et al., 1998). O segundo passo remetia para o recorte e colagem da imagem do planeta no local relativo à fotografia de perfil de *Facebook* e da imagem dos oito planetas no local destinado à fotografia de capa, na qual deviam também colar uma seta, após o seu recorte, para indicar o planeta analisado. O passo seguinte remetia para a pesquisa de informação, através de *links* e ficheiros PDF, com dados necessários ao preenchimento do perfil referentes a características dos planetas, cuidadosamente selecionados para permitir a pesquisa de informação correta e adequada ao nível de desenvolvimento dos alunos. Este recurso foi fulcral para orientar o trabalho de pesquisa.

Como forma de registo da informação recolhida pela exploração da *WebQuest*, cada grupo teve acesso a uma cartolina com um quadro similar à página da biografia presente na rede social *Facebook*, efetuando uma espécie de biografia para cada planeta (Figura 5). A escolha referente à criação do perfil em cartolina, ao invés de ser no próprio *tablet*, deveu-se à necessidade de desenvolvimento da correção ortográfica e da exposição dos seus pensamentos e ideias por

escrito com clareza, tal como referido no capítulo II (DGE, 2018c). No geral, a turma foi capaz de trabalhar colaborativamente, tal como recolher informação, utilizando autonomamente o *tablet*. A díade apenas orientou o trabalho de pesquisa, respondendo às necessidades dos grupos, esclarecendo dúvidas e apoiando a resolução de conflitos (Barbosa, & Canalli, 2011). A imaginação e a motivação foram estimuladas pela exploração das TIC e pela criação de um perfil de *Facebook* para cada planeta em pequenos grupos (Costa, & Carvalho, 2006).

Seguidamente, os grupos apresentaram o seu perfil à turma, colocando a cartolina num computador portátil construído em cartão, o que permitia a sua exposição e a perceção de se estar a consultar um perfil de *Facebook* real. Esta partilha em grande grupo permitiu à turma conhecer todos os planetas e verificar características que a fascinaram, nomeadamente o facto de Saturno não ser o único planeta com anéis. Para concluir a abordagem aos planetas foi concretizado um momento de diálogo, suportado pela visualização de um *PowerPoint* com imagens e *gifs*, a par de questões que permitiam a comparação das características dos planetas, sistematizando, assim, as informações recolhidas. Posteriormente, foi efetuada a avaliação do trabalho desenvolvido na *WebQuest*, através do preenchimento, em pequenos grupos, de uma tabela para autoavaliação ao nível da colaboração, da pesquisa e dos saberes adquiridos. Cada grupo realizou oralmente uma apreciação geral do trabalho desenvolvido, recebendo *feedback* por parte da díade, no qual foi realçada a importância de um efetivo trabalho colaborativo (Costa, & Carvalho, 2006). Por fim, procedeu-se à leitura da conclusão. De facto, a dinâmica criada para abordar os planetas revelou-se uma sequência articulada, que se sucedeu com fluidez, promovendo a realização de aprendizagens significativas.



Figura 5 – Perfis de *Facebook* referentes aos oito principais planetas do Sistema Solar

Além dos astros, foram abordados outros temas relativos ao Universo, nomeadamente algumas formas de exploração espacial. Este tema suscitou o interesse da turma ao longo do tempo, tal como se verifica no mapa conceitual, na questão “O que já sabemos?”, através de afirmações como Ninguém visitou Saturno (G. D.) e No Espaço nós flutuamos (I. P.). Assim, de modo a introduzir este tema, foi escutado o ET Alfredo, que questionou as crianças sobre a existência de

várias formas de investigar o Espaço, apresentando exemplos. Seguidamente, a partir de um diálogo em grande grupo, com base em imagens, a turma conheceu certas formas de exploração, promovendo-se a compreensão da possibilidade de se estudar o Espaço a partir da Terra com ferramentas cá (telescópio), a partir da Terra com ferramentas que se encontram no Espaço (satélite artificial) e a partir de uma ida ao Espaço (nave espacial).

Na semana anterior, a professora cooperante explorara um texto referente à composição de um telescópio, sendo que a turma revelou interesse em observar um telescópio fisicamente. Neste sentido, promoveu-se a interação dos alunos com o mesmo, acreditando-se na importância da observação e da ação na aprendizagem (Delors et al., 1998). O telescópio foi apresentado ainda por montar, sendo que esse processo foi executado com e pela turma. De seguida, ocorreu um diálogo sobre a sua função e constituição, procurando recordar o texto abordado. Apesar de não estar planificado, dado que o telescópio permite uma melhor observação durante a noite, a turma mostrou interesse em experimentar observar através do telescópio. Contudo, devido à ampliação da lente da ocular, os alunos conseguiram observar pouca coisa, experimentando a mira de seguida que lhes permitia uma observação mais clara, porém revelaram satisfação na exploração deste instrumento.

Posteriormente, foi efetuada a leitura da notícia “NASA vai pôr o helicóptero Ingenuity a voar em Marte” da TVI24, com adaptações, para a turma conhecer o helicóptero *Ingenuity* e o robô *Perseverance* que realizavam explorações em Marte. Assim, atendeu-se ao interesse da turma em ler um texto sobre o Espaço (F. S.), referido na questão “O que queremos fazer?” e às sugestões presentes na questão “como vamos descobrir?”, Na *Internet* e em livros (M. I.), No jornal e no rádio (M. G.), inerentes ao mapa concetual. De seguida, foi realizado um diálogo, em grande grupo, para interpretação da notícia, da função de uma notícia e da sua estrutura, através de um *PowerPoint*, partindo das conceções prévias dos alunos (Silva et al., 2011). Para concluir, foi visualizado um vídeo transmitido em direto de Marte pelo robô *Perseverance*, o que fascinou a turma, devido a permitir conhecer a superfície desse planeta, atendendo à curiosidade De que é feito o chão de todos os planetas? (F. R.) presente na questão “O que queremos aprender?”, do mapa concetual.

De seguida, apresentou-se a imagem de uma notícia construída através da plataforma *Classtools.net*, que previa o lançamento de um helicóptero pela turma para continuação da investigação no Espaço. Assim, foi criado esse helicóptero, de forma individual, a partir do molde sugerido pela NASA inspirado no helicóptero *Ingenuity*. Os alunos recortaram o molde, respeitando os seus limites e linhas tracejadas, desenharam e pintaram-no livremente. Para isso,

possuíam à disposição moldes de estrelas, círculos e corações para contornarem, assim como marcadores, lápis de cor e lápis de cera. Em grande grupo, foram realizadas as dobragens necessárias para a formação do helicóptero, seguindo as indicações e passos efetuados pela díade. Esta atividade atendeu a interesses referidos no mapa conceitual, na questão “O que queremos fazer?”, como Pintar e desenhar (F. S.) e Fazer expressão plástica (I. C.). Por fim, os alunos efetuaram com entusiasmo o lançamento do helicóptero, após uma contagem decrescente, observando o seu movimento giratório descendente (Lapa, 2012).

Durante o desenvolvimento do projeto, teve-se a oportunidade de receber uma visita virtual de dois astrónomos dedicados à divulgação da Astronomia e da Ciência do Planetário do Centro Multimeios de Espinho, indo de encontro à estratégia sugerida pelos alunos presente no mapa conceitual, na questão “Como vamos descobrir?”, Perguntando a algumas pessoas mais velhas (F. R.). O objetivo desta visita foi a realização de uma espécie de entrevista por parte da turma a estes especialistas, apresentando questões sobre o Universo, de modo que fossem respondidas com atualidade, profundidade e correção científicas. Para preparar esse momento, a turma começou por visualizar um vídeo presente na Escola Virtual que explicava de forma simples o conceito de entrevista, a sua função e constituição. De seguida, ocorreu um diálogo para sintetizar as informações do vídeo, promover a interpretação dos conceitos de entrevistador e entrevistado e do papel que a turma e os astrónomos desempenhariam aquando da concretização da entrevista. Esta foi preparada, através da elaboração de um guião de entrevista, em grande grupo, de registo individual. Na primeira parte do guião, os alunos identificaram os entrevistados. O título procurou-se que fosse esclarecedor do momento que o guião orientava. Na introdução, apresentou-se o assunto e a finalidade da entrevista. Seguidamente, foi preenchida a parte relativa à pergunta. Para a execução deste momento, a díade projetou um ficheiro *Word*, com o intuito de serem registadas as questões de todos os alunos, o que lhes permitia verificarem as perguntas já apresentadas, de modo a não repetirem e, assim, se inspirarem para a criação das suas questões. Cada aluno criou a sua pergunta a partir de curiosidades que possuía sobre o Universo, registando-a no seu guião. As questões revelaram-se variadas, abrangendo temas desde os buracos negros até à exploração espacial. Além disso, foram escolhidos os alunos que realizariam a apresentação da turma aos astrónomos e os agradecimentos finais.

A entrevista concretizou-se através de uma videochamada na plataforma *Microsoft Teams*, em que cada aluno se aproximava do microfone e da *Webcam* aquando da sua vez de questionar. A turma visualizava os astrónomos através do quadro interativo, bem como a

aplicação apresentada por estes, que permitia ilustrar, no Universo, as curiosidades das crianças e respetivas respostas, o que se revelou motivador e enriquecedor. Ademais, os astrónomos efetuaram questões à turma, tornando o momento gratificante, dado que os alunos revelaram uma participação ativa ao longo do processo. Posteriormente, foi realizada uma reflexão do momento desenvolvido e finalizado o guião da entrevista, através do preenchimento da conclusão, na qual se sintetizaram as aprendizagens. As várias etapas inerentes à entrevista (preparação, realização e reflexão) foram fulcrais para a sua organização, desenvolvimento da compreensão e expressão verbal e escrita, de saberes diversos, da autonomia, do respeito e escuta do outro, da responsabilidade e do pensamento crítico (DGE, 2018c, 2018g, 2018h).

A sistematização das aprendizagens do projeto foi efetuada através da construção de uma dramatização, que funcionou também como divulgação do mesmo, tal como será explanado seguidamente (fase IV). O ET Alfredo apresentou este desafio à turma. Antes de os alunos construírem o texto que suportaria a dramatização, procedeu-se à leitura de um texto dialogal para que conhecessem a sua função e estrutura, ocorrendo a sua análise e comparação com outros tipos de texto. De seguida, a turma foi organizada em pequenos grupos para que cada um criasse o seu próprio texto dialogal sobre o Universo. Para apoiar esta construção, cada elemento do grupo possuía uma planificação para registar o título da história, as suas personagens, local e tempo de desenvolvimento da mesma, permitindo uma definição da sua constituição de modo criativo. Após o seu preenchimento, os grupos efetuaram a criação propriamente dita do texto dialogal. Posteriormente, retomaram a planificação de modo a registarem as falas das personagens para facilitar os ensaios relativos à dramatização. No geral, os grupos realizaram a tarefa autonomamente, respeitando-se e resolvendo os conflitos.

Finalizado o texto dialogal, foram criados os adereços essenciais à dramatização. A turma teve à disposição múltiplos materiais como papel de lustre, material EVA, pratos de cartão, colheres de plástico, cartão, entre outros. Deste modo, com o apoio da díade, as crianças planearam os adereços e construíram-nos de formas distintas, sendo que, por exemplo, os capacetes de astronauta foram maioritariamente criados a partir de material EVA agrafado, com papel de lustre transparente para representar o seu vidro (Barbosa, & Canalli, 2011; Lapa, 2012). De seguida, todos os grupos ensaiaram a dramatização, recebendo indicações de melhoria por parte da díade. Sentindo-se responsáveis pelo rigor da sua dramatização, os alunos também ensaiaram no tempo relativo ao recreio de forma autónoma. Finalmente, a dramatização foi

apresentada, assim como gravada, tendo existido bastante criatividade e imaginação por parte da turma em todo o processo (Pereira, & Rocha, 2006).

Como forma de divulgação do projeto às famílias ao longo do tempo (fase IV) foi utilizada a plataforma online *Padlet*, tal como realizado em contexto de EPE, mas atendendo às especificidades de cada grupo. Esta plataforma permitiu a comunicação e a partilha com as famílias, contornando as dificuldades causadas pela pandemia na relação escola-família, considerando a importância de existirem trocas de informação entre os dois contextos (Bronfenbrenner, 1989, citado por Bhering, & Sarkis, 2009). O *link* relativo ao *Padlete* e a sua senha foram transmitidos às famílias pela professora cooperante, através da plataforma *Google Classroom*, utilizada pela docente como meio de comunicação com estas. A turma revelou-se entusiasmada com a dinâmica, visto que as famílias conheceriam o desenrolar do seu projeto. Assim, o *Padlet*, designado com o nome atribuído ao projeto, no final de cada semana, recebia um novo vídeo composto por fotografias das atividades, permitindo sintetizar aprendizagens, sendo realizado um diálogo reflexivo, em grande grupo, sobre as aprendizagens desenvolvidas em cada semana para um aluno as registar na plataforma. Além disso, foram sendo publicados recursos, desde jogos até materiais utilizados nas intervenções, a pedido da turma, assim como os vídeos das dramatizações e a avaliação do projeto tal como será seguidamente explanado. A díade ensinou as crianças a interagirem na plataforma, nomeadamente a comentar, a colocar “gosto” e a publicar. De facto, todos os alunos revelaram um constante interesse em participar, ver e rever os vídeos, contudo verificou-se que nem todas as famílias participaram na plataforma, apesar de o seu *feedback* e da turma em relação a esta iniciativa se ter demonstrado muito positivo, através de comentários na plataforma, o que se revelou gratificante para a díade e recompensador da sua dedicação e empenho no desenvolvimento deste projeto (Silva, & Mendes, 2019).

Ao longo da segunda semana dedicada ao projeto, compreendeu-se o interesse dos alunos em revelar notícias sobre o Universo e, por esse motivo, foi criada uma coluna no *Padlet* dedicada à partilha de notícias. Neste sentido, foi sugerido que, durante o fim de semana, a turma procurasse uma notícia sobre o Espaço e a inserisse no *Padlet* para a sua partilha verbal na semana seguinte. Chegado esse momento, a díade verificou que apenas alguns alunos colocaram a notícia no *Padlet*, outros trouxeram a notícia em papel, afirmando não ter conseguido inserir a notícia na plataforma, apesar de este processo ter sido explicado várias vezes, e outras não pesquisaram nenhuma notícia. As crianças partilharam as notícias que pesquisaram, explicando o seu tema, revelando-se uma dinâmica enriquecedora. Alguns alunos que não pesquisaram a

notícia para a data combinada, fizeram-no em dias posteriores tendo a oportunidade de a partilhar com a turma, verbalmente e no *Padlet*. A díade manteve esta coluna aberta a novas notícias, mesmo após a conclusão do projeto, para que a plataforma continuasse a funcionar como meio de comunicação, também entre crianças (Silva, & Mendes, 2019).

A avaliação do projeto, apesar de ter sido efetuada de forma contínua, mereceu um balanço final por parte das crianças (fase IV) em resposta a duas questões “O que aprendemos?” e o “O que mais gostamos?”. Para isso, realizaram-se três dinâmicas distintas. De facto, foi efetuada a gravação vídeo dos alunos, que, de forma individual, responderam às duas questões mencionadas, permitindo o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, da expressão verbal, do respeito pela vez do outro e da sua escuta (Martins et al., 2017). Em simultâneo, a díade registou estes dados na plataforma *Mentimeter*, promovendo-se a organização, visualização, leitura, compreensão e inspiração dos alunos para a sua intervenção. Os vídeos e as imagens referentes à plataforma *Mentimeter* foram colocados no *Padlet* para divulgação da avaliação. Esta informação foi, ainda, registada num mapa concetual afixado na sala, promovendo a sua análise e visualização diária. As respostas das crianças à questão “O que aprendemos?” foram variadas, através da referência aos planetas, aos satélites, às estrelas, entre outros, porém na questão “O que mais gostamos?” foram mais direcionadas para a dramatização e para o *peddy-paper*, apesar de também ter sido apresentada uma variedade de repostas.

Como forma de facilitar a realização da autoavaliação da díade em relação ao projeto, foi efetuado um inquérito por questionário à professora cooperante, através da plataforma *Google forms*. Neste questionário, verificou-se que a professora considera que o projeto desenvolveu aprendizagens significativas nos alunos, nomeando algumas como a pesquisa, o respeito pela opinião dos outros, a construção do próprio conhecimento, em várias áreas curriculares, referindo que o projeto suscitou o interesse contínuo da turma, quanto mais as crianças pesquisavam, mais questões levantavam, acreditando também que respondeu às necessidades e dificuldades da turma, como é o caso do trabalho colaborativo. A professora afirma que numa próxima abordagem ao tema se deveria melhorar a organização da turma em grupos mais equilibrados, dado que a organização efetuada, apesar de aplicada devido às medidas de prevenção associadas à pandemia, criou conflitos em termos de comportamento. Quanto aos aspetos abordados afirma que foram ao encontro dos interesses da turma e que não existiu nenhuma temática/estratégia em falta, referindo algumas atividades que considerou mais enriquecedoras, como a exploração dos planetas, a entrevista aos astrónomos, a posse de TIC para visualização de imagens reais, entre

outras. Refere, ainda, que não se revela pertinente a abordagem da temática do Universo além dos conteúdos definidos para o 1.º CEB, devido à sua complexidade e diversidade, referindo que os temas abordados foram adequados às idades e níveis de desenvolvimento da turma. Por fim, a professora afirma que o projeto garantiu a motivação e participação ativa dos alunos na construção de saberes e mostra acreditar na importância e exequibilidade da MTP no 1.º CEB na promoção da participação dos alunos na construção do saber e da sua responsabilidade pelas escolhas para o alcance dos objetivos.

Em suma, o projeto, através de várias estratégias e recursos, potenciou o desenvolvimento global dos alunos, suscitando o seu envolvimento, o gosto por aprender, o “aprender a aprender” (Delors et al., 1998, p. 92), pois procurou-se que as crianças realizassem aprendizagens de forma ativa. O trabalho colaborativo foi uma estratégia utilizada pelas suas potencialidades no desenvolvimento e pelas dificuldades da turma na sua realização, que foram diminuindo com a apropriação da capacidade de respeitar e escutar o outro, negociar e debater ideias, resolver conflitos de forma autónoma, criando um ambiente propício à aprendizagem (Delors et al., 1998). A diferenciação pedagógica foi valorizada para promover a aprendizagem significativa de todos os alunos, atendendo não só aos alunos com mais dificuldades, mas a toda a heterogeneidade existente para garantir o bem-estar e o desenvolvimento de todos (Alves, & Palmeirão, 2019; Clérigo et al., 2017; DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). O recurso às TIC, não só pela díade, como também pela turma, promoveu a aprendizagem e a articulação de distintas áreas curriculares. A *WebQuest* é, efetivamente, um recurso que exige muito tempo e trabalho na sua conceção para garantir rigor e sentido, porém revela-se gratificante, devido à interação positiva dos alunos com este recurso, enquanto construtores do saber, em que a díade apenas exerceu o papel de mediador (Barbosa, & Canalli, 2011; Costa, & Carvalho, 2006). Assim, os jogos e as TIC, tal como referido no capítulo I, revelaram-se interesses da turma que suscitaram a motivação e a aprendizagem (Batista et al., 2017; DGE, 2018g; DL n.º 55/2018, de 6 de julho; Martins et al., 2017).

A prática realizada foi sustentada por saberes teóricos e práticos desenvolvidos durante a formação inicial, explanados ao longo do relatório, relativos a referenciais teóricos e legais, bem como ao conhecimento sobre a turma e o contexto educativo, orientando as planificações e a constante melhoria da ação. Para isso, contribuíram os guiões de pré-observação, as narrativas (individual e colaborativas), as reuniões de pós-ação, os seminários, as reuniões de OT, o diário de formação, como meios fulcrais de análise e reflexão sobre as práticas, de forma individual e em colaboração, potenciando a contínua aprendizagem (Máximo-Esteves, 2008).

METARREFLEXÃO

Concluídos os capítulos inerentes ao relatório de estágio, demonstra-se crucial a concretização de uma súmula do mesmo, a partir de um olhar crítico e reflexivo de modo retrospectivo em relação ao processo formativo inerente. De facto, ao longo de cinco anos de formação, que envolveram a licenciatura em Educação Básica e o mestrado em EPE e 1.º CEB, tal como previsto no DL n.º 79/2014, de 14 de maio, foi-se construindo múltiplas e importantes aprendizagens, que permitiram um desenvolvimento pessoal e profissional numa área tão imprescindível na sociedade como é a educação, tal como evidenciado ao longo do relatório, sendo considerada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos “o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país” (UNESCO, 1990, p. 6).

Neste sentido, para que a educação revele esse seu papel imprescindível, é importante que os docentes desenvolvam uma formação de rigor, devido ao “valor e impacto da docência na qualidade da educação” (DL n.º 79/2014, de 14 de maio, p. 2819), garantindo uma ação intencional e permanentemente adequada às características e evolução das crianças, tal como defendido pelo DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Por este motivo, a formação não pode ser finalizada com o término da formação inicial, mas prolongar-se de modo contínuo para o docente ser capaz de responder a um mundo em rápida mudança, contribuindo para um desenvolvimento das crianças que as capacite para responder às exigências desta sociedade imprevisível. Além disso, as ações de um docente devem atender aos interesses, formas e ritmos de aprendizagem, níveis de desenvolvimento, necessidades e dificuldades das crianças. É dever do docente “assegurar que ninguém seja deixado para trás”, tal como defendido no documento Educação 2030 (UNESCO et al., 2016, p. iv), impedindo que as crianças não aprendam, pois deve ser promovido o desenvolvimento de todos, no âmbito de uma educação inclusiva e equitativa (Delors et al., 1998; DL n.º 344/89, de 11 de outubro; LBSE, 1986).

Efetivamente, a PES aprofundou este sentimento de responsabilidade que a educação impõe para que sejam cumpridos os seus objetivos de desenvolver as crianças de forma holística, promovendo aprendizagens ativas, significativas e que revelem articulação de diferentes áreas, no âmbito dos quatro pilares da educação defendidos por Delors et al. (1998) e intensivamente abordados ao longo do presente relatório de estágio. Apenas quando é a criança a construir o seu próprio conhecimento, tal como defendido por Piaget e Vygotsky, e a desenvolver as suas capacidades e atitudes é que estas adquirem sentido e são integradas, sendo que a articulação

das mesmas será coerente com a realidade em redor, na qual as áreas não surgem de forma estanque, mas sim relacionada, devendo existir uma ligação constante ao quotidiano, tal como referido no PASEO (Martins et al., 2017) para tornar as aprendizagens menos abstratas e mais concretas, revelando a sua utilidade e importância (Alves et al., 2019; Cosme, s.d.; DL n.º 55/2018, de 6 de julho; Jófili, 2002; Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto; Roldão et al., 2017).

De facto, a PES foi iniciada em contexto de EPE, passando, posteriormente, para 1.º CEB, o que foi enriquecedor, devido à perceção da continuidade entre níveis educativos e das práticas possíveis de efetuar nos dois, nomeadamente a utilização de certas práticas comumente mais associadas à EPE em contexto de 1.º CEB e que se revelaram igualmente promotoras e motivadoras do desenvolvimento de aprendizagens no 1.º CEB. Esta é uma das principais vantagens fornecidas pelo perfil duplo, devido a conceber uma visão transversal dos dois níveis educativos, permitindo a compreensão das suas semelhanças, mas também das especificidades evidentes que merecem, por isso, a construção de práticas contextualizadas e adequadas a cada nível educativo, a cada grupo de crianças e a cada criança (Lopes da Silva et al., 2016; Luís, & Casado, 2019). Assim, cada nível não deve ser observado de forma estanque, mas como uma continuidade que tem em conta o nível de desenvolvimento atual de cada criança e procura o desenvolvimento do seu potencial, através da atuação na ZDP, tal como defendido por Vygotsky (1978, citado por Trinta, 2009; Trinta, 2009).

A PES desafiou o abandono da zona de conforto para serem colocadas em prática variadas e inovadoras estratégias e recursos que atendessem às características das crianças, às suas sugestões, curiosidades, dificuldades, necessidades e níveis de desenvolvimento. A utilização da MTP, regida por um fio condutor coeso e coerente, composto pela articulação de diferentes áreas de forma subjacente a um tema central, valorizou o papel ativo e participativo das crianças, bem como atendeu a interesses, características, formas e ritmos de aprendizagem, níveis de desenvolvimento, necessidades e dificuldades na promoção da aprendizagem de forma motivada (Vasconcelos, 2011; Vasconcelos et al., 2012).

A colaboração com o par pedagógico, as supervisoras institucionais, as orientadoras cooperantes e a comunidade educativa envolvente revelou-se fulcral para o desenvolvimento da MIA, na medida em que os vários ciclos que compõem esta metodologia são enriquecidos através do olhar externo, analítico e reflexivo, assim como da partilha de distintos saberes e experiências. Estas trocas de conhecimentos demonstraram-se importantes para o desenvolvimento de práticas com sentido, enriquecendo-as, para promover a articulação da teoria com a prática e para

o confronto com as dificuldades e desafios que foram surgindo ao longo da PES. Assim, em particular o momento formativo desenvolvido em contexto potenciou o desenvolvimento pessoal e profissional, na medida em que permitiu analisar na prática as conceções teóricas desenvolvidas ao longo da formação inicial, aprofundando, ampliando e completando conhecimentos e capacidades, numa procura incessante pela melhoria da ação. Praticar a função de docente demonstrou-se, assim, fundamental para uma maior preparação enquanto futura profissional de educação (DL n.º 55/2018, de 6 de julho; DL n.º 79/2014, de 14 de maio; Lima, & Fialho, 2015; Pedras, & Seabra, 2016).

A situação pandémica vivenciada mereceu o ajuste de determinadas práticas para que os cuidados referentes ao impedimento da propagação do novo coronavírus fossem garantidos, porém este aspeto não se revelou limitador de práticas. As interações com as famílias foram o principal aspeto prejudicado, no entanto procurou-se contornar essa limitação através da criação de formas de comunicação com as mesmas, tal como explanado no capítulo III, devido à importância atribuída ao estabelecimento desta relação entre a escola e a família (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Gomes, 2014).

A gestão do grupo foi o principal desafio encontrado no decorrer da prática nos dois níveis educativos, principalmente aquando da concretização de trabalhos colaborativos, no entanto, efetivamente, foi uma das principais aprendizagens desenvolvidas com o apoio das orientadoras cooperantes e supervisoras institucionais, a par de uma capacidade investigativa essencial para a realização de uma prática adequada às crianças em questão e ao contexto em que esta se desenvolvia. A aprendizagem da realização de inúmeras estratégias e da utilização de diversos recursos TIC permitiu um desenvolvimento mais completo e prazeroso, o que se aplica também às crianças que vivenciaram estas experiências.

Em suma, a etapa que se finaliza é, efetivamente, o suporte das múltiplas aprendizagens que se adivinham no futuro e dos inúmeros desafios que surgirão. A incerteza, o receio e a preocupação serão emoções que aparecerão ao longo da profissão, com o fundamental papel de permitir a busca por melhores práticas, a sua adequação e a aprendizagem de todas as crianças. Assim, devem ser encaradas com positividade, pois revelam a humanidade e a consciência de um docente quanto à compreensão de que não é possível promover a aprendizagem de todas as crianças através das mesmas estratégias e recursos, e que o desenvolvimento e a aprendizagem não terminam quando o desejo de promover uma educação de qualidade é superior ao cansaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2012). *Formação de Professores para a Inclusão. Perfil de professores inclusivos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-PT.pdf.
- Aguiar, O. (1998). O papel do construtivismo na pesquisa em ensino de ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*, 3 (2), 107-120. <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/620-1255-1-SM.pdf>.
- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista Faculdade de Educação*, 22 (2), 11-42. <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33577/36315>.
- Alixandre, M. A. R. A., & Baptista, M. G. A. (2019). Alfabetização construtivista na paraíba: concepções e contradições da prática pedagógica. *Revistas Teias*, 20 (57), 185-201. <https://doi.org/10.12957/teias.2019.37570>.
- Almeida, P. C. A., & Biajone, J. (2007). Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, 33 (2), 281-295. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>.
- Almeida, R. S., Crispim, M. S. S., Silva, D. S., & Peixoto, S. P. L. (2017). A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a Educação Inclusiva: construindo uma educação para todos. *Ciências Humanas e Sociais*, 4 (2), 89-106. <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4218/2584>.
- Alves, J. M. (2004). As formulações de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal. *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 1 (1), 11-16. <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1466/1869>.
- Alves, J. M., & Palmeirão, C. (2019). Saindo das lógicas labirínticas – O livro do desassossego e da esperança. In C. Palmeirão, & J. M. Alves (Coords.), *Da igualdade de oportunidades à equidade educativa: caminhos de uma inclusão sucedida* (pp. 4-12). Universidade Católica Editora. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/29334/1/SAINDO%20DAS%20L%C3%93GICAS%20LABIR%3%8DNTICAS.pdf>.

- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento* (27), 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>.
- Amante, L. (2007). As TIC na Escola e no Jardim de Infância: motivos e factores para a sua integração. *Revista de Ciências da Educação* (3), 51-64. http://www.letstry-ict.eu/press/As_TIC_na_Escola_e_no_Jardim_de_Inf_ncia__motivos_e_factores_para_a_sua_integra____o.pdf.
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12232>.
- Araújo, M. J. (2012). As brincadeiras como património cultural imaterial a incentivar: Uma experiência participativa com crianças. In *Actas do Congresso Internacional de História e Património Cultural realizado na Universidade Federal de Piauí – Teresina*.
- Araújo, M. J. (2013). É fundamental pôr o brincar antes do Português e da Matemática – I. *Plataforma Barómetro Social*. <http://www.barometro.com.pt/2013/12/12/e-fundamental-por-o-brincar-antes-do-portugues-e-da-matematica-i/>.
- Baeta, P., & Pedro, N. (2018). Salas de Aula do Futuro: análise das atividades educativas desenvolvidas por professores e alunos. *Indagatio Didactica*, 10 (3), 81-95. <https://doi.org/10.34624/id.v10i3.11259>.
- Barbosa, F. R. M., & Canalli, M. P. (2011). Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem? *EFDeportes.com*, 16 (160). <https://www.efdeportes.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno.htm>.
- Barros, P. T. (2012). *A investigação-ação como estratégia de supervisão/ formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga, Portugal. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22888/1/Patr%c3%adcia%20Torres%20de%20Barros.pdf>.
- Basto, A., Lamas, E., Assis, M. M., Santos, H., Carvalho, M. J., Souto, M. O., & Oliveira, V. (2018). Autonomia e flexibilidade curricular. *Revista do Centro de Formação de Associação de Escolas de Amarante e Baião*, 1-47. http://www.cf-ab.com/Revista/Revista_7.pdf.

- Batista, A., Pires, A., Brito, E., & Rodrigues, F. (2017). O uso das TIC como ferramenta da aprendizagem. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación* (13). <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2502>.
- Baumgartel, P. (2016). O uso de jogos como metodologia de ensino da Matemática. In *XX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática*. http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd2_priscila_baumgartel.pdf.
- Benetti, I. C., Vieira, M. L., Crepaldi, M. A., & Schneider, D. R. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Pensando Psicologia*, 9 (16), 89-99. <https://doi.org/10.16925/pe.v9i16.620>.
- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. <https://doi.org/10.35362/rie72037>.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Horizontes*, 27 (2), 7-20. <https://pt.scribd.com/doc/100872853/1-Modelo-bioecologico-do-desenvolvimento-de-Bronfenbrenner-implicacoes-para-as-pesquisas-na-area-da-Educacao-Infantil-16555>.
- Bicalho, L. M., & Oliveira, M. (2011). Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 16 (32), 1-26. [10.5007/1518-2924.2011v16n32p1](https://doi.org/10.5007/1518-2924.2011v16n32p1).
- Boiko, V. A. T., & Zamberlan, M. A. T. (2001). A perspectiva sócio-constructivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6 (1), 51-58. <https://www.scielo.br/j/pe/a/f3FJJkXGVQL5JnsL7J5JP3C/?format=pdf&lang=pt>.
- Brait, L. F. R., Macedo, K. M. F., Silva, F. B., Silva, M. R., & Souza, A. L. R. (2010). A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Itinerarius Reflectionis. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG*, 8 (1), 1-15. <https://doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868>.
- Cabral, I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens. Da pedagógica da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado (Org.), & J. M. Alves (Org.), *Professores e Escola –*

- Conhecimento, formação e ação* (pp. 112-123). Universidade Católica Editora. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/22451/1/Ensinar%20%20avaliar.pdf>.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interacções professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 7-34. <https://doi.org/10.21814/rpe.3039>.
- Cardoso, A. P. P. O. (2014). *Inovar com a investigação-ação.: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=7XSMCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=metodologia+de+investiga%C3%A7%C3%A3o+fases&ots=FMaa5xM1ku&sig=6HY1u3S2INJ3nj4AKOTR__92pHY&redir_esc=y#v=onepage&q=metodologia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o+fases&f=false.
- Carvalho, A. M., & Faria, M. A. (2010). A Construção do Afeto na Educação. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 1 (1), 1-11. <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/arlete.pdf>.
- Cecconello, A. M., & Koller, S. H. (2003). Inserção Ecológica na Comunidade: Uma Proposta Metodológica para o Estudo de Famílias em Situação de Risco. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 515-524. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722003000300010>.
- Cerqueira, T. C. S. (2006). O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 7 (1), 29-38. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142006000100005.
- Clérigo, B. Alves, R. Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista UIIPS*, 5 (1), 98-118. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482/10868>.
- Conselho Nacional de Educação (Org.) (2008). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 anos*. Conselho Nacional de Educação. <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/787-a-educacao-das-criancas-dos-0-aos-12-anos>.
- Cosme, A. (2019). As escolas estão autorizadas a pensar, agora é preciso criar condições. *EDUTALKS*, 28-35. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/127535/2/402728.pdf>.

- Cosme, A. (s.d.). *Articulação Curricular e Interdisciplinaridade: Contributo para uma reflexão*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/articulacaocurricular_aveiro.pdf.
- Costa, F. A., & Carvalho, A. A. A. (2006). WebQuests: Oportunidades para Alunos e Professores. In A. A. A. Carvalho (Org.), *Actas do Encontro sobre WebQuest*, 8–25. CIEd.
<https://core.ac.uk/download/pdf/55608573.pdf>.
- Costa, L. A. C., & Franco, S. R. K. (2005). Ambientes virtuais de aprendizagem e suas possibilidades construtivistas. *RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação*, 3 (1).
<https://doi.org/10.22456/1679-1916.13781>.
- Costa, R. J. R., & Cunha, A. C. (2007). *Jogo e Educação. Representações e Práticas dos Professores do 1º Ciclo*.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/21282/1/Costa%2c%20R.%20Cunha%2c%20A.C.%20Jogo%20e%20Educa%2c%20a%20III%20Sem%20a%20rio%202007.pdf>.
- Costa, S. L., Duque, I., & Martins, F. (2020). Construção de gráficos de barras em contextos interdisciplinares. *Indagatio Didactica*, 12 (3), 471–494.
<https://doi.org/10.34624/id.v12i3.20121>.
- Cunha, S. M., Lombardi, S. S. L., & Ciszewski, W. S. (2009). Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista da abem*, 22 (22), 41–48.
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaABEM/index.php/revistaabem/article/view/224/156>.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Cortez Editora.
http://files.beaescd.webnode.pt/200000311-1533a17273/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do currículo* (3.ª ed.). ASA Editores.
- Diogo, F. (2015). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.

- Direcção de Serviços de Tecnologias Educativas (s.d.). *Documento de Orientações Metodológicas. Actividade de TIC na Educação Pré-Escolar e no Primeiro Ciclo do Ensino Básico*. Secretaria Regional de Educação e Cultura. Direcção Regional de Educação. <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=GaJOR50QBoc%3D&tabid=12615>.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.^a ed.). Porto Editora.
- Estrela, M. T., & Estrela, A. (2001) (Orgs.). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de caso* (8.^a ed.). Porto Editora.
- Facin, H. P. (2015). Contribuições para a formação docente: saberes mobilizados de professoras aposentadas da educação básica. In XII Congresso Nacional de Educação (pp. 26560–26572). *Educere*. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19047_7793.pdf.
- Fadel, L. M., Ulbricht, V. R., Batista, C. R., & Vanzin, T. (2014). *Gamificação na educação*. Pimenta Cultural. http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf.
- Fazenda, I. C. A. (2011). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro – Efetividade ou ideologia* (6.^a ed.). Edições Loyola. <https://docplayer.com.br/30016-Integracao-e-interdisciplinaridade-no-ensino-brasileiro-efetividade-ou-ideologia.html>.
- Ferreira, C. A. (2020). A flexibilidade curricular: um estímulo à mudança das práticas pedagógicas. *Revista Espaço do Currículo*, 13 (2), 316–325. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.45563>.
- Fialho, I. (2017). A organização da escola e a promoção do sucesso escolar. In J. Machado (Org.), J. M. Alves (Org.), A. P. Caetano, A. Bolívar, F. Antunes, I. Fialho, I. P. Freire, J. Formosinho, *Equidade e justiça em educação: desafios da escola bem-sucedida com todos* (pp. 8–23). Universidade Católica Editora. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25569/1/9789898835376.pdf>.
- Fino, C. N. (2004). *Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/ construcionismo*. http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf.
- Flores, P. Q., & Escola, J. J. J. (2008). O papel das novas tecnologias da informação e comunicação na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1º ciclo do Ensino Básico. In M. L. Martins, & M. Pinto (Orgs.), *Comunicação e Cidadania – Actas do 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação 6 – 8 Setembro 2007*. Centro de

- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5 (5), 5-12. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/3523>.
- Fonseca, O., Cabrita, A., Lowent, A., Caninas, A. M., Rodrigues, C., Chan, M., & Graça, S. (2015). Iguais, diferentes ou transparentes? Por uma visibilidade da diversidade na literatura para crianças. In M. L. Borges, C. Luísa, & M. H. Martins (Coords. e Orgs.), *Livro de Atas. I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas*, 108-118. Universidade do Algarve. <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/6101/4/Atas%20%20DHEI%2014%2012%202015%20Final.pdf#page=14>.
- Formosinho, J. O. (Org.), Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D., & Niza S. (1998). *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (2.ª ed.). Porto Editora.
- Fortunato, I. (2010). Pedagogia da escuta: currículo e projetos em Reggio Emília. *Quaestio*, 12 (1), 159-169. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/182/182>.
- Fosnot, C. T. (1998). *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. ArtMed.
- Freire, I. P., & Caetano, A. P. (2017). Conflito e mediação em educação escolar e a promoção do sucesso escolar. In Machado (Org.), J. M. Alves (Org.), A. P. Caetano, A. Bolívar, F. Antunes, I. Fialho, I. P. Freire, J. Formosinho, *Equidade e justiça em educação: desafios da escola bem-sucedida com todos* (pp. 24-42). Universidade Católica Editora. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25569/1/9789898835376.pdf>.
- Gama, M. C. S. S. (2014). As teorias de Gardner e de Sternberg na Educação de Superdotados. *Revista Educação Especial*, 27 (50), 665-674. <https://doi.org/10.5902/1984686X14320>.
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: O Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), R. Gambôa (Org.), J. Formosinho, & H. C. M. G. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto Editora.
- Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Edições Minerva Coimbra.
- Gil, H., & Farinha, C. (2014). As TIC na Prática de Ensino Supervisionada: Utilização do software educativo «Escola Virtual» no 3º ano do 1º CEB. In M. A. Flores, C. Coutinho, & J. A. Lencastre (Org.), *Atas do congresso Formação e trabalho docente na sociedade da*

aprendizagem, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), 926-935.

Braga: CIEC, UMinho.
<https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2631/1/As%20TIC%20na%20pratica%20de%20ensino.pdf>.

Godinho, J. C., & Brito, M. J. (2010). *As Artes do Jardim de Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/artes_jardim_infancia.pdf.

Gomes, M. H. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Edições Ecopy. 10.13140/RG.2.1.4854.0565.

Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (GTEC) (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a cidadania*. República Portuguesa. XXI Governo Constitucional.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a Criança* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Jófil, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: Teorias e Práticas*, 2 (2), 191-208.
http://sis.posugf.com.br/sistema/rota/rotas_1/115/document/mod_001/objetos/piaget_vigotsky_paulo_freire.pdf.

Lapa, R. (2012). Desenvolvimento da Literacia em Artes Visuais: Uma Experiência Pedagógica com Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2, 135-150. <https://doi.org/10.34639/rpea.v2i1.87>.

Latorre, A., & González, R. (1987). *El maestro investigador. La investigacion en el aula*. Editorial Graó.

Leal, L. A. B. (2014). Brougère, Gilles. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003. *Revista Entreideias*, 3 (2), 177-183. <http://dx.doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.10928>.

Leite, C. (2019). Políticas de flexibilização do currículo nacional e sua relação com a melhoria. In J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 83-94). De Facto Editores.

https://www.researchgate.net/publication/334549267_Políticas_de_flexibilizacao_do_curriculo_nacional_e_sua_relacao_com_a_melhoria.

- Libânio, S., & Linhares, E. (2020). O espaço exterior: contextos de aprendizagens na Educação Pré-Escolar e no 1.º CEB. In M. J. Cardona, & E. Linhares (Eds.), *Da prática de Ensino Supervisionada à Investigação na Educação Pré-escolar e no Ensino Básico* (pp. 90-112). Edição do Instituto Politécnico de Santarém - UI_IPS/ESSE. https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/3246/1/Lib%20c3%a2nio_Linhares.CapLivro%20-%20Formac%20a7a%20o%20Educac%20a7a%20o%20nas%20Primeiras%20Idades.pdf.
- Lima, J. Á., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre Professores e Perceções da Eficácia da Escola e da Dificuldade do Trabalho Docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 49 (2), 27-53. https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2.
- Lima, V. V. (2017). Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 21 (61), 421-434. 10.1590/1807-57622016.0316.
- Lopes, A. A., Lacerda, B., Beraldo, H., & Moura, G. C. (2016). A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas contribuições para a educação. *Cadernos de Graduação Ciências humanas e sociais*, 3 (2), 153-168. <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/2597/1785>.
- Luís, L. T. S., & Casado, M. J. I. S. (2019). Articulação entre Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD)*, 1 (1), 99-108. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1408>.
- Lyra, G. J. H. (2014). Importância da integração família, escola, suas dificuldades e seus encontros, diálogo necessário para a construção do sujeito e o futuro do contexto escolar. *Revista Científica Semana Acadêmica*, 57, 1-23. https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/gal_artigo_corrigido_0.pdf.
- Machado, J. (Org.), Alves, J. M. (Org.), Caetano, A. P., Bolívar, A., Antunes, F., Fialho, I., Freire, I. P., Formosinho, J. (2017). *Equidade e justiça em educação: desafios da escola bem-sucedida com todos*. Universidade Católica Editora. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25569/1/9789898835376.pdf>.
- Machado, J., & Formosinho, J. (2017). *Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação*. In J. Machado (Org.), J. M. Alves (Org.), A. P. Caetano, A. Bolívar, F. Antunes, I.

- Fialho, I. P. Freire, J. Formosinho, *Equidade e justiça em educação: desafios da escola bem-sucedida com todos* (pp. 51-64). Universidade Católica Editora. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25569/1/9789898835376.pdf>.
- Marques, M. C. P., Perin, C. L., & Santos, E. (2013). Contribuição dos jogos matemáticos na aprendizagem dos alunos da 2ª fase do 1º ciclo da escola estadual 19 de maio de alta floresta-MT. *Revista Eletrônica da Faculdade de Alta Floresta*, 2 (1). <http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/92/html>.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década no novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Marta, M., & Lopes, A. (2014). *Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI*. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71125>.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 4 (1), 63-77. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812004000100006.
- Martins, T. C. (2016). Da educação infantil e a experiência de Reggio Emilia. *Revista Sustinere*, 4 (1), 27-46. <http://dx.doi.org/10.12957/sustinere.2016.21135>.
- Martins, T. Y. C., & Ribeiro, R. C., & Prado, C. (2011). Transdisciplinaridade na educação à distância: um novo paradigma no ensino de Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 64 (4), 779-782. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672011000400023>.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (13.ª ed.). Porto editora.
- Miranda, R. G. (2008). Da interdisciplinaridade. In I. Fazenda (Org.), A. Hasni, A. Alves, A. Araújo-Oliveira, D. F. Trindade, D. E. Tavares, F. C. Sousa, I. Yared, J. Lebrun, M. J. E. Guimarães, M. A. M. José, R. G. Miranda, R. C. E. Santo, S. R. A. Lima, & Y. Lenoir, *O que é interdisciplinaridade?* (pp. 113-124). Cortez Editora. <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>.
- Monteiro, M. R., & Leal, S. L. F. (2017). Prolegômena: os pilares de Delors. *Revista Humanidades e Inovação*, 4 (5), 381-387. <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/208-Texto%20do%20artigo-2144-1-10-20171205.pdf>.
- Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação-ação. *Educação*, 28 (1), 9-31. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4321>.

- Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Artmed Editora.
- Neto, V. P. B., & Costa, M. C. (2016). Saberes docentes: entre concepções e categorizações. *Revista Tópicos Educacionais*, 22 (2), 76-99. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/22199>.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal.pdf>.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote. <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf>.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>.
- Nóvoa, A. (2006). *Pedagogia: a terceira margem do rio*. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/CurrSecXXI/CurrSecXXI6.pdf>.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, 47 (166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. https://www.researchgate.net/publication/260942853_A_reflexao_e_o_professor_como_investigador.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Editora e Gráfica Caxias. https://issuu.com/paralapraca/docs/pedagogias_das_inf__ncias_e_doc__nc.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspectiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), R. Gambôa (Org.), J. Formosinho, & H. C. M. G. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-45). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (Org.) (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: construindo o Futuro*. Editora Artmed.

- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. ONU.
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.
- Pedras, S., & Seabra, F. (2016). Supervisão e Colaboração: contributos para uma relação. *Revista Transmutare*, 1 (2), 293–312. 10.3895/rtr.v1n2.4379.
- Pereira, C. M. G. (2011). O papel da investigação na formação de educadores e professores – um estudo de caso. *Nuances: estudos sobre Educação*, 20 (21), 80–98.
<http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v20i21.1098>.
- Pereira, L. A., & Rocha, F. (2006). A produção colectiva de um texto dramático no 1º ciclo. In *Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 1–13). Universidade do Minho.
http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_a_prod_colectiva_t_dramatico_b.pdf.
- Polese, N. C. (2012). *Aprendizagem Infantil através do Construtivismo: ensinar e aprender*. *Revista Espaço Acadêmico*, 12 (134), 89–96.
<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/14484/9458>.
- Quadros Flores, P. (2011). Os dez Princípios de uma boa prática. In A. P. Vilela (Coord.), *A par dos tempos que correm, as TIC e o centenário da República* (pp. 95–98.). Cadernos, Escola e Formação. Centro de Formação de Associação de Escolas Braga/Sul.
<https://core.ac.uk/download/pdf/47141029.pdf>.
- Quadros-Flores, P. A., Marta, M. C., & Sá, S. M. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Práctium*, 3 (2), 60–76.
https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12486/1/Art_Paula%20Flores_2018.pdf.
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 21–43. 10.25757/INVEP.V1I3.68.
- Ribeiro, D. (2020). *Ficha da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva, & L. Almeida, (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3115–3127.

https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12239/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2007.pdf
f.

- Rizzon, G. (2010). A sala de aula sob o olhar do construtivismo piagetiano: perspectivas e implicações. In *Congresso Internacional de Filosofia e Educação*. https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Construtivismo_Piagetiano.pdf.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva*. Summus editorial.
<https://books.google.pt/books?id=SOfpNok80skC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>.
- Rodrigues, D. (2020). Fundamentalismo, complexidade e inclusão. Contributos para uma educação inclusiva. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (especial), 215-227. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8507>.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5 (5), 127-142. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34900507.pdf>.
- Santos, A. O., Oliveira, G. S., & Junqueira, A. M. R. (2014). Relações ente aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e Vygotsky: o construtivismo em questão. *Revista Itenerarius Reflectionis*, 10 (2), 1-31. <https://doi.org/10.5216/rir.v10i2.32621>.
- Santos, L. H. R., Martins, C. S. L., Mattos, D. P., & Alves, R. S. (2012). O saber escutar como elemento na construção do planeamento de aulas na educação a distância. In J. F. Matos, N. Pedro, A. Pedro, P. Patrocínio, J. Piedade, & S. Lemos, *II Congresso Internacional TIC e Educação. ticEDUCA2012* (pp. 3856-3861). <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/23.pdf>.
- Santos, V., Amaral, L., & Mamede, H. (2013). *Utilização do método Investigação-Ação na investigação em Criatividade no Planeamento de Sistemas de Informação*. https://www.researchgate.net/profile/Vitor_Santos20/publication/261464482_Using_the_Action-Research_Method_in_Information_Systems_Planning_creativity_research/links/570e966308aec31ec9a8152/Using-the-Action-Research-Method-in-Information-Systems-Planning-creativity-research.pdf.
- Seabra, F., Mouraz, A., Abelha, M., & Henriques, S. (2020). Equidade e inclusão nas políticas de educação: perspetivas a partir dos relatórios de Avaliação Externa de Escolas. *Indagatio Didactica*, 12 (5), 99-117. <https://doi.org/10.34624/id.v12i5.23445>.

- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e adolescência*. Editora Thomson Pioneira.
- Shaw, G. S. L. (2019). Curso de formação em práticas interdisciplinares e investigativas e as percepções iniciais de residentes pedagógicos em formação sobre interdisciplinaridade e pesquisa no ensino. *Revista Cenas Educacionais*, 2 (2), 186-213. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8028/5215>.
- Signori, G. G., & Guimarães, J. C. F. (2016). Gamificação como Método de Ensino Inovador. *International Journal of Active Learning*, 1 (1), 66-77. [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Gamefica%C3%A7%C3%A3o%20M%C3%A9todo%20de%20ensino%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Gamefica%C3%A7%C3%A3o%20M%C3%A9todo%20de%20ensino%20(5).pdf).
- Silva, A. M. F. (2017). A importância da afetividade no contexto educacional. In *Congresso Nacional de Educação. EDUCERE XIII*, 6063-6073. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27420_14147.pdf.
- Silva, E. B. (2013). Profissão professor – saber profissional de referência. *Revista Profissão Docente online*, 13 (28), 67-72. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/8760/1/Saber%20Profissional%20de%20Refer%C3%Aancia.pdf>.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Leitura: Guião de Implementação do Programa de português do ensino básico*. Ministério da Educação e Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>.
- Silva, F., Rodrigues, M. R., & Botelho, F. (2014). A Investigação-ação no projeto de investigação do mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In A. A. Vasconcelos (ed. lit.) [et al.], *Entre a teoria, os dados e o conhecimento (II): [olhares para uma realidade]* (pp. 61-71). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9039/1/A%20investiga%C3%A7%C3%A3o-a%C3%A7%C3%A3o%20no%20projeto...%20b%C3%A1sico%20-%20pp.%2061-71.pdf>.
- Silva, I. M. (2007). O professor como mediador. *Cadernos de Pedagogia Social*, (1), 117-123. <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2007.1918>.

- Silva, L. R. (2008). Unesco: Os quatro pilares da "Educação pós-moderna". *Revista Inter-Ação: Revista Faculdade de Educação*, 33 (2), 359-378. <https://doi.org/10.5216/ia.v33i2.5272>.
- Silva, M. I. R. L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes. Metodologias da investigação-ação*. Instituto de Inovação Educacional.
- Silva, N. M., & Mendes, A. G. L. M. (2019). O uso do Padlet na aula de literatura: Multimodalidade e aprendizagens. In A. J. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente, *Livro de atas da XI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação – Challenges 2019* (pp. 849-859). Universidade do Minho. [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Padlet%20-%20Silva%20e%20Mendes.2019%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Padlet%20-%20Silva%20e%20Mendes.2019%20(1).pdf).
- Silva, T. D., & Pizato, E. C. G. (2018). A importância dos jogos no aprendizado de crianças no ensino fundamental. *RELEDUC*, 1 (2), 145-157. <https://doi.org/10.29327/230485.1.2-10>.
- Silva, V. L. T., & Nista-Piccolo, V. L. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 191-211. <https://doi.org/10.21814/rpe.13992>.
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra* (1), 111-118. http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf.
- Tavares, P., & Fernandes, S. B. (2019). A infância nas escolas de Reggio Emilia: a construção de uma nova pedagogia. In *Anais do Seminário de Monografias do curso de Pedagogia*, 2 (1). <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/monopedagogia/article/view/19490/1192612208>.
- Tezani, T. C. R. (2006). O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. *Educação em Revista*, 7, 1-2, 1-16. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2006.v7n1-2.603>.
- Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39), 545-598. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>.
- Tolomei, B. V. (2017). A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. *EaD em Foco*, 7 (2), 145-156. <https://doi.org/10.18264/eadf.v7i2.440>.

- Trindade, V. R., Silva, V. J., Lidoino, A. C. P., & Portal, L. S. (2020). A pedagogia de Reggio Emilia: o ambiente como estímulo ao protagonismo infantil. *REFAF*, 9(2), 35-43. <http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/324/pdf>.
- Trinta, R. R. (2009). A Zona de Desenvolvimento Proximal em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo. *Revista Intercâmbio*, 20, 150-173. <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3543>.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO. <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf).
- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão. Garantindo o Acesso à Educação para Todos*. UNESCO. https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf.
- UNESCO (2019). *Manual para a mediação da equidade na educação*. UNESCO. http://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/medir_equidad_en_educacion.pdf.
- UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres, & ACNUR (2016). *Educação 2030. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação. Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/243278POR.pdf>.
- UNICEF (1990). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. UNICEF. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf.
- UNICEF, & UNESCO (2009). *Aprender a Viver Juntos. Um Programa Intercultural e Inter-religioso para a Educação Ética*. Fundação Arigatou. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212787>.
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014). Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Educação, Sociedade & Cultura* (43), 85-102. <https://doi.org/10.34626/esc.vi43.273>.

- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20Ocomo.pdf>.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 10.13140/2.1.4803.8400.
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte Editora.
- Veia, L., Brocardo, J., & Ponte, J. P. (2014). Uma tarefa de investigação em organização e tratamento de dados no 1.º ciclo: Realização da tarefa e reflexão da professora. In M. H. Martinho, R. A. Tomás Ferreira, A. M. Boavida, L. Menezes (Eds.), *Atas do XXV Seminário de Investigação em Educação Matemática* (pp. 229-242). APM. 10.13140/RG.2.1.3611.3760.
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://edufor.pt/doc/Supervisao.pdf>.
- Vieira, F., Silva, J. L., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M. J., Pereira, I., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). Universidade do Minho. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/25492/1/Flavia_Vieira_et_al_2013_Papel%20da_Investigacao_na_Pratica_Pedagogica_dos_Mestrado_em_Ensino.pdf.
- Vieira, V., Costa, E., Oliveira, I. M., Mateus, C. C., & Sousa, D. N. (2019). A integração das tecnologias da informação e comunicação no 1.º ciclo do ensino básico: perceções docentes. In Instituto Politécnico de Bragança, *Inovação na educação com TIC: ieTIC2019 Atas da Conferência* (pp. 190-204). https://www.researchgate.net/profile/Iris-Oliveira-4/publication/334748889_A_Integracao_das_Tecnologias_da_Informacao_e_Comunicacao_no_1_ciclo_do_Ensino_Basico_Percecoes_Docentes/links/5d3f34024585153e592ced76/A-Integracao-das-Tecnologias-da-Informacao-e-Comunicacao-no-1-ciclo-do-Ensino-Basico-Percecoes-Docentes.pdf.

- Yared, I. (2008). O que é interdisciplinaridade? In I. Fazenda (Org.), A. Hasni, A. Alves, A. Araújo-Oliveira, D. F. Trindade, D. E. Tavares, F. C. Sousa, I. Yared, J. Lebrun, M. J. E. Guimarães, M. A. M. José, R. G. Miranda, R. C. E. Santo, S. R. A. Lima, & Y. Lenoir, *O que é interdisciplinaridade?* (pp. 161-199). Cortez Editora.
<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>.
- Zillmer, J. G. V., Schwartz, E., Muniz, R. M., & Meicke, S. M. K. (2011). Modelo bioecológico de Urie Bronfenbrenner e inserção ecológica: uma metodologia para investigar famílias rurais. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 20 (4), 669-674. <https://doi.org/10.1590/S0104-07072011000400004>.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Assembleia da República (2005). *Constituição da República Portuguesa: VII revisão constitucional*.

<https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. Lisboa. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

Conselho Geral (2018). *Plano de atividades*.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016 – 1.ª série. Educação. Lisboa. *Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1.ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. *Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1.ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. *Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*.

Decreto-Lei n.º 344/89, de 11 de outubro. Diário da República n.º 234/1989 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. *Define o ordenamento jurídico da formação inicial e contínua dos educadores de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro. Diário da República, n.º 38/2007 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. *Lei de Bases do Sistema Educativo*.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – 1.ª série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*.

Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro. Diário da República n.º 300/1979 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. *Aprova o Estatuto dos Jardins-de-Infância*.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – 1.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. *O currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001 – 1.ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. *Aprova a reorganização curricular do ensino básico*.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República, n.º 128/2017 – 2.ª série. Educação. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. *Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018*.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017 – 2.ª série. Ministério da Educação. Lisboa. *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018 – 2.ª série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. *Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico*.

Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Diário da República n.º 66/2016 – 2.ª série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. *Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens*.

Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho. Diário da República n.º 140/1992 – 1.ª Série B. Ministério da Educação. Lisboa. *Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico*.

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Expressão Dramática/Teatro*. 1.º ciclo do ensino básico.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_teatro.pdf.

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Música*. 1.º ciclo do ensino básico.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf.

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Português*. 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf.

Direção-Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento*. Ensino Básico e Ensino Secundário.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf.

Direção-Geral da Educação (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Matemática*. 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_3a_ff_18de_julho_rev.pdf.

Direção-Geral da Educação (2018f). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais*. 1.º Ciclo do Ensino Básico.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf.

Direção-Geral da Educação (2018g). *Aprendizagens Essenciais TIC*. 1.º Ciclo do Ensino Básico.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf.

Direção-Geral da Educação (2018h). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio*. 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf.

Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República n.º 165/2006 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa. *Define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objectivos a*

que deve obedecer o apoio sócio-educativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/97 – 1.ª série. Assembleia da República. Lisboa. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.*
https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf.
Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.

Martins, G. O. (Coord.), Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.*
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação, Diretor-Geral da Educação, José Vítor Pedroso.

Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto. Diário da República, n.º 149/2018 – 1.ª série. Educação. Lisboa. *Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.*

Portaria n.º 44/2014, de 20 de fevereiro. Diário da República, n.º 36/2014 – 1.ª série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. *Primeira alteração à Portaria n.º 265/2012, de 30 de agosto, que define as regras e procedimentos a observar quanto à celebração, acompanhamento e avaliação dos contratos de autonomia a celebrar entre os agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas e o Ministério da Educação e Ciência.*

Projeto Educativo do Agrupamento (2018–2021).

Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos.*
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf.

**ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO**

P.PORTO

M

MESTRADO

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO
ENSINO Básico

Relatório de Estágio
Maria Francisca de Sá Sousa

