

M

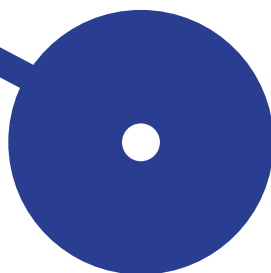
MESTRADO

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

Cooperar para Aprender e Aprender a Cooperar: Inovação Pedagógica na EPE e no 1.º CEB

Sofia Alexandra Aleixo Carvalho

09/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Sofia Alexandra Aleixo Carvalho

**Cooperar para Aprender e Aprender a Cooperar: Inovação
Pedagógica na EPE e no 1.º CEB**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Sónia Maria dos Santos Peres Moreira

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri de Figueiredo

Porto, setembro de 2025

AGRADECIMENTOS

Chegado o momento de encerrar esta etapa, não poderia deixar de expressar a minha mais sincera e profunda gratidão a todas as pessoas que contribuíram para a concretização de um sonho que sempre desejei alcançar.

À minha família, agradeço pelo amor incondicional, pelo apoio incansável nos momentos de maior desafio e pela confiança depositada em cada etapa do meu percurso académico. A vossa presença constante foi a força que me sustentou e a motivação que me impulsionou a seguir em frente, tornando possível a concretização deste sonho.

À Sara, o meu par pedagógico, agradeço por partilhar comigo os momentos de maior alegria e também os de maior dificuldade, permanecendo sempre ao meu lado com amizade, empatia e dedicação. O apoio incondicional e a confiança partilhada tornaram este percurso mais leve e especial.

À Bea e à Bruna, agradeço pela amizade genuína, bem como pela motivação e apoio constante. A vossa presença trouxe leveza aos dias mais desafiantes, alegria aos momentos partilhados e inspiração para seguir em frente, tornando esta caminhada memorável.

Às supervisoras institucionais Professora Doutora Sónia Moreira e Mestre Margarida Barbieri, bem como às orientadoras cooperantes, agradeço pela disponibilidade, pelo acolhimento e pela partilha valiosa de saberes. Contribuíram para a construção do meu caminho enquanto futura profissional de educação, mas também para o meu crescimento pessoal.

Por fim, um agradecimento muito especial a todas as crianças com quem tive o privilégio de partilhar este percurso. Foram elas a maior fonte de inspiração e alegria, ensinando-me, dia após dia, o verdadeiro sentido de educar com sensibilidade, respeito e dedicação.

RESUMO ANALÍTICO

O presente Relatório de Estágio incide sobre o processo de formação realizado no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, integrada no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este documento, que constitui um requisito imprescindível para a profissionalização para um perfil duplo docente, objetiva a reflexão sobre a experiência vivenciada nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Considerando o paradigma socioconstrutivista, este relatório reconhece a criança enquanto sujeito e agente do processo educativo, encarando o docente como mediador, o qual planeia e executa abordagens inovadoras e inclusivas, que contribuem para o desenvolvimento holístico das crianças. Por conseguinte, as práticas educativas desenvolvidas atentaram ao ciclo dinâmico de observação, planificação, ação e reflexão, característico da metodologia de investigação-ação, promovendo aprendizagens significativas e potenciadoras do preconizado nos documentos orientadores curriculares da prática educativa. Assim, procurou-se dinamizar ações pedagógicas para e com a comunidade educativa e os pais/famílias, atendendo à profunda relevância que tal pressupõe no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. O documento denota, ainda, a importância da construção de uma atitude profissional reflexiva, facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, o que contribui significativamente para o processo de construção da identidade profissional do docente com perfil duplo. Além disso, o relatório aponta para uma perspetiva de construção colaborativa dos saberes profissionais, entre a diáde e a equipa pedagógica, fomentando uma prática educativa coesa e intencional, adequada aos interesses, necessidades e fragilidades de cada criança.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Trabalho Colaborativo; Prática Educativa.

ABSTRACT

This Internship Report focuses on the training process carried out as part of the Supervised Educational Practice Curriculum Unit, part of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary School Teaching. This document, which is an essential requirement for the professionalisation of a dual teacher profile, aims to reflect on the experience in the contexts of Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education. Considering the socioconstructivist paradigm, this report recognises the child as the subject and agent of the educational process, seeing the teacher as a mediator who plans and implements innovative and inclusive approaches that contribute to the holistic development of children. Therefore, the educational practices developed were based on the dynamic cycle of observation, planning, action and reflection, which is characteristic of the action-research methodology, promoting meaningful learning that enhances what is recommended in the documents that guide educational practice. The aim was to promote pedagogical actions for and with the educational community and parents/families, given the profound importance of this for children's cognitive, emotional and social development. The document also emphasises the importance of building a reflective professional attitude that facilitates decision-making in unique contexts, which contributes significantly to the process of building the professional identity of the dual-profile teacher. In addition, the report points to a perspective of collaborative construction of professional knowledge, between the dyad and the teaching team, fostering a cohesive and intentional educational practice, suited to the interests, needs and fragilities of each child.

Keywords: Pre-school Education; 1st Cycle of Basic Education; Collaborative Work; Educational Practice.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Discussão e registo das respostas às questões de escolha múltipla	55
Figura 2 – Sala com elementos potenciadores de um ambiente imersivo	59
Figura 3 – Programação dos <i>robôs</i> educativos	61
Figura 4 – Registo de ideias nas folhas giratórias	64
Figura 5 – Seleção de imagens para representação dos cenários	65
Figura 6 – Momento da leitura expressiva da obra literária "Vamos à Caça do Urso", de <i>Michael Rose</i>	70
Figura 7 – Recolha dos respetivos instrumentos musicais	71
Figura 8 – Audição musical ativa da canção "Vamos à Caça do Urso", de Música Colorida	72
Figura 9 – Sala de ciências e procura das cadeiras com as etiquetas com os nomes próprios das crianças	75
Figura 10 – Organização das crianças em grupos de peritos	76
Figura 11 – Regresso das crianças aos grupos de base	77
Figura 12 – Montagem de circuitos elétricos simples	79

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AC – Aprendizagem Cooperativa

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TAF – Técnica de Avaliação Formativa

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UA – Unidade de Aprendizagem

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. UM OLHAR SOBRE O PAPEL DE EDUCADOR E PROFESSOR NO SÉCULO XXI	3
1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	18
1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	24
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO... ..	31
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	31
2.1.1. CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	33
2.1.2. CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	38
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	47
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	51
3.1. PRÁTICAS EDUCATIVAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	51
3.2. PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	67
METARREFLEXÃO	82
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	X
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS	XVIII

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Deste modo, trata-se de um documento que pressupõe o enquadramento teórico e legal que sustenta a prática educativa, a caracterização dos contextos de estágio, bem como a descrição, fundamentação e reflexão sobre o processo formativo desenvolvido nos contextos de EPE e de 1.º CEB.

O culminar do processo de elaboração deste relatório concede a profissionalização para um perfil duplo docente, o qual permite ao profissional de educação desenvolver uma visão mais integrada do desenvolvimento das crianças, bem como um conhecimento alargado acerca das similitudes e especificidades de cada nível educativo, reconhecendo, portanto, a continuidade educativa entre ambas as valências educativas.

Além disso, destacam-se determinados referenciais teóricos e legais, explorados ao longo do documento em evidência, os quais assumem expressiva relevância, na medida em que fundamentam a PES, em concreto, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), as Aprendizagens Essenciais (AE), a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), determinada legislação em vigor, entre outros.

No decorrer do percurso da PES, foi adotada enquanto metodologia a Investigação-Ação (I-A), a qual se caracteriza pelo seu carácter participativo e colaborativo, prático e interventivo, cíclico, crítico e autoavaliativo. Esta permitiu observar criticamente a realidade educativa, assim como planear, implementar e avaliar a prática docente, a fim de melhorar a qualidade da ação em si mesma.

Importa, ainda, denotar que tanto no decurso do processo da PES em ambos os níveis educativos, como ao longo do presente relatório, tornou-se imperativo salvaguardar as

questões éticas, garantindo a confidencialidade dos dados recolhidos, bem como o anonimato dos participantes envolvidos, sendo, portanto, respeitadas as condições presentes no Regulamento Geral de Proteção de Dados (União Europeia, 2016). Atendendo à participação ativa e ao reconhecimento da criança como sujeito de direitos, em consonância com os princípios da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 2019), a díade optou por realizar, no 1.º CEB e na EPE, uma dinâmica com vista à seleção, por cada criança, do próprio nome fictício, a ser utilizado no decorrer do documento em evidência, reforçando o respeito pelo direito de todas as crianças à sua identidade.

No que respeita à estrutura do presente relatório, este encontra-se organizado em três capítulos e respetivos subcapítulos, os quais se articulam de forma coerente e interligada. O primeiro capítulo, Enquadramento teórico e legal, contém fundamentação teórica e de enquadramento legal acerca quer das similitudes entre as valências da EPE e do 1.º CEB, quer de determinadas especificidades inerentes a cada nível educativo.

O segundo capítulo, Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação, destina-se à caracterização da instituição cooperante e, especificamente, dos dois contextos educativos onde se realizou a PES. Além disso, apresenta a descrição e reflexão sobre a metodologia de investigação adotada, em concreto, a I-A, a qual sustentou a ação pedagógica.

O terceiro capítulo, Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos, visa a descrição, fundamentação e reflexão de determinadas práticas educativas desenvolvidas nos contextos de 1.º CEB e EPE, consideradas como as mais significativas pedagogicamente.

Por fim, surge a metarreflexão da mestranda, a qual apresenta uma análise crítica acerca do processo formativo vivenciado no decorrer da PES, sendo mencionadas as dificuldades sentidas durante o percurso e, ainda, o modo como foram ultrapassadas. Neste âmbito, salientam-se, também, as estratégias de formação utilizadas na PES, evidenciando o impacto das mesmas para o desenvolvimento profissional da mestranda, bem como as suas expectativas relativamente à futura prática docente.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

No sentido da concretização de práticas educativas intencionais, reflexivas e significativas, que colocam a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem, permitindo o seu desenvolvimento holístico, assume-se fundamental que o docente reúna um quadro teórico e concetual sólido, bem como adote uma postura crítica acerca do mesmo e das suas práticas. O capítulo em evidência encontra-se, assim, organizado em três subcapítulos, destinando-se o primeiro à constatação das similitudes entre as valências da EPE e do 1.º CEB, apresentando a evolução dos dois níveis educativos ao longo do tempo. Por sua vez, no segundo e terceiro subcapítulos são abordadas as especificidades inerentes ao 1.º CEB e à EPE, respetivamente.

1.1. UM OLHAR SOBRE O PAPEL DE EDUCADOR E PROFESSOR NO SÉCULO XXI

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), “apostar na educação como principal fator de desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial” (p. 4). Contudo, em Portugal, foi apenas com a aprovação da Constituição da República Portuguesa, em 1976, que passou a ser garantido o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades na formação escolar, conferindo ao ensino básico um cariz universal, obrigatório e gratuito, bem como assegurando a criação de um sistema público de EPE (Decreto de Aprovação da Constituição, 1976).

Em seguimento, deu-se, no ano de 1986, a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, referencial normativo que assegura enquanto princípio geral um sistema educativo responsivo às necessidades resultantes da realidade social, potenciando o desenvolvimento pleno e harmonioso de cidadãos autónomos, responsáveis e que intervenham democraticamente na sociedade. Neste âmbito, a Convenção sobre os Direitos das Crianças, adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 1989 e ratificada por Portugal em 1990, constituiu um avanço significativo no reconhecimento da criança enquanto cidadã plena de direitos e não somente como sujeito dependente de outros. Esta assegura a

proteção, o bem-estar e o desenvolvimento integral de todas as crianças que se encontram sujeitas à sua jurisdição, apontando como objetivos da educação preparar as crianças para uma vida adulta ativa, numa sociedade livre, bem como “inculcar (...) o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores” (UNICEF, 2019, p. 24; Lei n.º 46/86, 1986).

Por conseguinte, admitiu-se a premência de avançar para um futuro norteado por práticas que abandonassem o modelo de ensino tradicional, isto é, a pedagogia transmissiva. Assim, a criança deixou de desempenhar o papel de mero recetor passivo, constituindo uma tábua rasa, e tornou-se no principal agente na construção do seu próprio conhecimento, considerando os seus interesses, necessidades e conhecimentos prévios. Consequentemente, o docente deixou de ser encarado como centro do processo de ensino e aprendizagem e passou a ocupar o lugar de facilitador e orientador de tal processo, a fim de criar condições necessárias para o aluno ser capaz de aprender de forma significativa (Bidarra & Festas, 2005; Diogo, 2010; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Neste âmbito, importa mencionar o modelo construtivista, sendo este uma teoria pedagógica baseada na ideia de que a criança vai construindo o seu próprio conhecimento, possuindo, por isso, um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Defende, ainda, a visão de que o conhecimento se constrói através da interação do sujeito com o meio que o rodeia, ou seja, com os objetos, pessoas e acontecimentos. O paradigma em evidência foi profundamente influenciado por pensadores como Piaget, Vygotsky e Bruner, tendo cada um destes contribuído com diferentes pontos de vista.

Segundo Piaget, a aprendizagem ocorre por meio dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio, uma vez que as crianças possuem a capacidade de incorporar conceitos, modificá-los e construir novos conhecimentos. Por sua vez, Vygotsky destaca o papel da interação social e da cultura no desenvolvimento cognitivo das crianças, defendendo que muitas das competências que as crianças desenvolvem a este nível ocorrem devido à interação com os outros, isto é, pais, professores e/ou pares, o que apelidou de socioconstrutivismo. Tal pensador desenvolveu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), o qual se traduz na relação entre o que o aluno é capaz de realizar de forma

autónoma e o que o mesmo executa com o auxílio de “andaimes”, sendo estes, especificamente, adultos ou colegas que o consigam auxiliar (Shaffer, 2005).

No que concerne a Bruner, este introduziu a ideia de aprendizagem por descoberta, isto é, que a aprendizagem deve ser concebida de modo que as crianças sejam capazes de descobrir os conceitos autonomamente, fomentando a responsabilidade das mesmas. De acordo com Bruner, somente por meio de tais práticas, que incentivam a curiosidade e o espírito investigativo, se torna realmente possível despertar o interesse da criança para a aprendizagem.

Neste contexto, a prática docente deve considerar os quatro pilares da educação, em concreto: aprender a conhecer, ou seja, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, a fim de ser capaz de agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos e a viver com os outros, com o intuito de participar e cooperar com os outros nas atividades humanas; aprender a ser, a qual abrange as três aprendizagens precedentes. Tais pilares visam orientar a formação educacional de indivíduos e sociedades num mundo em constante mudança, representando diferentes dimensões que, conjuntamente, formam a base para uma educação integral e transformadora (Delors et al., 1996).

Importa, também, ressaltar que um profissional que procura adequar as suas práticas ao paradigma educacional que tem vindo a evoluir atualmente, deve ter em conta as quatro dimensões descritas no Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001), o qual aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Este documento subdivide-se em quatro dimensões, particularmente: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida.

As dimensões em foco descrevem os deveres e compromissos a adotar pelos docentes na qualidade de profissionais da educação, encontrando-se centradas na figura de um docente que reconhece a importância da participação de todos os membros da comunidade educativa

no processo educativo, bem como que assume um olhar que converge no desenvolvimento pleno e harmonioso por parte de todas as crianças e jovens (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001).

No mesmo sentido, é de notabilizar o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), referente aos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º CEB. Segundo este documento legal, cabe ao educador de infância a responsabilidade de planear e organizar atividades educativas adequadas aos interesses, necessidades e dificuldades do grupo, favorecer um ambiente de aprendizagem estimulante e seguro e, ainda, envolver as famílias e a comunidade nos projetos, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Já o professor do 1.º CEB deve desenvolver práticas atendendo aos conhecimentos prévios dos alunos, promover uma aprendizagem ativa e participativa, fomentado a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico e, ainda, utilizar métodos de ensino e instrumentos de avaliação diversificados para a avaliação de cada elemento da turma (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

De salientar que a identidade profissional do docente se caracteriza por ser uma construção do seu eu profissional, que evolui no decorrer da sua carreira docente, podendo esta ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos. Tal identidade “integra o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (Quadros-Flores et al., 2013, p. 324). Deste modo, a formação inicial não se demonstra suficiente para uma prática docente de qualidade, sendo, portanto, necessário apostar-se numa formação contínua também de qualidade. Assim, um profissional de educação deve, a todo o instante, procurar manter-se atualizado, assumindo, então, o papel de investigador, tendo em vista a melhoria da sua prática, reunindo, continuamente, um quadro teórico e concetual sólido (Delors et al., 1996).

Ambos os referentes legais suprarreferidos apontam o princípio da inclusão, sendo este um dos princípios orientadores do Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que declara a inclusão como o “direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos” (p. 2920). Tal documento estabelece, também, medidas de

suporte à aprendizagem e à inclusão, que têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização integral, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.

Assim, surge enquanto medida universal, a ser adotada por todos os docentes sempre que necessário e que se justifique, a diferenciação pedagógica, a qual se centra no aprendente e no seu percurso de aprendizagem, sendo o ensino adequado às características de cada criança. Neste contexto, para que exista um ambiente educativo em que as crianças aprendem de forma significativa, entende-se primordial que o docente adote uma prática que promova a participação e o envolvimento de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, o docente deve utilizar uma diversidade de estratégias, recursos e materiais, dado que as crianças possuem interesses, necessidades e potencialidades distintas e, em vista disso, aprendem de maneiras diferentes (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018; Perrenoud, 2000).

Posto isto, é de salientar que a ação docente não ocorre de modo isolado, mas sim perspetiva o trabalho colaborativo com a restante comunidade educativa, visando o alcance de objetivos comuns e contribuindo para o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos docentes. Tal prática colaborativa denota-se significativa, sobretudo quando se trata de um assunto que compõe a formação de um profissional com perfil duplo, enquanto eixo temático, isto é, a transição educativa, no sentido de aprender a ser, sentir, agir, conhecer e intervir como educador e professor. Estes devem assumir uma atitude reflexiva e investigativa, de modo a favorecer um processo positivo e equilibrado de transição de níveis de educação (Ribeiro et al., 2018; Rodrigues, 2012).

Nesta sequência, a transição educativa caracteriza-se por ser um processo em que criança, família, escola e comunidade se relacionam ao longo do tempo, tratando-se de um período que envolve várias mudanças estritamente dependentes dos papéis, identidades e expectativas da criança, bem como da participação desta na família e na comunidade. Deste modo, as transições que se verificam entre ambientes sociais podem ocorrer de forma horizontal ou vertical, articulando ambas as tipologias um processo de ajustamento complexo

por parte dos atores envolvidos. Quanto às transições horizontais, estas constituem mudanças dos ambientes e serviços sociais imediatamente prestados à criança, durante o quotidiano, o que motiva constantes adaptações no seu comportamento. Já as transições verticais ocorrem à medida que a criança vai crescendo e, por isso, progredindo de nível educativo, caracterizando-se por ser social e culturalmente construída, bem como por revelar um caráter contínuo, sensível à influência dos diversos intervenientes, atitudes, comportamentos, preparação e ajustes (Lopes da Silva et al., 2016; Martinho, 2016; Teixeira, 2021).

No processo de transição da EPE para o 1.º CEB, revela-se importante conceder uma especial atenção à criança, “transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97). Por conseguinte, é de notar a premência de um trabalho conjunto entre educadores de infância e professores do 1.º CEB, assumindo, sempre que possível, um cariz sistemático e institucional, no sentido de alcançar uma continuidade que proporcione uma passagem natural, não disruptiva, dos modos de aprender e desenvolver. Todavia, articular não corresponde a lecionar na EPE os conteúdos do 1.º CEB, mas sim a proporcionar as ferramentas necessárias de progressão às aprendizagens da criança (Lopes da Silva et al., 2016; Ribeiro et al., 2018).

A propósito da articulação entre profissionais, cabe a estes desempenharem uma permanente vigilância investigativa, baseada no observar, questionar e refletir criticamente sobre a adequação entre os objetivos formativos, os métodos adotados e a evolução das crianças, num contexto de mudança, o qual prevê uma atitude de abertura e flexibilidade, por parte dos docentes. Assim sendo, tais profissionais constroem uma visão holística da educação, estabelecendo as pontes entre as diferentes etapas e auxiliando as crianças durante todo o processo de aprendizagem, com vista ao desenvolvimento global das suas competências (Ribeiro et al., 2018; Serra, 2004).

Ademais, as famílias/encarregados de educação, enquanto principais responsáveis pela educação da criança, possuem necessariamente um papel determinante na transição educativa, revelando-se consentâneo o contacto direto com os mesmos na promoção de um

sentimento de pertença à instituição, através de um acolhimento autêntico, sustentado em interações positivas, que fomentem a confiança e o respeito pela criança e respetiva família. Desta forma, torna-se pertinente que docentes e famílias/encarregados de educação encarem as crianças como protagonistas deste processo e agentes do próprio desenvolvimento, escutando a perceção das mesmas acerca do processo de transição, através das suas expectativas, interesses, medos e crenças (Castro et al., 2015; Ribeiro et al., 2018; Woodhead & Moss, 2007).

Neste âmbito, verifica-se que o perfil duplo docente constitui um elemento enriquecedor no apoio à transição educativa, dado que permite ao profissional de educação desenvolver um conhecimento alargado acerca das similitudes e especificidades de cada nível educativo, reconhecendo, portanto, a continuidade educativa entre os dois níveis e adequando melhor os objetivos a definir. Além disso, um educador/professor com perfil duplo docente consegue identificar mais eficazmente as dificuldades e potencialidades das crianças envolvidas no processo de transição, promovendo um acompanhamento adequado às necessidades individuais (Lei nº 49/2005, 2005; Pacheco et al., 2009).

No que respeita às valências educativas da EPE e do 1.º CEB, ambas possuem a singularidade da existência de monodocência. Por conseguinte, na EPE todas as áreas e domínios curriculares são da responsabilidade do educador de infância, durante a componente letiva, ou seja, cinco horas diárias. De igual forma, o 1.º CEB caracteriza-se por ser um ensino articulado, globalizante e da responsabilidade de um único docente, o qual assegura todos os domínios das diferentes áreas curriculares, podendo coadjuvar com outros docentes em áreas especializadas, nomeadamente o Inglês, a Educação Artística e a Educação Física. A monodocência pode se revelar bastante vantajosa e significativa, na medida em que facilita a realização de projetos interdisciplinares, que permitem a participação dos alunos e o reconhecimento dos seus diferentes ritmos de aprendizagem, bem como permite o estabelecimento de laços afetivos intensos e um conhecimento mútuo entre docente e alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018; Santos & Leite, 2019).

Esta lógica de trabalho pedagógico possibilita que os docentes de ambas as valências educativas supramencionadas adotem práticas de articulação curricular. Estas promovem circunstâncias de aprendizagem inovadoras e transformadoras, permitindo que os alunos estabeleçam conexões significativas, o que contraria a noção de um pensamento fragmentado e quebra a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares. Deste modo, a gestão do currículo do aluno deve priorizar a contextualização e a articulação de saberes, por forma a proporcionar a realização de aprendizagens significativas em diversas áreas curriculares, para o desenvolvimento integral e holístico de todas as crianças. Ainda neste âmbito, evidenciam-se dois tipos de articulação, em concreto, a articulação vertical, a qual consiste na “organização de conteúdos segundo a sequência e a continuidade da aprendizagem em determinado domínio do conhecimento [...] ao longo do tempo” (Rodrigues, 2018, p. 4), e a articulação horizontal, que corresponde à integração de conteúdos curriculares de distintos domínios do conhecimento (Pires, 1998).

Tendo em consideração a articulação curricular, constata-se relevante clarificar três conceitos relacionados com a temática em foco, que relacionam as disciplinas e os conteúdos presentes nas mesmas, nomeadamente, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. No que concerne à multidisciplinaridade, esta pressupõe uma organização em que diversas disciplinas que possuem, por norma, o mesmo nível hierárquico estabelecem, pontualmente, relações entre si, embora continuando a manter as próprias fronteiras de conhecimento. Já a interdisciplinaridade encontra-se relacionada com a valorização de um conjunto de disciplinas que se inter-relacionam, assim como “cujo nível de relações pode ir desde o estabelecimento de processos de comunicação entre si até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações” (Leite, 2012, p. 88). Por fim, a transdisciplinaridade corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas, na qual deixa de existir fronteiras entre as diversas disciplinas, apesar de se ter por base os seus conhecimentos (Leite, 2012).

Ainda no que diz respeito às duas valências em evidência, demonstra-se fundamental notabilizar a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), a qual, em conformidade com Vasconcelos et al. (2012), pode ser utilizada em qualquer nível educativo, com especial

incidência na EPE e no 1º CEB. Assim sendo, trata-se de o docente ser capaz de pensar ecologicamente o desenvolvimento e a sala de atividades/aula enquanto fonte de suporte para a criança em situação de aprendizagem, concebendo a mesma como um ser naturalmente ativo, sobretudo nos comportamentos sociais, cada vez mais autónomo e capaz de gerir o seu próprio processo educativo (Marques, 2016; Vasconcelos et al., 2012).

Posto isto, a MTP consiste numa abordagem pedagógica centrada em problemas, ou seja, numa metodologia assumida em grupo, que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com o propósito de responder aos problemas encontrados. Em vista disso, importa ressaltar que os processos de negociação e consenso, preconizados por Bruner, tornam-se indispensáveis à prossecução da aprendizagem por projeto, a qual, pela sua complexidade, deve trabalhar na ZDP da criança, conceito abordado anteriormente (Vasconcelos et al., 2012).

Esta metodologia de trabalho, ativa e construtivista, que implica as crianças em processos de investigação, promove o seu desenvolvimento intelectual, na medida em que as mesmas colocam questões, resolvem problemas e procuram atribuir sentido ao meio envolvente, aprimorando a capacidade de continuar a aprender. Ademais, é de salientar que, para prosseguir esta metodologia com as crianças, o docente não pode deixar de a usar também no seu trabalho em equipa pedagógica ou na forma como as famílias/encarregados de educação são envolvidos pedagogicamente na instituição educativa (Vasconcelos et al., 2012).

A MTP engloba quatro fases, as quais não são apenas sequenciais no tempo, seguindo um desenvolvimento linear, mas sim se entrecruzam e reelaboram de forma sistémica, numa espécie de espiral de conhecimento, dinamismo e descoberta. A fase I, “Definição do problema”, envolve a formulação do problema ou das questões a investigar e a definição do assunto a estudar e das dificuldades a resolver, pelo que, através de uma conversa em grande e pequeno grupo, as crianças realizam perguntas e partilham os saberes sobre o tópico a investigar, desenhando, esquematizando ou escrevendo essa informação, com o apoio do docente. Neste sentido, o educador/professor pode proporcionar um criativo exercício de

prospecção ou de antevisão, encorajando as crianças a elaborarem uma “teia” ou “rede” de ideias sobre o que já sabem ou o que desejam saber, cabendo-lhe o papel de mediar a continuação do diálogo e garantir a complexificação das questões, por forma a estimular a participação de todas as crianças e a auxiliar o grupo a tomar consciência realista daquilo que pode realizar. Simultaneamente, de modo a enriquecer e perspetivar amplamente a planificação do projeto, torna-se oportuno o profissional de educação delinear a sua própria teia ou mapa conceptual, prevendo a que níveis se pode desenrolar o processo de pesquisa (Katz et al., 1998; Vasconcelos et al., 2012).

No que respeita à fase II, “Planificação e desenvolvimento do projeto”, esta perspetiva que as crianças continuem a desenhar teias ou linhas de pesquisa, as quais podem ser retomadas ao longo do processo, porém demonstra-se importante começar a ser mais concreto, o que implica definir o quê e como se vai fazer. Neste sentido, dividem-se tarefas, organizam-se os dias e/ou a(s) semana(s), antecipam-se acontecimentos e inventariam-se recursos, existindo a orientação do docente, o qual observa a organização do grupo, aconselha, exprime ideias e regista (Katz et al., 1998).

Já na fase III, “Execução”, as crianças avançam para o processo de pesquisa por meio de experiências diretas, preparando aquilo que pretendem saber e, posteriormente, registam, selecionam e organizam a informação, bem como elaboram gráficos e sínteses da informação recolhida, a qual é aprofundada através da discussão, representação e contraste com as ideias preliminares, o que pode originar a reconstrução da teia inicial. Ainda nesta etapa, o docente deve incentivar as crianças a realizarem pontos de situação diários e avaliações do processo, a fim de relançar e planificar os momentos seguintes (Katz et al., 1998).

Segundo Katz et al. (1998), durante tal fase, as crianças utilizam uma variedade de linguagens gráficas, uma vez que “desenham, pintam, discutem, dramatizam, escrevem, recolhem dados e informação, contam, medem, calculam, [preveem], desenham diagramas, fazem gráficos e anotam observações” (p. 143). Assim, a MTP requer uma sala de atividades/aula organizada em oficinas de criação e experimentação, promovendo uma análise crítica e rigorosa dos

espaços e dos materiais mobilizados, transformando-a num laboratório de pesquisa e reflexão (Vasconcelos et al., 2012).

Por sua vez, a fase IV, “Divulgação/Avaliação”, corresponde à etapa da socialização do saber, a qual o torna útil aos outros (jardim de infância, escola do 1.º CEB, famílias e comunidade), ocorrendo, então, uma espécie de celebração, que constitui um meio simbólico de reconhecer as conquistas e aprendizagens do grupo ao longo do projeto. Ademais, importa salientar que a divulgação do projeto pressupõe que as crianças adaptem a informação ao público-alvo, tratando-se, portanto, de um processo cognitivo elaborado. Posteriormente, e durante todo o processo, avalia-se o trabalho efetuado, apreciando a intervenção de cada criança, o nível de entreaajuda, a qualidade da pesquisa e das tarefas realizadas e as competências adquiridas, verificando-se, ainda, a possibilidade de formular novas hipóteses de aprendizagem, que podem motivar novos projetos e ideias (Katz et al., 1998; Vasconcelos et al., 2012).

Neste entendimento, o docente deve encontrar critérios de relevância para a escolha dos projetos, em particular, o facto de estes cultivarem e desenvolverem a vida inteligente da criança, ativando saberes, competências e a sensibilidade estética, emocional, moral e social, de modo contextualizado e de forma curricularmente integrada, num quadro de referência construtivista. Outro nível de relevância trata-se de apontar para critérios de pertinência cultural, social, ética e estética nos projetos, ou seja, revela-se essencial que, através dos projetos que elaboram, as crianças criem sentido de pertença, responsabilidade mútua e solidariedade com os outros, aprendam a preservar o ambiente e se consciencializem acerca da sua ação enquanto cidadãos intervenientes e responsáveis, numa linha de desenvolvimento sustentável, aprendam a realizar escolhas informadas e criteriosas e, ainda, procurem e usufruam do “bom” e do “belo” (Vasconcelos et al., 2012).

Por último, a MTP envolve intrinsecamente a articulação entre saberes, constituindo um sistema pedagógico aberto, que permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um novo conhecimento transdisciplinar, isto é, esta metodologia afirma a interface entre as diferentes áreas do saber e disciplinas para a

resolução de um problema e trabalha as fronteiras do currículo com projetos integradores, funcionando o mesmo como um conjunto complexo e interativo (Vasconcelos et al., 2012).

Seguidamente, dada a importância de o docente adotar práticas que envolvam ativamente o aluno no processo de ensino e aprendizagem, permitindo o desenvolvimento de experiências de aprendizagens significativas e diversificadas, constata-se a necessidade de o profissional de educação mobilizar metodologias ativas, as quais intencionam a formação de alunos proativos, a partir de uma aprendizagem centrada nos mesmos, sendo o estudante o responsável pela construção dos seus conhecimentos, através de tarefas de pesquisa, reflexão, discussão, criação e partilha dos saberes construídos. Tais metodologias, assentes na abordagem socioconstrutivista, visam romper com a educação transmissiva e repetitiva, encarando o aluno enquanto responsável pela construção da sua aprendizagem e o professor na qualidade de mediador dessa aprendizagem, planeando e executando abordagens inovadoras. Ademais, através da utilização de metodologias ativas, intenciona-se a promoção do desenvolvimento de competências nos alunos, fomentando o pensamento crítico, a autonomia, a autorregulação e a autoconfiança (Carvalho, 2022).

Neste sentido, a aprendizagem ativa entende-se interativa, dialógica e, sobretudo, colaborativa, no entanto, trabalhar colaborativamente num grupo não implica, necessariamente, trabalhar cooperativamente (Carvalho, 2022). Assim, a Aprendizagem Cooperativa (AC) configura uma metodologia ativa que permite organizar e guiar o processo de ensino e de aprendizagem, a fim de os alunos aprenderem a partilhar entre si o conhecimento e as atividades que conduzem à aprendizagem. Os alunos assumem diferentes papéis complementares e interligados, tais como: controlador do tempo, cuja função consiste em gerir o tempo; capitão do silêncio, o qual controla o nível de barulho do grupo; porta-voz, responsável por partilhar com a turma as ideias do grupo; secretário, que regista as ideias, decisões e planos do grupo (Silva et al., 2018).

Esta metodologia de ensino caracteriza-se pela organização dos alunos em pequenos grupos heterogéneos. As crianças trabalham conjuntamente com dois objetivos cruciais: cooperar para potenciarem a sua aprendizagem e a dos restantes membros do grupo; cooperar para

apreenderem a trabalhar em equipa e a serem solidários. Deste modo, a AC exige reconhecer que o docente não é o único a “ensinar”, mas que, quando se trata de aprender, os alunos são capazes de se “ensinar” mutuamente, promovendo o desenvolvimento das relações interpessoais, a qual constitui uma das competências básicas que as crianças devem adquirir como ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena e interventiva (Moreira, 2019; Silva et al., 2018).

A presente metodologia ativa baseia-se em cinco princípios que fundamentam o seu sucesso: interdependência positiva; responsabilidade individual e de grupo; interação estimuladora, preferencialmente face a face; competências interpessoais e de pequeno grupo; avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo (Johnson et al., 1999). A interdependência positiva assenta na conceção de que o êxito de cada membro do grupo encontra-se intimamente associado ao êxito do grupo cooperativo, existindo diferentes modalidades de interdependência positiva: de objetivos; de tarefas; de recursos; de identidade; de papéis; de recompensas ou celebrações (Lopes & Silva, 2022; Silva et al., 2018).

Especificamente, a interdependência positiva de objetivos é alcançada quando todos os membros do grupo se envolvem e trabalham para atingirem os objetivos de aprendizagem comuns. A interdependência positiva de tarefas ocorre quando os alunos do mesmo grupo se organizam, distribuindo o trabalho para que cada um possua alguma responsabilidade na sua realização, de acordo com as suas competências. Já a interdependência positiva de recursos verifica-se quando os elementos do grupo partilham todo o material ou equipamentos que dispõem, a fim de conseguirem realizar as tarefas (Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

Por sua vez, a interdependência positiva de identidade dá-se quando os alunos trabalham durante algum tempo no mesmo grupo e, deste modo, estabelecem uma identidade conjunta e estreitam relações pessoais. A interdependência positiva de papéis surge quando cada membro do grupo desempenha um papel, sendo que os objetivos só são atingidos se cada um cumprir as tarefas inerentes ao papel que lhe foi atribuído. Relativamente à interdependência positiva de recompensas ou celebrações, implica recompensar ou celebrar o esforço dos

alunos para aprender e promover a aprendizagem dos elementos do grupo, devendo as recompensas ser concedidas ao grupo como um todo (Lopes & Silva, 2022; Moreira, 2011).

No que concerne à responsabilidade individual e de grupo, o grupo cooperativo procura alcançar os seus objetivos, pelo que os elementos do mesmo dividem tarefas e cada um encontra-se responsável por cumprir adequadamente a parte do trabalho que lhe corresponde (Silva et al., 2018). Por sua vez, a interação estimuladora, preferencialmente face a face, relaciona-se com o apoio efetivo e eficiente que cada elemento do grupo cooperativo presta aos outros, ajudando-se, encorajando-se e elogiando os esforços que todos concretizam para atingir os objetivos a que se propuseram juntos (Lopes & Silva, 2022).

A AC exige, ainda, que as crianças aprendam não só os conteúdos curriculares, mas também competências interpessoais e grupais, indispensáveis para um adequado funcionamento do grupo e, conseqüentemente, um ambiente de aprendizagem satisfatório (Silva et al., 2018). Relativamente à avaliação grupal ou reflexão sobre o trabalho realizado pelo grupo, os alunos analisam cuidadosamente o funcionamento dos grupos cooperativos e a forma como estes utilizam as competências sociais para auxiliar todos os elementos do grupo a alcançar os objetivos estabelecidos (Lopes & Silva, 2022).

Por conseguinte, a AC envolve uma enorme variedade de métodos ativos, motivadores e inclusivos, os quais podem diferir, nomeadamente, quanto à utilização de tarefas mais ou menos estruturadas e/ou quanto à definição do sucesso do grupo, através da junção das diversas contribuições individuais. No decorrer do percurso da PES a díade procedeu à implementação de variados métodos de AC, tais como: “Cabeças Numeradas Juntas” (Kagan, 1994); “Cantos” (Lopes & Silva, 2020); “*Learning Together*” (Johnson & Johnson, 1975); “Folha Giratória” (Kagan, 1994); “*Jigsaw*” (Aronson et al., 1978); “Verdade ou Mentira” (Kagan, 1994).

Com efeito, no método de AC “Cabeças Numeradas Juntas” (Kagan, 1994) os alunos trabalham em conjunto no sentido de elaborarem respostas comuns para problemas ou exercícios, sendo todos responsáveis pelas respostas partilhadas com a turma. O método de AC “Cantos” (Lopes & Silva, 2020) pode ser utilizado na aprendizagem de conteúdos diversos, desde que possibilite que os alunos optem por diferentes aspetos ou perspetivas de um mesmo assunto.

Deste modo, cada canto da sala corresponde a uma opção/perspetiva diferente, a qual deve ser facilmente identificada pelos alunos. No método de AC "*Learning Together*" (Johnson & Johnson, 1975) os alunos trabalham juntos em tarefas comuns e compartilham objetivos e responsabilidades, promovendo quer a aprendizagem dos conhecimentos académicos, quer o desenvolvimento de estratégias de interação positiva em grupo.

Já o método de AC "Folha Giratória" (Kagan, 1994) pressupõe que os alunos em grupos produzam livremente ideias ou soluções acerca de uma questão/assunto, a fim de elaborarem um trabalho que integre todos os contributos, apresentando, depois, à turma. No método de AC "*Jigsaw*" (Aronson et al., 1978) as crianças trabalham em dois tipos de grupos (grupos de base e grupos de peritos), tornando-se peritos num determinado assunto, no sentido de, posteriormente, o ensinar aos colegas do seu grupo de base. Por sua vez, no método de AC "Verdade ou Mentira" (Kagan, 1994) existe a apresentação de uma série de afirmações verdadeiras ou falsas, cabendo às crianças discutirem conjuntamente acerca da veracidade dessas mesmas afirmações.

Neste contexto, as metodologias ativas podem seguir diferentes linhas de enquadramento e de prática, a título de exemplo, Sala de Aula Invertida, Instrução entre Pares, Gamificação, *Design Thinking*, *Cultura Maker*, Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos, Rotação por Estações, STEAM, entre outras. Em particular, a Gamificação, metodologia ativa utilizada no decorrer da PES no 1.º CEB, corresponde à aplicação de elementos de jogo em contextos que não são jogo, tendo como propósito transformar comportamentos, promover o desenvolvimento de competências e motivar a aprendizagem. As tarefas que englobam esta metodologia carecem de um bom fio condutor, que viabilize a compreensão do objetivo concreto a atingir (Carvalho, 2022).

O recurso à Gamificação decorre em quatro fases, descritas por Chou (2015), citado por Carvalho (2022), sendo que a primeira fase pretende introduzir os alunos na atividade, podendo-se recorrer a narrativas e a recompensas fáceis, a fim de cativar a atenção e motivar os alunos. Já a segunda fase constitui o momento em que os alunos aprendem as regras e/ou a utilizar as ferramentas que têm ao seu dispor. A terceira fase corresponde ao momento mais

longo, onde os alunos realizam as tarefas/desafios, progredindo com o objetivo de atingir a meta final. A quarta e última fase diz respeito à obtenção da meta e, conseqüente, recompensa final, compreendendo-se relevante renovar a experiência de gamificação, para que não se torne monótono e pouco motivante para os alunos (Carvalho, 2022).

Neste contexto, a integração das metodologias ativas combinada com o uso das tecnologias digitais apresenta-se como uma oportunidade de desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. Tendo em conta que, atualmente, vivemos num mundo em que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) marcam o quotidiano dos cidadãos e o seu acesso se denota cada vez mais facilitado, a recusa das mesmas, por parte do docente, revela-se contraditória com a realidade das crianças e com a própria matriz curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018), onde esta área de integração curricular transversal potencia a dimensão de aprendizagem globalizante (Quadros-Flores et al., 2013; Ramos et al., 2011).

Assim, incluir as tecnologias, mais do que uma estratégia para motivar e envolver os alunos nas atividades, trata-se de um recurso que possibilita a promoção de capacidades fundamentais para os cidadãos do século atual, auxiliando as crianças a compreenderem melhor o mundo digital que as rodeia. Além disso, a integração das TIC nas práticas pedagógicas promove uma aprendizagem mais ativa, colaborativa e significativa, sendo, contudo, de sublinhar que a sua utilização deve ser consciente e comprometida com as necessidades e potencialidades que se pretende desenvolver (Quadros-Flores et al., 2013; Ramos et al., 2011).

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino básico assume um caráter universal, obrigatório e gratuito, sendo que possui a duração de nove anos e compreende três ciclos sequenciais, em específico, o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos. A articulação entre estes ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada um a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico (Lei n.º 46/86, 1986).

Em seguimento, a primeira etapa da escolaridade obrigatória assenta no 1.º CEB, durante a qual muitas crianças estabelecem o seu primeiro contato com a educação formal, caracterizando-se, este mesmo ciclo de ensino, por ser globalizante e da responsabilidade de um único professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas, ao contrário dos restantes ciclos, em que cada docente assume apenas a sua área específica. Neste âmbito, surgem determinados objetivos específicos para o 1.º CEB, em concreto, “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº 46/86, 1986, p. 3070).

Por conseguinte, o docente deve orientar a sua prática educativa tendo por base os documentos curriculares em vigor, a fim de responder aos objetivos específicos preditos, sendo de realçar o PASEO, as AE e, ainda, a ENEC. Particularmente, o PASEO, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas. O patente documento, estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, constitui a matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização do ensino e da aprendizagem, bem como na avaliação interna e externa das aprendizagens dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

No que concerne às AE, estas consistem no conjunto comum de conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. Ademais, um dos seus objetivos consiste na articulação entre as diferentes áreas curriculares, tendo em conta o que deve ser abordado e quais as ações estratégicas diferenciadas que devem ser desenvolvidas para que os alunos aprendam de forma mais significativa. Tal documento orientador da prática docente apresenta detalhadamente as áreas de competências inscritas no PASEO, estipulando uma transversalidade de saberes, uma vez que cada área curricular contribui para a totalidade das áreas de competências (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018; Oliveira Martins et al., 2017).

Por sua vez, a ENEC sustenta uma das áreas de integração curricular transversal, a Cidadania e Desenvolvimento, integrando um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e jovens, a fim de formar adultos com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática. Além disso, denota-se que as AE se encontram diretamente relacionadas com a ENEC, uma vez que esta fornece diretrizes para a implementação prática das competências de cidadania, de acordo com as áreas curriculares estipuladas nas AE (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Relativamente à matriz curricular-base, a mesma estabelece a carga horária prevista para cada uma das componentes do currículo, que integram os planos curriculares de âmbito nacional, por ciclo e ano de escolaridade ou por ciclo de formação. Deste modo, a matriz curricular do 1.º CEB inclui cinco áreas disciplinares de frequência obrigatória, sendo estas Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física, integrando, ainda, duas áreas não disciplinares, em concreto, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar. No 1.º e 2.º anos de escolaridade, as disciplinas de Português e Matemática assumem uma carga horária semanal de, no mínimo, sete horas cada, o Estudo do Meio de três horas e a Educação Artística e a Educação Física de cinco horas. Já no 3.º e 4.º anos de escolaridade, as cargas horárias semanais por disciplina mantêm-se, contudo surgem duas horas para a disciplina de Inglês, que passa a integrar o currículo (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

De forma abrangente aos quatro anos que compõem o 1.º CEB, prevê-se que ao Apoio ao Estudo seja destinada uma hora e meia semanal e à Oferta Complementar uma hora semanal. Além das mencionadas, surgem, também, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e a Educação Moral e Religiosa, as quais possuem um carácter facultativo, contudo são de oferta obrigatória por parte de todas as instituições. Assim sendo, a carga horária semanal no 1.º e 2.º anos de escolaridade encontra-se entre as vinte e duas horas e meia e as vinte e cinco horas, enquanto no 3.º e 4.º anos de escolaridade situa-se entre as vinte e quatro horas e meia e as vinte e sete horas. Importa, ainda, mencionar que a lecionação da disciplina de Inglês no 1.º CEB constituiu um processo gradual, tendo inicialmente sido entregue à iniciativa das instituições a decisão de assegurar esta oferta educativa e a forma de a concretizar, quer como

oferta complementar, quer como atividade de enriquecimento curricular. Todavia, pouco tempo depois, tal disciplina passou a constar no currículo, assumindo, portanto, um caráter obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade, com o objetivo de elevar os conhecimentos e as capacidades dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Por conseguinte, apesar de o currículo se apresentar como consensual, cada docente possui autonomia curricular que lhe permite gerir o currículo de forma flexível, adequando-o ao contexto pedagógico, a fim de proporcionar a articulação de saberes e práticas pedagógicas contextualizadas, que promovam a concretização de aprendizagens significativas nas diferentes áreas curriculares, com vista ao desenvolvimento integral e holístico da criança. Assim sendo, a autonomia e flexibilidade curricular corresponde à oportunidade de a escola gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências inscritas no PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018; Roldão, 2006; Santos, 2007).

Em seguimento, no contexto da autonomia e flexibilidade curricular, as escolas dispõem da capacidade de gerir até 25% do total da carga horária por ano de escolaridade, respondendo às necessidades, interesses e potencialidades dos alunos. Desta forma, a flexibilidade curricular conferida às escolas e aos docentes concede uma melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, aprendizagens mais significativas por parte dos alunos, sendo que a autonomia curricular e pedagógica conduz à construção de projetos educativos que desafiam os alunos a aprender e a desenvolver competências conducentes ao perfil do aluno do século XXI (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

No que concerne à avaliação, a mesma constitui um elemento integrante e regulador do ensino e da aprendizagem, assumindo, portanto, uma função pedagógica, de caráter informativo e motivador (Abrantes & Araújo, 2002). Esta procura determinar o grau de consecução dos objetivos, adequar o apoio educativo às características individuais, bem como fornecer *feedback* quer ao aprendente, com vista à evolução do seu desempenho, quer ao docente, ponderando a reorientação da sua ação pedagógica e a melhoria da qualidade do

serviço prestado. Ademais, a avaliação contempla uma função de certificação, controlo e orientação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. A certificação diz respeito ao papel da avaliação na prestação de contas por parte da escola à sociedade, certificando as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no PASEO. Já o papel de controlo surge no sentido de manter a ordem e a disciplina na turma e, por sua vez, a orientação refere-se à influência da avaliação nas escolhas do aluno, durante o seu percurso escolar (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Posto isto, a avaliação interna das aprendizagens, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola, compreende, de acordo com a finalidade que dirige à recolha de informação, as modalidades de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Assim, a avaliação diagnóstica realiza-se sempre que seja considerado oportuno, possibilitando conhecer o estudante e a sua situação perante as novas aprendizagens. Tal modalidade de avaliação revela-se essencial para fundamentar a adaptação e definição de estratégias de ensino, de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos aprendentes, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016).

Quanto à avaliação formativa, principal modalidade de avaliação (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018), a mesma desenvolve-se durante processos de ensino e aprendizagem, assumindo, portanto, uma natureza tendencialmente contínua e sistemática (Fernandes, 2022). Esta recorre a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens, aos destinatários e às circunstâncias em que ocorrem. A informação recolhida com finalidade formativa permite aos professores, aos alunos, às famílias/encarregados de educação e a outros intervenientes obter informação privilegiada e sistemática, nos diversos domínios curriculares, sobre a qualidade das aprendizagens, o grau de alcance dos objetivos e o próprio processo educativo (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016).

Neste sentido, é de salientar determinadas técnicas utilizadas no decorrer da PES para realizar a avaliação formativa de maneira contínua, sendo estas: "Copos Coloridos" (Lopes & Silva, 2020); "Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída" (Lopes & Silva, 2020); "3-2-1" (Lopes & Silva, 2020); "Do Punho a Cinco Dedos" (Lopes & Silva, 2020). Ao utilizar tais Técnicas de Avaliação Formativa (TAF) como atividades do dia a dia da sala de aula, os docentes podem planificar, ensinar, avaliar e ajudar as crianças a corrigir as suas fragilidades com maior precisão. Por sua vez, os alunos podem prosseguir com maior confiança na sua própria aprendizagem.

No que se refere à avaliação sumativa, esta desenvolve-se após os processos de ensino e aprendizagem sendo, por isso, de natureza pontual (Fernandes, 2022). Assim, traduz-se na formulação de um juízo globalizante acerca do desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes dos estudantes, que visa a classificação e a certificação, tendo lugar, por norma, no final de cada período/semestre e de cada ano letivo, de forma a originar uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do seu percurso educativo (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016). Especificamente no 1.º CEB, a informação resultante desta modalidade de avaliação materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa, acompanhada de uma apreciação descritiva, em cada componente do currículo (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Em seguimento, a avaliação externa das aprendizagens, que pressupõe a intervenção de avaliadores externos ou assenta na responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação, em complemento da avaliação interna, gera informação a utilizar para fins formativos e sumativos, englobando, a título de exemplo, provas de aferição, provas finais de ciclo e exames finais nacionais (Decreto-Lei n.º 17/2016, 2016). Particularmente, no 1.º CEB verificam-se apenas provas de aferição, de aplicação universal e obrigatória, a realizar no final do 2.º ano de escolaridade, com a finalidade de: acompanhar o desenvolvimento do currículo, disponibilizando informação regular ao sistema educativo; fornecer informações detalhadas acerca do desempenho dos alunos à escola, aos professores, às famílias/encarregados de educação e aos próprios aprendentes; potenciar uma intervenção pedagógica atempada, direcionada às dificuldades identificadas para cada estudante (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Neste sentido, uma boa avaliação não se define pelos procedimentos, técnicas e instrumentos utilizados, contudo, o recurso a uma variedade de modos e ferramentas de avaliação, coerentes com as finalidades pretendidas, o objeto em avaliação, o contexto e o tipo de informação a recolher, torna-se imperativo, pois viabiliza a adequada apreciação da evolução global dos alunos (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Assim sendo, quando necessário, o docente pode optar por uma pluralidade de técnicas que se complementam, “quer por razão da complexidade da dimensão a avaliar, quer em função da conveniência em matizar informação ou ampliá-la ou relacionar os aspetos quantitativos e qualitativos” (Zabalza, 1992, p. 232).

Por conseguinte, as distintas formas de recolha de informação sobre as aprendizagens, realizadas no âmbito da avaliação interna e da avaliação externa, objetivam, de acordo com as suas finalidades, informar e sustentar intervenções pedagógicas, com vista à promoção do sucesso escolar, aferir a prossecução dos objetivos definidos no currículo e, ainda, certificar aprendizagens. Sem detrimento das especificidades que distinguem os processos de avaliação interna e externa das aprendizagens, no que se refere ao desempenho dos alunos e ao desenvolvimento do currículo, a análise dos dados recolhidos deve valorizar leituras de complementaridade, a fim de potenciar a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018).

Por último, ainda nesta perspetiva, não se denota indiferente aplicar uma ou outra técnica, uma vez que cada modalidade de avaliação se especializa na obtenção de um determinado tipo de informação, sendo, portanto, necessário que o professor esteja a par das características e potencialidades de cada técnica, de modo a selecionar a que possua força suficiente para abordar o campo concreto de aprendizagem submetido a avaliação e, dentro de cada tipo de técnica, considerar qual das modalidades se adequa melhor à função geral e específica que essa avaliação deve cumprir (Zabalza, 1992).

1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tal como estabelecido na Lei n.º 5/97 (1997), a EPE constitui-se como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670), sendo destinada às

crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória. Ademais, o nível educativo em evidência assume-se complementar e/ou supletivo "da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança" (Lei n.º 5/97, 1997, p. 670), com vista à sua plena integração na sociedade enquanto ser autónomo, livre e solidário.

Neste sentido, apesar de a frequência na EPE se caracterizar como facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, aos pais/famílias a educação das crianças, esta proporciona múltiplas vantagens para o desenvolvimento holístico das mesmas. Deste modo, a partir de ambientes de ludicidade, a EPE possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências de aprendizagem, bem como potencia atitudes e valores positivos fulcrais para toda a vida. Tais vantagens refletem-se nos objetivos definidos para o presente nível educativo, destacando-se, assim, a promoção do desenvolvimento pessoal e social da criança, o desenvolvimento das suas capacidades de expressão e comunicação, a estimulação da curiosidade e do pensamento crítico da mesma e, ainda, o fomento da integração da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade de culturas (Lei n.º 46/86, 1986; Lei n.º 5/97, 1997; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Em seguimento, tendo por base os objetivos globais pedagógicos suprarreferidos, surgem em 1997, revistas em 2016, as OCEPE, na qualidade de documento orientador da prática educativa docente. Assim sendo, as OCEPE destinam-se a apoiar a construção e gestão curricular no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo e/ou agrupamento de escolas, destacando, ainda, a importância de estabelecer uma parceria de construção do currículo com as crianças e de envolver ativamente a família e a comunidade nesse processo (Lopes da Silva et al., 2016).

Por conseguinte, a organização do referido documento contempla três secções, em particular, Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. Em vista disso, a primeira secção integra determinados fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, os quais traduzem uma determinada perspetiva de como as crianças se desenvolvem

e aprendem, destacando-se a qualidade do clima relacional em que educar e cuidar se encontram intimamente interligados (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, destacam-se os quatro fundamentos supramencionados, concretamente: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis, em que o educador deve reconhecer que cada criança possui uma identidade singular, criando, portanto, oportunidades que favoreçam o desenvolvimento pleno da mesma; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a partir do qual cabe ao educador valorizar as experiências e os saberes da criança como fundamento de novas aprendizagens, considerando as suas opiniões e garantindo a sua participação nas decisões sobre o seu processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças, sendo que as mesmas possuem o direito a uma educação de qualidade, que atenda e valorize as suas necessidades, interesses e capacidades; a construção articulada do saber, visto que o educador deve abordar as diferentes áreas de forma globalizante e integrada, processando-se, então, o desenvolvimento e a aprendizagem de forma holística (Lopes da Silva et al., 2016).

Considerando a articulação entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem, esta assenta no reconhecimento, por parte dos profissionais de educação, do brincar enquanto atividade natural da iniciativa da criança, que lhe possibilita experienciar e explorar livre e abertamente o mundo à sua volta, promovendo, assim, uma aprendizagem holística e significativa. Por conseguinte, cabe ao educador estimular o brincar, através da disponibilização de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança, de modo a compreender que a presença da ludicidade no quotidiano da mesma lhe permite exprimir a sua personalidade e singularidade, desenvolver a curiosidade e criatividade, estabelecer relações entre aprendizagens, melhorar as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assumir responsabilidades (Lopes da Silva et al., 2016).

Ademais, a observação e o envolvimento, por parte do educador, no ato de brincar e em situações da iniciativa das crianças, sem interferir nas mesmas, constitui um meio eficaz para identificar, conhecer e explorar os interesses e as necessidades do grupo, permitindo, ainda, alargar e enriquecer o brincar e o jogo da iniciativa da criança. Tal observação viabiliza, ainda,

a colocação de desafios às explorações e descobertas das crianças, o que torna o ambiente educativo mais enriquecedor, desenvolvendo atividades e projetos significativos para o grupo e adequados a cada criança. Por conseguinte, cabe ao profissional de educação encarar o brincar na qualidade de atividade espontânea da criança, correspondente a um interesse intrínseco da mesma, que se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração (Estrela, 1994; Lopes da Silva et al., 2016).

Em seguimento, o Enquadramento Geral alude, também, à necessidade de a ação profissional do educador se caracterizar por uma intencionalidade educativa, que implica uma reflexão sobre as finalidades das suas práticas pedagógicas e os modos como organiza a sua ação, assentado esta reflexão no ciclo observar, planear, agir e avaliar, apoiado em diferentes formas de registo e de documentação. Importa destacar que a secção em foco remete, ainda, para a importância da organização do ambiente educativo, tendo em conta os pilares fundamentais: organização do estabelecimento educativo; organização do ambiente educativo da sala de atividades, o qual engloba a organização do grupo, do espaço e do tempo; relações entre os diferentes intervenientes, em específico, crianças, profissionais, pais/famílias e comunidade (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, constata-se relevante denotar que a forma de organização do grupo, do espaço e do tempo encontra-se profundamente interligada e influencia diretamente o ambiente educativo da sala de atividades. Esta organização constituiu o suporte do desenvolvimento curricular, dado que as interações entre as crianças, os materiais aos quais as mesmas detêm acesso, bem como o modo como o tempo é utilizado representam elementos determinantes que definem as possibilidades de ação, escolha e aprendizagem das crianças. Posto isto, demonstra-se essencial que o educador planeie intencionalmente tal organização e avalie a forma como a mesma contribui para o desenvolvimento das crianças, realizando continuamente as correções necessárias (Lopes da Silva et al., 2016).

Posto isto, na segunda secção do documento em evidência são apresentadas as diferentes áreas de conteúdo, devendo o educador de infância abordar as mesmas de forma articulada e globalizante, numa perspetiva holística. Desta forma, a Área de Formação Pessoal e Social

assume-se como transversal, uma vez que se encontra presente na totalidade do trabalho educativo realizado no jardim de infância, incidindo no desenvolvimento de atitudes e valores "que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6).

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, esta engloba diferentes formas de linguagem, indispensáveis para a criança interagir com os outros, expressar os seus pensamentos e emoções de modo próprio e criativo, bem como atribuir sentido e representar o mundo que a rodeia. Além disso, constitui a única área que comporta variados domínios, concretamente, o Domínio da Educação Física, o Domínio da Educação Artística, o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, ainda, o Domínio da Matemática, os quais possuem uma íntima relação entre si. Em seguimento, a Área do Conhecimento do Mundo é encarada como uma sensibilização às inúmeras ciências naturais e sociais, abordadas de modo articulado, mobilizando aprendizagens de todas as outras áreas, num processo de questionamento e de procura organizada do saber, que permite à criança conhecer e compreender melhor o mundo (Lopes da Silva et al., 2016).

Por sua vez, a última secção das OCEPE incide na Continuidade Educativa e Transições, uma vez que o percurso das crianças na EPE situa-se entre duas transições, especificamente, a transição do meio familiar, ou da creche, para o jardim de infância e a transição deste último para a escolaridade obrigatória. Deste modo, apoiar a transição e assegurar a continuidade trata-se de proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que possibilitem à criança desenvolver as suas potencialidades, assim como fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando, portanto, condições favoráveis para que a mesma detenha sucesso na etapa seguinte (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste âmbito, o papel do educador de infância exige que este proceda a uma avaliação contínua, numa perspetiva formativa, da sua intervenção, do ambiente e dos processos educativos adotados, bem como do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança e do grupo, permitindo, desta forma, apoiar e orientar a sua ação educativa. Assim sendo, avaliar consiste na recolha de informações necessárias para tomar decisões sobre a prática,

considerando-se, portanto, a avaliação como uma forma de conhecimento direcionada para a ação, cuja missão primordial se prende com o apoio quer ao desenvolvimento do currículo de forma flexível e adequada, quer ao educando, ao potenciar a aprendizagem e o desenvolvimento do mesmo. Além disso, considera-se que a EPE não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor acerca da sua maneira de ser, centrando-se, então, na documentação do processo e na descrição da aprendizagem da criança, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos (Cardona et al., 2021; Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Lopes da Silva et al., 2016).

Em seguimento, importa compreender que, tal como mencionado nas OCEPE, a avaliação na EPE deve atender ao que as crianças conhecem e são capazes, e nunca ser penalizadora pelo que as mesmas não sabem, configurando, portanto, "uma avaliação *para* a aprendizagem e não *da* aprendizagem" (p. 16). Deste modo, assume um carácter formativo, visto que se refere a uma construção participada de sentido, sendo, em simultâneo, uma estratégia de formação das crianças, do educador de infância e de outros intervenientes no processo educativo. Tal perspectiva de avaliação assume-se, ainda, como contextualizada, visto ser baseada em registos de observação e na recolha de documentos situados no contexto, significativa e realizada ao longo do tempo, em situações reais (Lopes da Silva et al., 2016).

Posto isto, a avaliação do processo permite, também, perceber em que medida as crianças se envolveram nas atividades e projetos desenvolvidos, bem como quais as aprendizagens que estas vão realizando, possibilitando ao educador reformular a sua intervenção, de modo a estabelecer uma progressão que desafie todas e cada uma das crianças. Ademais, dada a importância do contexto familiar na educação das crianças, o educador de infância deve, também, planear e avaliar a sua ação junto dos pais/famílias, prevendo estratégias que incentivem a participação destes, permitindo-lhe conhecer melhor o contexto familiar e social das crianças e envolver os pais/famílias no processo educativo, ajustando e reformulando, portanto, a sua ação em função da avaliação dessas práticas (Lopes da Silva et al., 2016).

No decorrer da PES, as práticas educativas da díade foram desenvolvidas apoiando-se em determinadas abordagens pedagógicas, sendo, neste sentido, de destacar o modelo

pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM) e a abordagem *Reggio Emilia*. Não obstante, importa salientar que o par pedagógico procurou, sistematicamente, manter uma perspetiva crítica perante tais abordagens, tendo em consideração o grupo de crianças e o ambiente educativo, bem como a forma de pensar, ser e estar das próprias mestrandas.

Assim sendo, o MEM caracteriza-se pela sua abordagem inovadora, segundo a qual as crianças são incentivadas a participar ativamente no processo de aprendizagem, prevalecendo o respeito pela individualidade e pela diferença. Tal modelo curricular visa o desenvolvimento integral da criança, incluindo aspetos sociais, emocionais e físicos, assumindo o educador o papel de promotor da organização, incentivador da autonomia e da responsabilidade e, ainda, dinamizador de cooperação. Uma das condições deste modelo para a organização do grupo prende-se com a existência de diferentes faixas etárias, assegurando a heterogeneidade geracional e cultural, respeitando as diferenças individuais e enriquecendo a aprendizagem social e cognitiva (Folque, 2018).

Por fim, quanto à abordagem pedagógica de *Reggio Emilia*, a mesma coloca a criança no centro do processo educativo, promovendo uma aprendizagem colaborativa, por meio da interação entre as próprias crianças e entre estas e o educador, dado acreditar que a construção do conhecimento corresponde a um processo social. Além disso, tal modelo educacional envolve a participação natural e ativa dos pais/famílias na vida da criança dentro do jardim de infância, denotando-se, ainda, a existência de espaços projetados com a finalidade de serem acolhedores e desafiadores, estimulando a curiosidade e a exploração da criança, uma vez que o espaço é, então, entendido como terceiro educador (UNIVESP, 2011).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos, estando no primeiro patente a caracterização da instituição cooperante e, especificamente, dos dois contextos educativos onde se realizou a PES. Esta caracterização teve por base a observação sistemática e participante, a qual permitiu descrever, de forma pormenorizada, ambos os contextos observados, em concreto, o funcionamento dos pilares da educação. Por sua vez, o segundo subcapítulo apresenta uma abordagem à metodologia de investigação adotada ao longo de todo o percurso da PES, em concreto a I-A, descrevendo-a e refletindo sobre a mesma, a qual sustentou a ação pedagógica.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A instituição educativa na qual se realizou a PES localizava-se na Área Metropolitana do Porto, possuindo um cariz público e enquanto valências a EPE e o 1.º CEB. Tal instituição pertencia a um agrupamento de escolas, criado em 2003, que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 75/2008 (2008), constitui “uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino” (p. 2344).

Neste sentido, o agrupamento de escolas abrangia cinco unidades educativas, desde a EPE ao 3.º CEB, assentando o Projeto Educativo do Agrupamento em múltiplos princípios orientadores, entre os quais: o envolvimento de toda a comunidade nos processos educativos; a promoção de igualdade de oportunidades no sucesso educativo; a efetivação de uma educação inclusiva e equitativa para todos, consentaneamente com o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018); o fomento da dimensão ética da comunidade escolar (Agrupamento de Escolas, 2022).

De ressaltar que a visão do agrupamento assentava na promoção do desenvolvimento integral do aprendiz, garantindo a formação de cidadãos autónomos, críticos e solidários,

capacitados para intervir num mundo em constante mudança. Além disso, este agrupamento apontava como principal missão o sucesso dos alunos “numa perspectiva de construção coletiva que lhes permitirá apropriarem-se da vida” (Agrupamento de Escolas, 2022, p. 14), sustentando-se na máxima “Integrar, Unir, Formar e Incluir”, isto é, integrar realidades distintas, ponderando a heterogeneidade dos alunos e das famílias, unir para finalidades comuns, agregando esforços e vontades da comunidade educativa, formar para o desenvolvimento global dos alunos e incluir todos e cada um dos estudantes, independentemente da sua situação pessoal e social (Agrupamento de Escolas, 2022).

Ademais, o agrupamento revelava valores assentes nas áreas “Qualidade”, “Integração” e “Cidadania”, priorizando a construção de ambientes educativos coerentes, que permitiam concretizar o envolvimento e a participação dos alunos, as aprendizagens cooperativas, um currículo integrado e multitemático e, ainda, a diferenciação pedagógica, por forma a reinventar a pedagogia e os ambientes de aprendizagem, reforçando as dimensões públicas e comuns da educação. Em relação à avaliação, o agrupamento atribuía importância ao fomento de uma cultura de avaliação pedagógica que potencie as situações de *feedback* e estimule a avaliação de natureza essencialmente formativa. Tal pressupõe-se através de instrumentos de recolha de dados diversificados, passíveis de serem analisados e ajustados a diferentes necessidades e contextos, facultando retorno aos alunos e docentes, no sentido da promoção da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Agrupamento de Escolas, 2022).

Relativamente à estrutura física e organizacional da instituição cooperante, a mesma dispunha de três pisos, sendo composta por 15 salas destinadas ao 1.º CEB e de sete salas dirigidas à EPE. O primeiro piso contemplava uma ampla área de recreio virada para o Parque da Cidade, o qual continha alguns jogos pintados no chão (e. g., tradicional jogo da macaca) e uma zona coberta de grandes dimensões, possibilitando a brincadeira no espaço exterior em dias de chuva, e, ainda, um polidesportivo, que reunia um vasto conjunto de materiais. Já no segundo piso encontravam-se os seguintes espaços: hall de entrada; sala dos professores; biblioteca; mediateca; secretaria; sala de reuniões; psicologia; sala médica; gabinete de enfermagem; sala de coordenação; auditório; cantina; sete salas de atividades da EPE; três salas de aula do 1.º CEB; parque infantil destinado às crianças da EPE; duas arrecadações; duas salas de

informática; sala de ciências; duas salas dedicadas às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). No terceiro piso situavam-se 12 salas de aula do 1.º CEB, duas arrecadações, duas salas de ciências, o arquivo e a sala de música.

Além disso, reforça-se a existência, quer no piso dois quer no piso três, de inúmeras instalações sanitárias para docentes, funcionários e crianças, bem como de corredores comuns, cujas paredes funcionavam como um meio de comunicação representativo dos múltiplos processos desenvolvidos pelas crianças, demonstrando, portanto, que a instituição educativa, atribuía importância à utilização do espaço das paredes (Lopes da Silva et al., 2016).

Importa, ainda, realçar que a equipa pedagógica da instituição era composta por sete educadores de infância, 14 professores de 1.º CEB, diversos funcionários e assistentes operacionais, duas docentes de Educação Especial, duas psicólogas, uma terapeuta ocupacional e uma terapeuta da fala. De salientar que tanto as psicólogas como as terapeutas não se encontravam no estabelecimento educativo a tempo inteiro, uma vez que eram responsáveis por apoiar a totalidade do agrupamento de escolas.

Quanto às interações observadas entre os vários docentes, estas eram marcadas por um ambiente positivo, caracterizado por dinâmicas de partilha de saberes, assim como de reflexão sobre as práticas, o que permite a vivência de novas experiências e o fomento do desenvolvimento pessoal e profissional, promovendo a melhoria do serviço educativo prestado. Ademais, salienta-se o trabalho colaborativo entre o pessoal docente e não docente, os quais procuravam constantemente responder às potencialidades, necessidades e dificuldades de todas as crianças que frequentavam tal instituição educativa (Pinto, 2009, citado por Leite & Pinto, 2016).

2.1.1. CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Inicialmente a PES realizou-se numa turma do 3.º ano de escolaridade, composta por 24 alunos, oito do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os

oito e os nove anos, sem Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) diagnosticadas, dispendo todos de medidas universais. Entre a totalidade dos alunos que integravam o grupo, 22 possuíam nacionalidade portuguesa e dois nacionalidade brasileira. Importa referir que quatro alunos usufruíam de acompanhamento por parte da psicóloga da instituição, encontrando-se as razões ligadas a questões da vida familiar e à prática de comportamentos conflituosos.

A observação sistemática e participante, fundamental para a prática educativa, permitiu entender o funcionamento dos pilares da educação em tal contexto, ou seja, como era gerido o tempo, o espaço e os materiais no ambiente educativo, como se davam as interações entre aluno-aluno, professor-aluno e professor-famílias, bem como identificar os interesses, as necessidades e as fragilidades da turma. Tal prática viabilizou a planificação e, conseqüente, implementação de ações pedagógicas consentâneas com as potencialidades e fragilidades da turma e respeitantes dos ritmos de aprendizagem dos alunos (Estrela, 1994).

Assim, a turma em questão revelava um claro interesse pela leitura de obras literárias e pelo espaço da biblioteca, bem como por jogos digitais e plataformas online. Percecionou-se, também, um elevado entusiasmo dos alunos perante as áreas curriculares de Educação Física e de Educação Artística, em concreto, pelas Artes Visuais, Música e Dança, e, ainda, perante recursos didático-pedagógicos que estimulassem a sua participação ativa, nomeadamente, plataformas educativas digitais e recursos audiovisuais.

Outro aspeto observado nos estudantes correspondeu à necessidade de desenvolver a partilha de ideias, conhecimentos e raciocínios, uma vez que, apesar de existirem diversos alunos que possuíam pensamento crítico e mantinham uma participação ativa ao longo das aulas, mostrando-se motivados para a aprendizagem, a maioria apenas intervinha quando solicitado. Além disso, a turma demonstrou necessidade de aprimorar o seu ritmo de trabalho, tornando-se mais autónomos na concretização das atividades propostas.

De um modo geral, a turma apresentava algumas fragilidades na área curricular de Matemática, em particular, na resolução de problemas e na comunicação matemática, bem como na área curricular de Português, em específico, na escrita de textos, isto é, na

organização discursiva adequada, na diversidade vocabular e na correção ortográfica. Por último, verificou-se alguma dificuldade na gestão do tempo disponível para a realização das tarefas, em parte devido às constantes distrações.

Relativamente aos projetos da turma, importa mencionar a participação no “Poet(a)ndo”, o qual consistiu na declamação, por alunos de uma turma do 2.º ano e por três turmas do 3.º ano, de poemas da obra literária "O Pássaro da Cabeça e mais versos para crianças", da autoria de Manuel António Pina, no auditório da escola. Além disso, demonstra-se relevante a menção ao papel ativo desempenhado pela associação de pais no processo de ensino e aprendizagem das crianças, organizando eventos e iniciativas várias, a título de exemplo, a festa de *Halloween* e a criação de uma árvore de natal, tendo por base moldes das mãos dos vários alunos da instituição educativa, concebidos pelos próprios.

No que se refere à organização da sala de aula, a mesma possuía as condições necessárias para o bom funcionamento de dinâmicas educativas ativas e positivas. Esta revelou-se acolhedora, organizada, ampla e com luz natural significativa devido à existência de grandes janelas que ocupavam a totalidade de uma das paredes, o que possibilitou a permeabilidade entre mundo físico interior e exterior. A presença de estores denotou-se essencial na visibilidade para os quadros branco e interativo, sendo, ainda, de ressaltar que se constataram falhas pontuais na ligação à *Internet*.

No que concerne à disposição das mesas, estas aquando da chegada da díade encontravam-se organizadas em “U”, com duas mesas dispostas no centro, devendo-se, principalmente, tal organização à falta de espaço disponível na sala de aula. Após a segunda intervenção do par pedagógico, onde este optou por dispor as mesas de modo a existir uma área de trabalho para cada grupo cooperativo, a orientadora cooperante concluiu que a organização se manteria, dado se ter revelado mais produtivo para os alunos. É, contudo, de evidenciar a existência de flexibilidade nesta disposição, tendo em conta as múltiplas atividades planificadas e implementadas. Por sua vez, a orientadora cooperante dispunha de duas mesas junto aos quadros branco e interativo, ambos numa mesma parede, possuindo ao seu redor alguns

materiais, entre os quais, o computador da sala, duas colunas, documentos essenciais da turma e informações específicas de cada aluno.

Aquando da entrada das professoras em formação no contexto de estágio especializado, a turma encontrava-se organizada em seis grupos cooperativos, compostos por quatro crianças cada, os quais se revelaram naturalmente heterogêneos, especialmente no que diz respeito às competências académicas e sociais. Cada grupo cooperativo detinha os seus símbolos identificadores, em concreto, um nome e um logótipo, criados pelos próprios elementos. Estes desempenhavam papéis distintos, mas complementares e igualmente relevantes, em concreto, controlador do tempo, capitão do silêncio, porta-voz e secretário, os quais se encontram explicitados no capítulo 1.

Quanto à organização dos materiais, a sala de aula possuía um grande armário, onde se armazenavam recursos pessoais da orientadora cooperante, determinados materiais estruturados lógico-matemáticos (e.g., material multibásico e ábaco vertical), material extra dos alunos e, ainda, material de expressão plástica. Ao lado de tal armário encontrava-se uma bancada com lavatório, na qual os alunos higienizavam as mãos e recolhiam os lanches, sendo estes distribuídos pelos “ajudantes da semana”, o que facilitou atitudes e comportamentos independentes, fomentando a iniciativa e autonomia dos alunos.

As paredes da sala de aula continham diversos materiais de apoio fornecidos pela editora dos manuais escolares, alguns instrumentos de pilotagem (e. g., folhas dos ajudantes da semana e das tarefas de casa), diferentes produções artísticas realizadas pelos alunos e variados recursos didático-pedagógicos coloridos e apelativos. Não obstante, esta disposição alterou-se várias vezes, tendo em conta os conteúdos abordados no momento e as tarefas concretizadas, o que promoveu a construção de novos conhecimentos e a valorização do aluno enquanto principal agente educativo. Tal permitiu a compreensão daquilo que se pretendeu comunicar, a visualização pelos alunos das suas produções e a valorização do seu progresso, assim como o dos seus colegas, possibilitando à docente documentar e retirar informações para uma avaliação contínua das aprendizagens (Serralha, 2009).

No que diz respeito à gestão do tempo, é de referir que as atividades letivas tinham início às 09h00, sendo que às 10h45 ocorria o lanche da manhã, dentro da sala de aula, havendo às 11h00 uma pausa letiva para o intervalo da manhã. Às 11h30 retomavam as aulas, prolongando-se até às 12h30, horário de almoço dos alunos. Pelas 14h00 iniciava-se o período da tarde, prevalecendo até às 15h15, horário em que ocorria o lanche da tarde, dando-se às 15h30 o horário de saída. Os alunos tinham, ainda, a possibilidade de permanecer na escola para as AEC, que iniciavam às 16h e terminavam pelas 17h30, dispoendo, também, das AAAF das 7h30 às 8h30 e das 16h00 às 19h30.

Para além das áreas curriculares de Matemática, Português, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física, a turma usufruía, também, da oferta de: uma hora semanal de Programação e Robótica, lecionada pela professora cooperante, à quinta-feira das 9h00 às 10h00; Inglês, à segunda-feira das 11h30 às 12h30 e à quinta-feira das 10h00 às 11h00; uma atividade quinzenal dinamizada pela animadora sociocultural da instituição, à segunda-feira das 10h30 às 11h00; apoio educativo, disponibilizado por um docente da instituição a quatro alunos, à terça-feira das 14h00 às 15h30 e à quinta-feira das 11h30 às 12h30.

No desenrolar da PES constatou-se que o horário da turma seguia a matriz curricular do 1.º CEB descrita no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), isto é, semanalmente a turma tinha contacto com sete horas de Português, sete horas de Matemática, três horas de Estudo do Meio, duas horas de Inglês, três horas e meia de Educação Artística e Educação Física, uma hora e meia de apoio ao estudo e uma hora de oferta complementar. No entanto, apesar da compartimentação das componentes do currículo, o horário era flexível e sofria alterações diárias decorrentes das necessidades e interesses dos alunos, tendo sido observada continuamente a articulação curricular pela docente cooperante, aspeto fulcral para o desenvolvimento de saberes e de competências dos alunos.

Relativamente às interações observadas, a relação aluno-aluno foi um dos principais desafios ao longo da prática pedagógica, sobretudo pelos constantes comportamentos conflituosos de alguns alunos, verificados mais intensamente no espaço educativo exterior, uma vez que lá possuíam uma maior liberdade para se movimentarem e comunicarem. Além disso, a tomada

de decisões em grupos cooperativos foi marcada pela necessidade constante de gestão de conflitos, dada a existência de uma certa resistência em aceitar as ideias do outro, o que originou diversos momentos de diálogo e reflexão. Outro aspeto observado consistiu no forte espírito de liderança de alguns elementos da turma, contrastando com a postura apática de outros, o que, no entanto, não comprometeu a entajuda entre colegas, os quais se apoiavam mutuamente na resolução de tarefas, fator esse determinante para a existência de um espírito de colaboração e de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo.

Já as interações entre a professora cooperante e os alunos foram marcadas por uma relação de proximidade e respeito, tendo a mestranda presenciado vários momentos de partilhas de foro pessoal dos alunos para com a professora cooperante e o aconselhamento desta para com os mesmos. Além disso, constatou-se que a mesma procurava a todo o instante valorizar as opiniões e participações dos alunos, fazendo com que os mesmos se sentissem confiantes, seguros e, conseqüentemente, mais motivados para aprender. Esta atitude evidencia o respeito da docente pelo direito do aluno a “ver reconhecidos e valorizados o mérito, a dedicação, a assiduidade e o esforço no trabalho e no desempenho escolar e ser estimulado nesse sentido” (Lei n.º 51/2012, 2012, p. 5104).

Por sua vez, a relação estabelecida entre docente-famílias demonstrou respeitar a natureza confidencial da informação referente aos alunos e respetivas famílias, bem como seguir os princípios de confiança e proteção. Tais interações, com o objetivo comum de responder às necessidades e dificuldades dos alunos, ocorreram, principalmente, através de e-mails, mensagens escritas em papel, reuniões e conversas informais após o tempo letivo.

2.1.2. CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ- -ESCOLAR

O segundo semestre da PES desenvolveu-se com um grupo constituído por 20 crianças, sete do sexo masculino e 13 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Entre a totalidade das crianças que integravam o grupo, 18 possuíam nacionalidade portuguesa, uma nacionalidade colombiana e outra nacionalidade francesa. Além disso,

importa mencionar que três crianças apresentavam NAS, encontrando-se acompanhadas por uma professora de Educação Especial, duas a três vezes por semana, durante certa de uma hora e, ainda, por vários terapeutas. Duas das crianças eram diagnosticadas com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), sendo uma verbal, contudo pouco funcional, e outra não verbal, existindo, ainda, outra criança diagnosticada com síndrome de *Rett*, a qual dispunha, enquanto medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de medidas seletivas, fundamentadas no seu Relatório Técnico-Pedagógico.

Neste sentido, a inclusão de todas as crianças requereu uma constante preocupação partilhada pela educadora cooperante e pelo par pedagógico, implicando a adaptação das práticas pedagógicas, no que concerne a aspetos relacionados com o tempo, os materiais e o apoio direcionado, a fim de as mesmas responderem às características individuais de cada criança e atenderem às suas diferenças. Assim, cabe ao educador mobilizar os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa, apoiando as aprendizagens e os progressos das crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

A observação sistemática e participante permitiu constatar que, de modo geral, o grupo evidenciava um claro interesse pela audição e interpretação de canções, pela escuta da leitura de obras literárias e pela realização de jogos de movimento. Ademais, percebeu-se um elevado entusiasmo das crianças perante o envolvimento em situações de jogo dramático, a programação de objetos tangíveis, bem como a exploração e utilização de diversas modalidades da expressão visual, em particular, a pintura, o desenho, o recorte e a colagem.

Relativamente às necessidades de aprendizagem evidenciadas, o grupo de crianças demonstrou carência em desenvolver o trabalho cooperativo em pequenos grupos e em pares, dado possuir grande dificuldade em gerir e aceitar a opinião do outro, resultando na solicitação constante da intervenção do adulto. Além disso, apesar de revelar facilidade na contagem crescente, o grupo manifestou necessidade de aprimorar a contagem de forma decrescente, assim como de aperfeiçoar a consciência da sequência mensal. Por sua vez, as crianças evidenciaram uma notória fragilidade na espera pela sua vez na intervenção em diálogos, bem como na resolução de situações de conflito de forma autónoma.

Por conseguinte, com vista a dar resposta aos interesses, necessidades e fragilidades do grupo de crianças, denotou-se que as práticas pedagógicas da educadora cooperante não continham subjacente apenas um modelo pedagógico, mas que a mesma se inspirava numa pedagogia holística.

No que respeita aos projetos em que o grupo de crianças se encontrava inserido, de acordo com a educadora cooperante, diversas atividades dinamizadas pela mesma possuíam na sua base o Projeto de Departamento do 2.º semestre, intitulado "Cidade dos Sonhos", bem como o Projeto Curricular de Grupo denominado "Quem eu sou, onde é que eu estou e para onde é que eu vou", que se encontrava relacionado com questões de autoconhecimento e de identidade, a qual constitui um direito de todos.

Relativamente à organização do espaço educativo e dos materiais existentes no mesmo, a sala de atividades onde se realizou a PES dispunha de um espaço relativamente amplo, beneficiando de bastante luz natural, devido à existência de janelas de grande dimensão, que ocupavam quase a totalidade de uma das paredes, o que possibilitou a permeabilidade entre mundo físico interior e exterior. Perto do computador da sala situava-se o local destinado ao acolhimento, usado na reunião da manhã e para as atividades orientadas em grande grupo, onde as crianças se sentavam, no tapete, de modo a formarem um círculo, o que favorecia a interação ocular e verbal.

Ademais, a sala de atividades dispunha de quatro mesas, cujas dimensões se encontravam adequadas às crianças, sendo as mesmas utilizadas aquando da brincadeira livre nas áreas dos jogos e da Expressão Plástica, bem como nos momentos do lanche e da realização de certas atividades orientadas. Existia, também, um lavatório, numa posição de fácil acesso às crianças, que permitia às mesmas a utilização de água para lavarem as mãos e materiais. Além disso, foi possível constatar que a educadora cooperante reconhecia a importância da utilização do espaço das paredes, visto que o que se encontrava exposto constituía um meio de comunicação representativo dos inúmeros processos desenvolvidos pelas crianças, que tornava os mesmos visíveis quer para as crianças quer para os adultos. Salienta-se, ainda, que

as paredes da sala de atividades se iam alterando ao longo do tempo, de modo a expor as várias atividades e projetos elaborados pelas crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

Tal como a sala de atividades, importa denotar a importância do espaço exterior como um complemento fundamental do espaço interior. Apesar da existência de um parque infantil com equipamentos (e.g., rede para trepar e escorrega clássico), à data o mesmo não se encontrava operacional, tendo as crianças usufruído de um outro espaço durante o tempo de recreio, bastante extenso, todavia sem revestimento de piso em borracha ou zona coberta. Não obstante, tratou-se de um local privilegiado, onde as crianças tiveram a oportunidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais, bem como de realizar atividades físicas diversas, como por exemplo, correr, saltar, trepar e fazer diferentes tipos de jogos, num ambiente de ar livre (Lopes da Silva et al., 2016).

Em seguimento, de acordo com Legendre (1995), são definidos determinados critérios para uma zona da sala de atividades ser considerada uma área de interesse, em específico, conter um conjunto de materiais com uma determinada identidade, possuir espaço suficiente na área para a criança desenvolver o próprio jogo lúdico e reunir equipamentos e arrumação adequados para a criança ter autonomia de ir buscar os materiais e arrumá-los. Assim, a referida sala de atividades encontrava-se segmentada nas seguintes áreas de interesse: faz de conta; biblioteca; jogos; construções; ciências; computador; quadro magnético; artes visuais. Importa ressaltar que todas estas áreas se encontravam identificadas com o número máximo de crianças que poderiam permanecer em cada uma delas.

Por conseguinte, constituindo o “brincar [uma] atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10), o educador deve encarar este ato como uma atividade rica, estimulante e imprescindível ao desenvolvimento e aprendizagem. Deste modo, o ato de brincar nas áreas de interesse revelou-se essencial para que cada criança desenvolvesse os seus interesses, tomasse decisões de forma individual e conjunta e resolvesse os problemas emergentes. Ademais, as múltiplas áreas de interesse, existentes na sala de atividades, potenciaram a construção de diferentes conhecimentos, inerentes a determinadas áreas de conteúdo, tais como a área de Formação Pessoal e Social,

a área de Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo, sendo que as competências que lhe subjazem interligam-se, atuando em conjunto, existindo, assim, uma construção articulada do saber, como pressuposto nas *OCEPE* (Lopes da Silva et al., 2016).

Particularizando para cada área de interesse da sala de atividades, a área do faz de conta constituiu um espaço bastante procurado pelas crianças, onde estas dispunham da oportunidade de replicar papéis, próprio do jogo simbólico, o que, segundo Hohmann & Weikart (2011), “permite que as crianças desenvolvam uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (p. 188). Esta área continha uma casinha vertical, que se denotou favorecedora de uma outra perspetiva em relação a aspetos como as variadas divisões da casa e os mobiliários da mesma, resultando num complemento à comum casinha horizontal. Incluía, ainda, uma cozinha e um quarto, que possuíam materiais que mimetizavam a vida quotidiana, tais como equipamentos de cozinhar e comer (e.g., utensílios de culinária e recipientes para cozinhar), materiais de faz de conta e representação (e.g., bonecas, cama e acessórios) e materiais típicos da vida doméstica (e.g., cobertores e aventais).

Por sua vez, a área da biblioteca era composta por alguns pufes, um fantocheiro e um pequeno armário, no qual se encontravam variados livros, fomentando-se, assim, o contacto com estes, bem como com as múltiplas aprendizagens no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), explorar estas aprendizagens revela-se fundamental, dado que o contacto e o recurso a bibliotecas criam oportunidades para o desenvolvimento de hábitos de leitura, potenciando a aquisição de pré competências da leitura e escrita. Além disso, Hohmann & Weikart (2011) afirmam que “nesta área têm lugar todos os livros para crianças publicados comercialmente, feitos em casa, bem como revistas, álbuns de fotografias, apoios de histórias e materiais de escrita” (p. 203). No entanto, na área da biblioteca existente na sala de atividades, as crianças não tinham a oportunidade de contactar com outro tipo de recursos, tais como dicionários, revistas e jornais, o que limitou distintas experiências educativas e, por consequência, o desenvolvimento de competências que estimulassem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Em seguimento, a área dos jogos comportava um armário com variados jogos pedagógicos e didáticos de mesa, adequados à idade, exigências e motivações das crianças, potenciadores do desenvolvimento de múltiplas competências ao nível do raciocínio, da comunicação matemática, da resolução de problemas, da contagem, entre outras. Quanto à área das construções, esta era composta, a título de exemplo, por blocos de encaixe, blocos magnéticos e peças de madeira, que potenciavam o desenvolvimento da destreza, da motricidade fina e da manipulação de objetos, encontrando-se a generalidade dos materiais armazenados em caixas de plástico transparentes, o que possibilitava à criança a visualização para o interior. Deste modo, ambas as áreas representam locais onde “trabalhando sozinhas ou perto de outras, as crianças usam os materiais ora de uma forma simples, ora complexa, [podendo] explorar novos materiais, encher e esvaziar caixas, encaixar e desmontar estruturas pequenas, formar padrões” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 199).

No que concerne à área das ciências, nesta encontravam-se presentes certos materiais que incentivavam a exploração e a experimentação, em particular, materiais habituais da vida corrente (e.g., botões e caixas de ovos) e materiais mais específicos dos contextos ligados às ciências (e.g., lupa e balança), tal como pressuposto nas OCEPE. Em seguimento, na área do computador as crianças realizavam determinados jogos pedagógicos e didáticos com diferentes intencionalidades educativas, na plataforma *Wordwall*, carecendo da presença de um adulto para apoiar e orientar. No que respeita à área do quadro magnético, esta era habitualmente utilizada pelas crianças para representarem e recriarem, por exemplo, vivências individuais, temas, histórias, pessoas e animais (Lopes da Silva et al., 2016).

Por fim, a área das artes visuais era composta por dois espaços distintos, sendo um dedicado à pintura em cavalete, com folhas de tamanho A3, pincéis e tintas de diferentes cores, no qual era possível estarem duas crianças em simultâneo. Já o outro espaço dispunha de mesas que serviam de apoio a atividades que podiam assumir diferentes tipos, nomeadamente, colagem, recorte, desenho livre, pintura livre e modelagem em plasticina. Neste sentido, segundo Hohmann & Weikart (2011), “a área das atividades artísticas deve incluir todo o tipo de papéis, materiais de pintura e impressão, agrafadores, instrumentos para desenhar e cortar e ainda materiais de moldar, modelar e colar” (p. 195). Desta forma, constata-se que a área predita

fomentava a criatividade das crianças, uma vez que estas detinham liberdade para explorarem os distintos recursos, bem como tinham contacto com diferentes materiais.

Em todas as áreas de interesse suprarreferidas os materiais respeitavam os critérios de qualidade e estética, encontrando-se totalmente acessíveis às crianças, o que fomentou a iniciativa e autonomia das mesmas, que na ótica de Zabalza (2016), representam dois critérios a ter em conta na disposição espacial. Neste sentido, quer o espaço quer os materiais presentes neste facilitaram atitudes e comportamentos independentes por parte das crianças, as quais revelaram conhecer os variados materiais disponíveis e a sua localização, servindo-se deles com cuidado e arrumando-os quando já não necessitavam dos mesmos.

Na perspetiva de Lopes da Silva et al. (2016), o educador em conjunto com as crianças deve planear uma rotina pedagógica, para que estas tenham noção do que se intenciona realizar em determinados momentos do dia. Todavia denota-se, igualmente, essencial que o tempo educativo seja organizado de forma flexível, para que tanto o educador como as crianças tenham liberdade para sugerir modificações na sucessão habitual de cada dia. Através da experiência de observação em contexto, constatou-se que tal flexibilidade temporal foi sempre respeitada pela educadora cooperante, bem como que apesar de a rotina pedagógica não ser diariamente planificada com as crianças, as mesmas detinham noção daquilo que iriam realizar ao longo do dia, dado que os diferentes momentos pedagógicos não tendiam a variar na sequência e ordem temporal (Carvalho, 2015).

No que respeita à gestão do tempo, importa salientar que entre as 09h00 e as 09h30/45 dava-se o acolhimento, o qual incluía as seguintes dinâmicas: canção dos bons dias; marcação do responsável do dia; registo das presenças e das faltas; contagem do número de crianças (total, só meninos e só meninas); registo do número de crianças (total, só meninos e só meninas); marcação do dia no calendário; registo da data; registo do tempo. Por volta das 09h30/45 às 10h15 sucedia-se uma atividade orientada ou atividades de escolha autónoma, sendo que das 10h15 às 10h30 ocorria a higienização e o lanche da manhã, existindo às 10h30 uma pausa para o recreio. Às 11h00 o grupo regressava à sala de atividades, iniciando-se, geralmente, o

segundo tempo da manhã com uma sessão de *yoga*, seguindo-se uma atividade orientada ou atividades escolha autónoma.

Em seguimento, entre as 12h20 e as 12h30 ocorria a higienização, sendo depois o grupo direcionado para o almoço, que se dava entre as 12h30 e as 14h00. Pelas 14h00 iniciava-se o período da tarde, prevalecendo até às 15h30, no qual decorria uma atividade orientada ou atividades escolha autónoma, dando-se às 15h30 o horário de saída. Importa salientar que às quartas-feiras, após o recreio, concretamente, entre as 11h00 e as 12:30, as crianças realizavam uma sessão de Educação Física, dinamizada pela educadora cooperante no polidesportivo. Os alunos tinham, ainda, a possibilidade de permanecer na escola para as AEC, que iniciavam às 16h e terminavam pelas 17h30, dispondo, também, da AAF das 7h30 às 8h30 e das 16h00 às 19h30.

De acordo com Hohmann & Weikart (2011), “o desenvolvimento da confiança nos outros, autonomia, iniciativa, empatia e autoconfiança proporciona a base para a socialização pela qual a criança passa na transição para a vida adulta” (p. 65), sendo que várias destas capacidades foram notórias nas atitudes e comportamentos das crianças que integravam o grupo. Deste modo, observaram-se diversos momentos em que as crianças desempenharam ações pedagógicas desafiadoras, nas quais a equipa pedagógica e/ou as outras crianças, conferiram o apoio necessário, revelando-se um clima de apoio interpessoal “essencial para a aprendizagem ativa” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 22).

Neste âmbito, a empatia constituiu, também, uma competência demonstrada pelas crianças, uma vez que estas revelaram preocupação pelos outros, nomeadamente em momentos nos quais determinadas crianças evidenciavam uma determinada expressão facial que denunciava desânimo e tristeza, bem como em situações nas quais alguma criança se magoava e/ou necessitava de ajuda. É, ainda, de destacar, na presente dimensão relacional, a interação entre as crianças de diferentes idades, o que possibilitou a construção de atitudes de cuidado com os mais novos e apoio dos mais velhos, nas diversas atividades, potenciando a aprendizagem e as competências sociais de todas as crianças.

Em seguimento, um dos principais desafios na relação entre o grupo de crianças centrou-se na resolução de conflitos de forma autónoma, dada a dificuldade em gerir e/ou aceitar a opinião do outro, existindo a intervenção da educadora cooperante, das educadoras estagiárias e/ou da assistente operacional apenas quando necessário. Tal premissa denota-se corroborada por Hohmann & Weikart (2011), quando estes afirmam que num clima apoiante os adultos "olham as situações de conflito como oportunidades para as crianças desenvolverem competências no domínio da resolução de problemas interpessoais" (p. 89).

No que concerne à relação entre a educadora cooperante e as crianças, denotou-se o recorrente cuidado da mesma em encorajar e valorizar cada uma das crianças, expressando, simultaneamente, carinho e afeto nas diversas interações estabelecidas. Tais atos revelaram-se imprescindíveis para o estabelecimento de uma relação pedagógica saudável e para o alargamento das relações sociais. Neste sentido, o Decreto-Lei nº 241/2001 (2001), que define o Perfil do educador de infância, corrobora uma atitude de disponibilidade afetiva e relacional, ao expressar que o educador no âmbito da relação e da ação educativa deve relacionar-se "com as crianças por forma a promover a necessária segurança afetiva" (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p. 5573).

Além disso, "o apoio constante e atento de adultos [verifica-se] decisivo no florescimento das várias potencialidades da criança: crescer, aprender e construir um conhecimento prático do mundo físico e social" (Hohmann & Weikart, 2011, p. 65). Nesta linha e considerando os processos de observação e cooperação realizados no contexto educativo, foi possível constatar que a educadora cooperante tentou permanentemente dar resposta às necessidades básicas das crianças, tais como a atenção, a segurança e o apoio, através do ato de ouvir atentamente cada criança e responder-lhe adequadamente.

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), na EPE a criança deve, progressivamente, adquirir maior independência, a fim de ser capaz de cuidar de si e dos materiais à sua disposição, bem como de assumir responsabilidades pela sua segurança e bem-estar, de forma a construir a sua autonomia. Por conseguinte, a educadora cooperante potenciou e valorizou constantemente a autonomia das crianças, através da realização de experiências, da escolha

de atividades e materiais e do encorajamento em formularem ideias próprias, assumirem as responsabilidades e resolverem conflitos, com forte recurso à negociação. Quanto à estimulação que o adulto fornece à criança, foi passível de observação que a educadora cooperante imprimiu energia e entusiasmo, assim como estimulou o diálogo e o pensamento.

Considerando que “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). Neste sentido, a relação existente entre a educadora cooperante e os pais/famílias assentou numa comunicação realizada através de trocas informais (orais e escritas) e em momentos planeados (reuniões com cada encarregado de educação).

Tais momentos possibilitaram à educadora cooperante conhecer as necessidades e expectativas educativas dos pais/famílias, escutar as suas opiniões e sugestões e incentivar a sua participação. Não obstante, o par pedagógico verificou a necessidade de estabelecer um maior contacto com os pais/famílias, através da plataforma *Padlet*, partilhando semanalmente fotografias, vídeos e registos áudio referentes a determinadas experiências educativas desenvolvidas ao longo das semanas de estágio. No sentido de incentivar uma participação mais ativa dos pais/famílias, a díade convidou os mesmos a realizarem comentários nas diversas publicações do *Padlet*, com vista a partilharem tanto as suas perspetivas acerca das atividades pedagógicas, como ideias mencionadas pelas crianças.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Num contexto marcado pela contínua evolução científica e tecnológica da sociedade atual, os profissionais da área da educação confrontam-se com inúmeros desafios, assumindo, portanto, a investigação um papel crucial no que a este ramo diz respeito. Com efeito, o docente deve adotar um papel ativo enquanto investigador autorreflexivo, centrando-se na constante melhoria das suas práticas pedagógicas e na procura de soluções eficazes para os desafios que emergem diariamente em contexto educativo (Latorre, 2003).

Por conseguinte, ao longo de todo o percurso da PES, a mestranda adotou enquanto metodologia a I-A, a qual constitui uma opção metodológica sustentada na necessidade de estudo de uma situação social para melhorar a qualidade da ação em si mesma. Esta procura articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação, assim como melhorar e/ou transformar as práticas profissionais dos docentes, sendo a mesma caracterizada pelo seu caráter participativo e colaborativo, prático e interventivo, cíclico, crítico e autoavaliativo (Coutinho et al., 2009).

O caráter cíclico da I-A surge a partir do diálogo entre os pressupostos teóricos e a ação concreta, gerando um conjunto de fases, que embora variem conforme o autor e o campo de estudo, desenvolvem-se de forma contínua e resumem-se na sequência: observação; planificação; ação; reflexão. O conjunto de procedimentos em movimento circular inicia um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva, repetindo-se, por norma, esta sequência de fases ao longo do tempo, dada a relevância do docente/investigador “explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de [interações] ocorridas durante o processo [...] e, desse modo, proceder a reajustes na investigação do problema” (Coutinho et al., 2009, p. 366).

Neste sentido, constituindo a observação um dos pilares da I-A e a primeira etapa para fundamentar uma intervenção pedagógica, a mestranda orientou-se segundo uma observação sistemática e participante, com o desígnio de recolher informações relevantes acerca de ambos os contextos educativos, no sentido de uma identificação clara das potencialidades e dos constrangimentos dos grupos de crianças. Atendendo à necessidade de o docente/investigador ir recolhendo informações, a mestranda utilizou distintas técnicas e instrumentos de recolha de dados, tais como: descrições diárias; notas de campo; guiões de observação direta; guião de entrevista semiestruturada; registos fotográficos; gravações de vídeo; gravações de áudio.

Deste modo, as descrições diárias permitiram à mestranda documentar mudanças observadas, contribuindo para uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças. Por outro lado, as notas de campo incluíram determinadas

reconstruções de diálogos, relatos de acontecimentos específicos, bem como a descrição dos espaços físicos e de certas atividades pedagógicas realizadas.

Já os guiões de observação direta possibilitaram uma recolha sistemática de informação acerca dos grupos, dos espaços, dos materiais, das interações, entre outros aspetos, garantindo um maior foco na análise de dimensões consideradas mais relevantes. O guião de entrevista semiestruturada, concebido no âmbito de uma entrevista dirigida à educadora cooperante, permitiu recolher certas perspetivas da mesma, combinando questões previamente definidas com a possibilidade de explorar respostas mais espontâneas e/ou detalhadas.

De modo a enriquecer a recolha de dados escritos, denotam-se os registos fotográficos, as gravações de vídeo e, ainda, as gravações de áudio. Assim sendo, os registos fotográficos e as gravações de vídeo funcionaram como complemento visual, permitindo observar detalhes não captados apenas através da escrita, tais como expressões faciais, gestos e dinâmicas coletivas. Por sua vez, as gravações de áudio foram utilizadas sobretudo para registar a entrevista realizada e certos diálogos estabelecidos, quer com as crianças quer com as orientadoras cooperantes, assegurando fidelidade aos discursos recolhidos e permitindo uma posterior análise cuidada do conteúdo.

A realização semanal de planificações demonstrou-se primordial para o desenvolvimento de ações significativas, considerando os interesses, as necessidades e as fragilidades de todas as crianças, a fim de possibilitar o envolvimento das mesmas no seu processo de ensino e aprendizagem. Apesar de a planificação constituir um meio relevante para o docente organizar coerentemente as suas ações pedagógicas, uma vez que prevê e orienta a ação futura, tal processo não se caracteriza por ser estático e definitivo, mas por ser dinâmico e flexível, tendo existido, no decorrer de variados momentos das experiências desenvolvidas, a necessidade de pequenas alterações no plano de ação (Diogo, 2010).

Neste âmbito, foram elaborados guiões de pré-observação da PES, os quais continham a descrição da atividade pedagógica a ser realizada, as evidências que sustentaram a mesma, as áreas e domínios de conteúdo predominantes, os objetivos, bem como as estratégias e os

recursos pedagógicos que seriam utilizados. Estes guiões funcionaram como suporte à reflexão da mestranda antes da ação, pois permitiram antecipar eventuais dificuldades e constrangimentos, assumindo-se, igualmente, como um instrumento promotor de autoconhecimento e autorreflexão, ao orientar a mestranda na identificação de aspetos considerados como mais relevantes a serem observados na sua prática.

Segundo a metodologia I-A, após o desenvolvimento das planificações surge a ação, sendo esta fulcral no sentido de apoiar os docentes a refletir criticamente acerca do antes, do durante e do após ação, a fim de contribuir para a melhoria contínua das práticas educativas. Neste âmbito, ressalta-se que a reflexão se encontrou presente ao longo de todo o percurso na PES, quer individualmente, quer através da interação entre o par pedagógico, bem como entre as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais (Abreu, 2004).

Com efeito, a realização de narrativas colaborativas revelou-se promotora de reflexões críticas e partilhadas entre a mestranda, o par pedagógico e a respetiva orientadora cooperante, no sentido de potenciar a melhoria das práticas educativas. Estas constituíram, portanto, um recurso fundamental para a descrição e análise pormenorizadas da ação pedagógica, assumindo um caráter duplo, isto é, permitiram à estagiária observadora descrever e analisar a ação desenvolvida pelo seu par, bem como ofereceram à estagiária observada a possibilidade de comentar a narrativa produzida, acrescentando a sua própria perspetiva (Ribeiro, 2020).

Em suma, a I-A possibilitou o diálogo entre os documentos teórico-legais referenciados e a prática pedagógica, promovendo um ciclo contínuo de reflexão e transformação. Ademais, a I-A configurou uma estratégia potenciadora de ambientes de aprendizagem colaborativos e centrados no protagonismo dos envolvidos, tornando-se imprescindível para promover mudanças significativas e sustentáveis no contexto educacional. Desta forma, de acordo com Coutinho et al. (2009) a I-A não constitui “uma metodologia de investigação sobre a educação, mas sim uma forma de investigar para a educação” (p. 376).

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

O corrente capítulo visa a descrição, fundamentação e reflexão de práticas educativas desenvolvidas no decorrer da PES, nos contextos de 1.º CEB e EPE, visando a articulação entre os precedentes teóricos e legais abordados anteriormente e o conhecimento do contexto educativo e da metodologia explorada. Assim sendo, o capítulo em evidência, organizado em dois subcapítulos, correspondentes a cada um dos níveis educativos referidos, apresenta a análise de determinadas ações educativas, consideradas pela mestranda como as mais significativas pedagogicamente.

3.1. PRÁTICAS EDUCATIVAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O subcapítulo em evidência engloba a descrição e análise de práticas educativas desenvolvidas em contexto de 1.º CEB, com vista à reflexão crítica e sustentada das mesmas. Deste modo, a mestranda procurou garantir ações pedagógicas com intencionalidade educativa, promotoras do desenvolvimento holístico dos alunos, através da valorização quer da articulação curricular quer da abordagem socioconstrutivista (cf. Capítulo 1), no sentido da formação de cidadãos autónomos e responsáveis (Oliveira Martins et al., 2017).

Em seguimento, revisita-se a existência de inúmeros momentos de interação pedagógica entre os diferentes intervenientes do processo educativo, isto é, entre as professoras estagiárias e os alunos, a professora cooperante e, também, a supervisora institucional, permitindo a partilha de ideias, saberes e reflexões. Esses momentos de diálogo perspetivaram a planificação de ações contextualizadas, significativas e inovadoras, baseadas em metodologias ativas, a fim de incentivar os alunos a assumirem um papel ativo no próprio processo de ensino e aprendizagem.

Por conseguinte, nas duas primeiras semanas da PES no presente nível educativo, o par pedagógico concentrou-se na observação direta das características do contexto educativo, das especificidades dos alunos e das suas dinâmicas, por forma a identificar interesses, necessidades e fragilidades da turma. A recolha de informações foi potenciada através de conversas informais com a professora cooperante acerca da turma e do contexto, constituindo estas momentos únicos de partilha, que favoreceram a compreensão de determinados aspetos não perceptíveis através da observação direta.

Seguidamente, a partir da terceira semana, a díade iniciou a elaboração de Unidades de Aprendizagem (UA), dinamizando inúmeros momentos de forma gradual e alternada, possibilitando a ambas as mestrandas o exercício de uma prática profissional autónoma e adequada. Neste sentido, uma UA corresponde a um modo de planeamento, elaboração, organização e realização de um conjunto de atividades, selecionadas para a aprendizagem de um tema central (Freschi & Ramos, 2009). Assim, o par pedagógico dedicou-se à elaboração de UA inovadoras, inclusivas e contextualizadas, com base na articulação entre variadas áreas curriculares, promovendo a inter e a transdisciplinaridade. De salientar que a díade intencionou que esta forma de planificação assumisse uma natureza indicativa, flexível e aberta, adaptando-se aos interesses, necessidades e capacidades de cada aluno (Diogo, 2010).

Atendendo à impraticabilidade de descrever, fundamentar e refletir sobre a totalidade das ações desenvolvidas ao longo da PES no presente nível educativo, a mestranda optou por selecionar e contextualizar as práticas pedagógicas mais significativas para si. Estas foram desenvolvidas no âmbito de uma UA de quatro dias, denominada "Uma Viagem de Conhecimento pela Europa", a qual se centrou na questão-problema "O que torna a Europa um lugar tão especial no mundo?", que objetivou o reconhecimento da "existência de semelhanças e diferenças entre os diversos povos europeus, valorizando a sua diversidade" (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 5).

Relativamente a esta UA, importa mencionar que a mesma favoreceu a articulação de múltiplas áreas curriculares, nomeadamente: Português; Matemática; Estudo do Meio; Inglês; Educação Artística, em específico, Música e Expressão Dramática/Teatro; Tecnologias da

Informação e Comunicação; Cidadania e Desenvolvimento. Excetuam-se somente as áreas de Educação Artística – Dança e Educação Física, pois não integraram a intencionalidade educativa desta UA, tendo, contudo, sido contempladas em outras UA planejadas e realizadas. Além disso, as atividades desta UA revelaram-se propiciadoras da integração de todas as áreas de competências inscritas no PASEO, excetuando a área “Bem-estar, Saúde e Ambiente”. Isto não significa a inexistência de valorização do bem-estar, da saúde e do ambiente, apenas que a planificação da referida UA não contemplou os descritores operativos desta área de competência.

No âmbito da UA em evidência, a díade operacionalizou uma atividade pedagógica otimizando o projeto de intervenção desenvolvido na Unidade Curricular Investigação em Educação, o qual relacionou a AC com o envolvimento dos alunos em atividades de escrita criativa. Deste modo, pretendeu-se implementar métodos de AC em dinâmicas educativas de escrita criativa, bem como refletir sobre os efeitos de tal metodologia ativa no envolvimento dos alunos em atividades desta natureza.

O projeto de intervenção surgiu a partir da observação, por parte da mestranda, da necessidade de os alunos desenvolverem a partilha de ideias, conhecimentos e raciocínios. Apesar de existirem diversos alunos que revelavam pensamento crítico e mantinham uma participação ativa ao longo das aulas, mostrando-se motivados para a aprendizagem, a generalidade intervinha apenas quando solicitado. De um modo geral, a turma apresentava algumas fragilidades na área curricular de Português, em específico, na escrita de textos, concretamente na organização discursiva adequada, na diversidade vocabular e na correção ortográfica. Além disso, constatou-se uma clara inibição dos alunos em atividades que envolviam o uso da criatividade e da imaginação, principalmente devido a questões como falta de confiança ou dificuldade em se expressar individualmente.

No início de todas as dinâmicas desenvolvidas pelo par pedagógico deu-se a concretização da rotina matinal da turma, a qual englobava o cumprimento, à entrada na sala de aula, entre as professoras estagiárias e cada um dos alunos, a partir da seleção, pelos mesmos, de uma das quatro opções disponíveis no painel de cumprimentos matinais. Já dentro da sala de aula,

decorria a escrita da data e do sumário, no quadro branco, por um aluno escolhido aleatoriamente, através da ferramenta digital *Wheel of Names*.

De seguida, ocorria a realização da dinâmica do semáforo das emoções, em que os alunos levantavam um dos três cartões de cores diferentes (verde, amarelo e vermelho), no sentido de indicarem como se estavam a sentir naquele momento, sendo registado, pela díade, num semáforo de cartolina, o número de cartões de cada cor levantados. Esta prática era, também, concretizada no final de cada dia, no sentido de existir uma comparação entre o estado emocional dos alunos no início e no fim do tempo letivo.

É, também, de realçar que as professoras estagiárias implementaram em todas as suas ações pedagógicas a TAF “Copos Coloridos” (Lopes & Silva, 2020), segundo a qual cada grupo cooperativo tinha ao seu dispor, no centro da sua área de trabalho, três copos de cores diferentes (verde, amarelo e vermelho). O copo verde indicava que o grupo seria capaz de prosseguir a atividade sem necessidade de intervenção das professoras estagiárias, o copo amarelo assinalava a necessidade de ajuda dos colegas do próprio grupo e, por fim, o copo vermelho apontava para o auxílio da díade. Estes copos forneciam, então, um sinal visual à díade a respeito de quando cada grupo cooperativo poderia necessitar de orientação e/ou intervenção pedagógica, permitindo a utilização do tempo de forma mais eficiente. A TAF em foco permitiu, assim, verificar a compreensão dos alunos no decurso do processo de aprendizagem, a partir da monitorização constante que realizaram da sua aprendizagem (Lopes & Silva, 2020).

Neste sentido, o primeiro dia da UA intitulada “Uma Viagem de Conhecimento pela Europa” envolveu a aplicação da TAF “Bilhetes à Entrada e Bilhetes à Saída” (Lopes & Silva, 2020), pelo que principiou com o preenchimento individual de um bilhete à entrada, com a resposta à indicação da professora estagiária “Escreve uma ou mais coisas que já sabes sobre a Europa”, existindo um tempo determinado (quatro minutos), demonstrado aos alunos a partir da projeção de um temporizador digital. Por conseguinte, cada grupo cooperativo nomeou democraticamente um elemento, que partilhou com a turma a resposta dada no seu bilhete, a qual foi discutida em grande grupo. Esta estratégia possibilitou quer ao par pedagógico quer

aos alunos tomar consciência dos conhecimentos prévios dos mesmos sobre o continente europeu, contribuindo, também, para o despertar do interesse para as aprendizagens a construir (Lopes & Silva, 2020).

Seguidamente, a mestranda efetivou a explicação aos alunos da dinâmica a ser realizada, ou seja, da concretização de um *QuizEV* intitulado “Europa”, com recurso ao método de AC “Cabeças Numeradas Juntas” (Kagan, 1994), referido no capítulo 1. Neste âmbito, foi referida a cotação atribuída a cada resposta, caso esta se encontrasse correta, incorreta ou dada fora do respetivo momento, no sentido de, consoante a pontuação final dos grupos, serem atribuídos os prémios de “Boa Equipa”, “Grande Equipa” e “Super Equipa”. Procedeu-se, depois, à atribuição de um número de um a quatro a cada um dos elementos dos grupos cooperativos, segundo a ordem alfabética, e à distribuição, a cada um dos grupos, de uma folha composta por oito questões de escolha múltipla e de um cartão relativo à ferramenta educativa digital *QuizEV*.

Posteriormente, deu-se a apresentação à turma de cada questão de escolha múltipla, através da projeção do *QuizEV*, sucedendo-se a discussão e o registo (cf. Figura 1), por cada grupo cooperativo, da resposta conjunta, na folha disponibilizada, existindo um tempo determinado (três minutos), demonstrado aos alunos a partir de um temporizador digital presente no *QuizEV*. Após o tempo disponibilizado, a professora estagiária indicou um número de um a quatro, através da utilização de um pequeno saco com tampas numeradas, sendo que os alunos que continham o número sorteado divulgaram a resposta dada pelos seus grupos, a partir do levantar do cartão *QuizEV* na posição adequada.

Figura 1

Discussão e registo das respostas às questões de escolha múltipla



Ao longo da concretização do *QuizEV*, a díade foi registando no quadro branco a pontuação obtida por cada grupo cooperativo, ocorrendo, no final do mesmo, a determinação, em grande grupo, da pontuação final de cada grupo. De salientar que todos os grupos cooperativos conquistaram o prémio de “Super Equipa”, dado terem obtido a pontuação máxima, sendo que o sucesso nesta tarefa se deveu substancialmente à observação atenta que os grupos efetuaram dos cartazes físicos de um mapa da Europa expostos nas paredes da sala de aula. A atribuição de recompensas aos grupos representou um tipo de interdependência positiva, visando o incentivo e o aumento do entusiasmo dos mesmos para novas aprendizagens (cf. Capítulo 1).

No decorrer do processo de resposta às diversas questões de escolha múltipla, importa salientar a tentativa constante da mestrandia em adotar uma atitude observadora e auxiliadora do desempenho de cada grupo cooperativo e de cada elemento do mesmo, apoiando os alunos quando constatado necessário ou solicitado pelos próprios. Assim, a díade deslocou-se pela sala de aula, observando e acompanhando os alunos e os diversos acontecimentos, com vista a orientar e incentivar a sua participação e colaboração no processo de ensino e aprendizagem.

Já o período da tarde pressupôs a realização do método de AC "Cantos" (Lopes & Silva, 2020), mencionado no capítulo 1, com recurso à apresentação interativa e gamificada "À descoberta da diversidade musical da Europa". A partir desta, os alunos escutaram um excerto de uma música típica de um determinado país da Europa, refletindo e registando, depois, num quadro branco pequeno, o nome do país que consideravam corresponder tal música. Após o momento em foco, cada aluno deslocou-se para o canto da sala de aula representativo do país por si escolhido, identificado visualmente através da sua bandeira, sucedendo-se a formação de pares, em cada um dos cantos da sala de aula selecionados, a fim de cada par partilhar entre si as razões que motivaram a sua escolha.

Em seguida, verificou-se a partilha com a turma, pelos alunos, das razões reveladas pelo seu par, sucedendo-se esta comunicação nos diferentes cantos da sala de aula escolhidos. A partilha em foco permitiu constatar que as principais motivações dos alunos se prenderam

com a associação, quer de determinadas palavras e expressões escutadas, quer de características rítmicas/melódicas das canções, a certo país em específico. Por conseguinte, ocorreu a revelação do país correspondente à música típica escutada, através do surgimento, na apresentação interativa e gamificada, de uma imagem da respetiva bandeira.

De realçar que os países da Europa selecionados pelas professoras estagiárias para a dinâmica em evidência foram a Espanha, o Reino Unido, os Países Baixos e, por fim, a Itália, no sentido de viabilizar a comparação de “características rítmicas, melódicas, harmónicas, dinâmicas, formais tímbricas e de textura em repertório de referência, de épocas, estilos e géneros diversificados” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 8).

Além disso, denota-se que o método de AC “Cantos” (Lopes & Silva, 2020) trouxe claros benefícios aos alunos no desenvolvimento das capacidades de justificar as suas escolhas e, simultaneamente, de escutar atentamente os outros. Permitiu, ainda, que cada aluno refletisse sobre as suas ideias e pontos de vista, ao ter que efetuar a sua escolha e justificá-la, bem como possibilitou a consolidação ou reestruturação das suas ideias ou conceções, ao escutar a partilha dos seus colegas com escolhas idênticas ou diferentes (Lopes & Silva, 2020).

No momento de encerramento, cada criança preencheu um bilhete à saída com a resposta à indicação “Escreve uma ou mais coisas que aprendeste hoje sobre a Europa”, existindo um tempo determinado (quatro minutos), demonstrado aos alunos a partir da projeção de um temporizador digital. Desta forma, cada aluno teve oportunidade de tomar consciência das aprendizagens contruídas, surgindo várias respostas por parte da turma, destacando-se: “Portugal faz fronteira terrestre com a Espanha” (aluna “Lalina”); “A Islândia é um país que fica no Norte da Europa” (aluno “Palito”). A dinâmica em questão constituiu uma técnica rápida de avaliação, que proporcionou à díade a obtenção de informações fundamentais acerca das aprendizagens e das dificuldades dos alunos, o que poderia permitir, numa fase posterior, individualizar e diferenciar o ensino (Lopes & Silva, 2020).

Já o segundo dia da UA apresentada envolveu, enquanto abertura da aula, a realização, em grande grupo, do jogo matemático digital *Code Builder*, de *Math Playground*. Primeiramente, existiu um momento de interpretação da introdução do jogo, a qual se encontrava em língua

inglesa, em que se propôs aos alunos “compreender palavras e expressões muito simples” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 5) e “compreender pequenas frases com vocabulário conhecido” (Direção-Geral da Educação, 2018d, p. 6), sucedendo-se a tradução, pela professora estagiária, da totalidade da introdução.

A utilização do referido jogo educativo demonstrou-se bastante prazerosa e motivadora para os alunos, existindo diversos comentários dos mesmos no sentido da continuidade do jogo, a título de exemplo, o aluno "Dinossauro" exclamou: "Queria jogar só mais um nível!" e a aluna "Nini" questionou: "Podemos continuar o jogo só mais um bocadinho?". A integração das TIC nesta prática pedagógica promoveu uma aprendizagem mais ativa, estimuladora e significativa, permitindo o desenvolvimento de competências do domínio da Matemática, em concreto, a resolução de problemas e o pensamento computacional (cf. Capítulo 1).

Posteriormente, deu-se a explicitação aos alunos de que a posição de um objeto poderia ser determinada a partir da utilização das coordenadas, ocorrendo o registo das mesmas na malha quadriculada do jogo matemático digital. De seguida, em grande grupo, a turma procedeu à descrição das posições dos diferentes “amigos do espaço” presentes no jogo, “recorrendo à identificação de coordenadas, comunicando de forma fluente” (Canavarro et al., 2021, p. 41). Neste sentido, a turma revelou facilidade em determinar a posição dos objetos no plano, com recurso à identificação de coordenadas, visto que respondeu corretamente e sem hesitação a todas as indicações dos “amigos do espaço” dadas pela díade, demonstrando compreender o que estava a ser explorado.

A posteriori, os alunos foram informados, pela personagem *Edu* do projeto *Zupi*, da participação destes numa viagem pela Europa, a partir da projeção de um *PowerPoint* didático e interativo. O recurso pedagógico-didático em foco permitiu a exploração interativa de diversas imagens e recursos audiovisuais, revelando-se um instrumento facilitador e motivador da aprendizagem, o qual contribuiu para que os alunos se encontrassem envolvidos, atentos e interessados (cf. Capítulo 1). Além disso, os materiais multimédia, designadamente o *PowerPoint* didático e interativo, fomentam a memória visual, favorecendo uma melhor compreensão e retenção da informação (Maia, 2014).

Após este momento, considerando o papel desempenhado por cada criança, em concreto, capitão do silêncio, controlador do tempo, secretário e porta-voz (cf. Capítulo 1), a díade realizou a atribuição de um papel adicional ao secretário de cada grupo cooperativo: o monitor de materiais. Este possuía a função de levar o seu cartão vermelho e o seu estojo para o novo espaço de aprendizagem. A atribuição de uma tarefa extra a esses elementos dos grupos cooperativos ocorreu no sentido de assegurar a participação efetiva de todos, visto que, nesta atividade, os secretários não possuíam um papel tão ativo como os demais. Esta opção revelou-se pertinente para equilibrar a distribuição de responsabilidades e reforçar o envolvimento individual no trabalho coletivo, constituindo também uma oportunidade de reflexão para a díade sobre a necessidade de ajustar os papéis, de modo a promover o envolvimento ativo de todos os alunos.

Para iniciarem a viagem, as crianças deslocaram-se para outro espaço da escola, onde a díade procurou criar um ambiente imersivo, através de elementos como cortinas de papel coloridas, cartazes físicos de um mapa da Europa e imagens das bandeiras dos países da viagem, encontrando-se, ainda, no chão, seis malhas quadriculadas (cf. Figura 2). Esses elementos possibilitaram transformar o espaço em questão num lugar bastante convidativo, estimulando o interesse e a curiosidade da turma, desde a sua entrada em tal local. Deste modo, ao observarem a sala, vários alunos expressaram comentários de espanto, em concreto, a aluna "Elfinha" exclamou: "Nem parece a mesma sala!" e o aluno "Pai Natal" questionou de imediato: "Uau! O que é que vamos fazer aqui?".

Figura 2

Sala com elementos potenciadores de um ambiente imersivo



Já no espaço suprarreferido, a turma visualizou um novo diapositivo do *PowerPoint* didático e interativo, no qual o *robô* educativo se apresentou e mencionou o desejo de acompanhar os alunos em tal viagem. Assim sendo, os alunos solicitaram o aparecimento do *Super Doc*, chamando pelo mesmo, “surgindo”, de imediato, seis *robôs* educativos, sendo estes recolhidos pelos monitores de materiais. A posteriori, cada grupo cooperativo posicionou o respetivo *Super Doc* na sua malha quadriculada, concretamente, no local de partida da viagem (Portugal), existindo, de seguida, o questionamento, pela professora estagiária, de quais as coordenadas do respetivo local, ao que a turma respondeu prontamente, demonstrando, assim, a compreensão da abordagem às coordenadas, a partir do jogo matemático digital *Code Builder*.

Por conseguinte, a mestranda procedeu à explicação da atividade pedagógica de programação a desenvolver, a qual envolveu a implementação do método de AC "*Learning Together*" (Johnson & Johnson, 1975), abordado no capítulo 1, que além de intencionar a aprendizagem dos conhecimentos académicos, enfatiza a aquisição de estratégias de interação positiva em grupo. Foram, portanto, esclarecidos determinados aspetos, tais como os principais comandos presentes no *robô* educativo, os elementos existentes na malha quadriculada, as regras subjacentes à programação dos percursos e a forma de preenchimento de um guião orientador da programação, disponibilizado a cada grupo cooperativo.

Relativamente ao momento suprarreferido, revela-se pertinente mencionar a tentativa da mestranda em adotar uma explicação clara e precisa, a partir da utilização de um vocabulário adequado à faixa etária dos alunos, bem como de palavras mais simples e quotidianas. A professora estagiária procurou, ainda, garantir que todas as dúvidas e inquietações dos alunos fossem esclarecidas, empenhando-se em verificar, a todo o instante, se os alunos compreendiam as variadas informações dadas. Deste modo, a comunicação efetiva da mestranda, através de uma fala simples e objetiva, revelou-se essencial para assegurar o sucesso do processo educativo, uma vez que lhe permitiu exprimir as informações de forma compreensível para os alunos (Gogge et al., 2022).

Esclarecidas as regras, cada grupo cooperativo acionou o respetivo *Super Doc* e assumiu o papel a desempenhar no seu grupo cooperativo. Neste sentido, a professora em formação assegurou que todos os alunos reconheçam o que tinham de realizar para desempenharem corretamente a sua função. Assim sendo, cada elemento do grupo cooperativo deve saber o que esperar de cada um dos seus colegas, e simultaneamente, qual a sua função no respetivo grupo, desenvolvendo, assim, a responsabilidade individual e coletiva, tal como referido no capítulo 1 (Lopes & Silva, 2009).

Posto isto, cada grupo cooperativo concretizou a programação do *robô* educativo para o mesmo realizar o percurso entre dois países e, simultaneamente, registou, no guião orientador, o percurso e a sua respetiva programação (cf. Figura 3). Para a realização das duas tarefas, cada grupo dispôs de um tempo determinado (15 minutos), visível através de um temporizador digital, presente no *PowerPoint* didático interativo, todavia, dado que todos os grupos cooperativos concluíram este momento antes do final dos 15 minutos, a díade avançou para a ação estratégica seguinte. Neste sentido, apesar de a planificação constituir um meio relevante para o docente organizar coerentemente as suas ações pedagógicas, o processo não se caracteriza por ser estático e definitivo, mas por ser dinâmico e flexível, por forma a se ajustar às circunstâncias ou acontecimentos da aula (Diogo, 2010).

Figura 3

Programação dos robôs educativos



No decorrer do momento de “[resolução de] desafios através da programação de objetos tangíveis” (Direção-Geral da Educação, 2018f, p. 9), denotou-se a existência de algum ruído e agitação. Perante isto, a mestranda, já na fase de reflexão, considerou que deveria ter mobilizado determinadas estratégias, a fim de captar a atenção da turma e de obter o silêncio

necessário, de modo a dar continuidade à aula e a constatar que todos os alunos estariam a ouvi-la. A título de exemplo, a professora estagiária poderia ter utilizado as estratégias de regresso ao foco, como "Cric-Crac" ou "Quem me está a ouvir... bate uma palma/coloca as mãos na cabeça/levanta o braço direito...", a fim de funcionar como um elemento surpresa, permitindo o retorno à calma. Não obstante, a existência de ruído e agitação revelou-se natural e expectável, não só pela fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, mas também dado o interesse e a curiosidade que a atividade pedagógica suscitou nestes, não comprometendo, porém, o desenvolvimento da mesma nem a aprendizagem dos alunos (Silva et al., 2018).

Sucedeu-se, ainda, a partilha com a turma, por um porta-voz selecionado aleatoriamente, da programação desenvolvida pelo seu grupo cooperativo, a fim de todos os alunos observarem o percurso correto e a sua programação. O momento proporcionou ao porta-voz selecionado a "[descrição da sua] forma de pensar acerca de ideias e processos matemáticos" (Canavarro et al., 2021, p. 18) e aos restantes alunos o "ouvir os outros, questionar e discutir as ideias de forma fundamentada" (Canavarro et al., 2021, p. 18). Além disso, esta dinâmica de robótica educativa representou uma oportunidade de aprendizagem em que os alunos não só desenvolveram o seu pensamento computacional, mas também enriqueceram a sua capacidade de orientação espacial, ao serem capazes de determinar a posição de objetos no plano, recorrendo à identificação de coordenadas (Canavarro et al., 2021).

De seguida, ocorreu a apresentação, pela personagem *Edu*, de uma curiosidade e de uma marca cultural do país "visitado" pela turma, a partir da projeção disponível. Neste sentido, é de notabilizar que a mestrandia encorajou os alunos a expressarem as suas ideias e os seus conhecimentos acerca das informações referidas pela personagem, possibilitando, então, que as suas opiniões e perspetivas fossem explicitadas e debatidas. Por conseguinte, cada aluno dispôs da oportunidade de defender os seus pontos de vista e, simultaneamente, respeitar os dos outros, o que contribuiu para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos (Lopes da Silva et al., 2016).

Considerando a conclusão da viagem, sucedeu-se a visualização, em grande grupo, do último diapositivo da apresentação didática, na qual o *Edu* parabenizou os alunos e propôs uma salva de palmas, prontamente concretizada pela turma, constatando-se, então, a celebração do sucesso dos grupos cooperativos na realização da viagem pela Europa. Este tipo de interdependência positiva constituiu, portanto, um incentivo à autoconfiança dos vários grupos, no sentido de aumentar a motivação para novas aprendizagens (cf. Capítulo 1).

No decorrer da atividade os alunos demonstraram grande encanto e curiosidade relativamente ao *robô* educativo, realizando comentários e questões a respeito do mesmo, a título de exemplo, a aluna "Nini" perguntou: "Existe este *robô* à venda?" e o aluno "Di Mario" acrescentou: "Quanto é que custa?". Além disso, vários alunos manifestaram vontade em continuar a realização da atividade pedagógica mesmo após o toque para o intervalo, o que comprova o prazer sentido pelos mesmos em relação à dinâmica educativa em foco.

A aula terminou com a realização da TAF "3-2-1" (Lopes & Silva, 2020), que pressupôs o registo individual de "3 coisas que achei interessantes", "2 coisas novas para mim" e "1 questão em que ainda tenho dúvidas". Como em qualquer tarefa, também esta dispôs de um tempo determinado para a sua realização (10 minutos). A TAF em questão possibilitou aos alunos o desenvolvimento de competências metacognitivas e de autoavaliação, fundamentais para o sucesso na aprendizagem, bem como conferiu à díade dados pertinentes para a planificação da ação docente futura (Lopes & Silva, 2020).

O dia seguinte principiou com a concretização, em grande grupo, de uma dinâmica de estimulação do imaginário. O par pedagógico propôs, então, que cada aluno completasse oralmente, de forma criativa, a frase iniciada por "Eu sou...", existindo, primeiramente, a partilha de dois exemplos práticos pelas professoras estagiárias. Em geral, os alunos completaram a frase prontamente e de forma bastante criativa. Todavia, duas alunas não conseguiram responder de imediato, tendo a mestrandia avançado para os colegas seguintes, a fim de respeitar o tempo dessas crianças e permitir que tivessem mais espaço para pensarem. No final da dinâmica, a professora estagiária regressou a essas alunas, que já manifestaram confiança e completaram a frase sem constrangimentos.

A aula prosseguiu com uma oficina de escrita criativa, que abrangeu a aplicação do método de AC “Folha Giratória” (Kagan, 1994), explicitado no capítulo 1. Cada grupo cooperativo dispunha, no centro da sua área de trabalho, de uma folha giratória, isto é, uma folha de cartolina dividida em quatro secções, em concreto, “personagens”, “países da Europa”, “sons” e “sensações”, com um tópico no centro, sendo este “ideias para a escrita criativa de um texto”. Num tempo limite de 2 minutos, cada membro do grupo cooperativo registou uma ideia na secção da folha giratória que se encontrava à sua frente (cf. Figura 4), ocorrendo, ao fim desse tempo, a rotação da folha, um quarto de volta, no sentido dos ponteiros do relógio. O procedimento repetiu-se até que a folha giratória se encontrasse totalmente preenchida com o contributo de cada elemento nas quatro secções.

Figura 4

Registo de ideias nas folhas giratórias



O método de AC em questão configurou uma estratégia lúdica e inovadora para os alunos aprenderem a registar e organizar múltiplas ideias na planificação de textos, revelando-se particularmente útil para encorajar a partilha de informação, manter os alunos envolvidos na tarefa, promover a responsabilidade individual e, ainda, desenvolver a criatividade (Direção-Geral da Educação, 2018e; Silva et al., 2018).

Com a diversidade de propostas recolhidas, sucedeu-se a definição aleatória, pelo secretário de cada um dos seis grupos cooperativos, das ideias que cada grupo cooperativo iria utilizar no seu processo de escrita criativa. Através da ferramenta digital *Wheel of Names* estabeleceu-se a secção e com o lançamento de um dado de espuma foi selecionada uma ideia dessa secção. Posteriormente, o porta-voz de cada grupo cooperativo apresentou à

turma as ideias que resultaram da definição aleatória, seguindo-se, então, a escrita de um texto criativo, a partir dessas ideias. A etapa de textualização aconteceu também em grupos cooperativos, com o registo, pelos seus elementos, nos respetivos cadernos diários, “com [a] utilização correta das formas de representação escrita (grafia, pontuação e translineação, configuração gráfica e sinais auxiliares da escrita)” (Direção-Geral da Educação, 2018e, pp. 10-11).

De realçar que os alunos, ao redigirem textos criativos em grupos cooperativos, desenvolveram competências relativas quer à área de "Pensamento crítico e pensamento criativo", quer à área de "Relacionamento interpessoal", inscritas no PASEO, sendo, portanto, capazes de "adequar comportamentos em contextos de cooperação, partilha [e] colaboração" (Oliveira Martins et al., 2017, p. 25). Assim, apesar da necessidade de intervenção da díade em certos momentos específicos, os alunos revelaram capacidade de interagir com tolerância, aceitando e debatendo as distintas ideias apresentadas, uma vez que quando não concordavam com certo ponto de vista, justificavam, conseguindo chegar a um consenso.

Posteriormente, cada grupo cooperativo planeou uma dramatização representativa do texto criativo concebido, a qual apelou à decisão democrática acerca da forma de representação do(s) cenário(s), da(s) personagem(ns), do(s) narrador(es), do(s) som(ns), entre outros aspetos próprios de situações cénicas (cf. Figura 5). Desta forma, em conformidade com as AE de Educação Artística - Expressão Dramática/Teatro (2018), o presente momento viabilizou a produção, em grupos cooperativos, de pequenas cenas através de processos preparados, antecipando e explorando formas de entrada, progressão na ação e saída, a exploração de possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades e a adequação das possibilidades expressivas da voz a diferentes contextos e situações de comunicação.

Figura 5

Seleção de imagens para representação dos cenários



Ao longo do processo de planeamento das dramatizações, surgiram determinadas questões e exclamações, por parte dos alunos, concretamente, o aluno "Leopardo" interrogou: "O nosso grupo precisava de entrar e sair da sala durante o teatro! Podemos?", a aluna "Amarelinha" propôs ao grupo: "Vamos pôr algumas cadeiras ali para a sereia se deitar e fazer de conta que está numa rocha!" e a aluna "Porta Mágica" afirmou: "Eu vou ser o *Pato Donald*, então tenho de fazer uma voz parecida com a dele!".

Logo após a hora de almoço, iniciou-se a apresentação das dramatizações planeadas pelos grupos cooperativos, tendo existido a apreciação crítica, em grande grupo, a respeito das mesmas. Essencialmente, a turma mencionou a notável criatividade dos diversos textos apresentados pelos diferentes grupos cooperativos, bem como analisou determinados aspetos relacionados com a *performance* positiva de certos alunos (Direção-Geral da Educação, 2018a, 2018e).

De modo a encerrar a presente aula, os alunos partilharam, de forma individual, o seu grau de confiança relativamente à capacidade de escreverem textos criativos, a partir da TAF "Do Punho a Cinco Dedos" (Lopes & Silva, 2020). No caso de se sentirem bastante confiantes, os alunos posicionavam a mão fechada e o polegar para cima, já para indicarem que se sentiam parcialmente confiantes, colocavam três dedos para cima e, ainda, para demonstrarem que se sentiam pouco ou nada confiantes, levantavam uma das suas mãos completamente fechada. Esta TAF possibilitou aos alunos a avaliação e autorregulação da própria aprendizagem, proporcionando, igualmente, à díade, *feedback* imediato acerca da mesma.

Deste modo, a maioria da turma posicionou três dedos para cima, dois alunos optaram por colocar a mão completamente fechada e, ainda, outros três a mão fechada e o polegar para cima. Constatou-se, portanto, que, de modo geral, a turma demonstrou sentir-se parcialmente confiante na escrita de textos criativos, o que reflete o pouco tempo dedicado ao exercício prático da escrita criativa. Dado que a díade se encontrava na sua última semana de estágio, a professora cooperante procurou implementar, na sua ação educativa, estratégias concretas que contribuíssem para a superação desta fragilidade.

Para concluir, as práticas pedagógicas realizadas no âmbito da UA em evidência demonstraram-se bastante significativas para os alunos, visto que estes evidenciaram, ao longo de todo o processo, grande prazer, curiosidade e motivação, encontrando-se envolvidos e concentrados nas diversas atividades propostas. Além disso, a promoção de inúmeros momentos de trabalho cooperativo proporcionou o desenvolvimento integral e holístico dos alunos, tendo possibilitado a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e agradável, enriquecedor da compreensão dos conteúdos curriculares e favorecedor da construção de aprendizagens significativas (Laevers et al., 2014).

3.2. PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO PRÉ- -ESCOLAR

O presente subcapítulo compreende a descrição e análise reflexiva de determinadas ações pedagógicas desenvolvidas em contexto de EPE. Assim sendo, a educadora em formação procurou continuamente que as suas práticas pedagógicas se caracterizassem por uma intencionalidade educativa, considerando, ainda, os quatro fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, já referidos no Capítulo 1.

Em seguimento, as duas primeiras semanas da PES no nível educativo em evidência destinaram-se à colaboração e à observação sistemática e participante das especificidades de cada criança, bem como das suas dinâmicas, a fim de identificar interesses, necessidades e dificuldades evidenciadas pelo grupo. Tal recolha de informação foi potenciada por meio de

conversas informais com a educadora cooperante, o que favoreceu a compreensão de determinados aspetos não perceptíveis por meio da observação direta.

Posto isto, a díade iniciou a realização de planificações semanais, atentando a que as mesmas assumissem um carácter contextualizado, significativo e inovador, promotoras do desenvolvimento holístico das crianças e encarando as mesmas enquanto protagonistas do próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, atendendo à impraticabilidade de descrever, fundamentar e avaliar todas as ações dinamizadas pela díade ao longo da PES na EPE, a mestranda optou por seleccionar e contextualizar especificamente duas práticas desenvolvidas tendo em conta uma das problemáticas identificadas no grupo de crianças, relativa à clara necessidade de trabalhar cooperativamente em pequenos grupos.

Por conseguinte, a primeira atividade pedagógica a ser descrita, fundamentada e avaliada consistiu na dinamização da obra literária "Vamos à Caça do Urso", a qual englobou quer a narração, em grande grupo, da obra "Vamos à Caça do Urso", de *Michael Rosen*, quer a audição musical ativa, em pequenos grupos, da canção "Vamos à Caça do Urso", de Música Colorida.

Em vista disso, tal ação educativa emergiu por meio da observação da existência de um considerável interesse do grupo em geral pela escuta da leitura de obras literárias e pela audição e interpretação de canções. Ademais, como já mencionado, as crianças demonstraram carência em desenvolver o trabalho cooperativo em pequenos grupos, dado possuírem dificuldade em gerir e aceitar a opinião do outro. Por sua vez, de modo geral, o grupo evidenciava uma notória fragilidade no que respeita à espera pela sua vez na intervenção em diálogos (cf. Capítulo 2).

Neste âmbito, importa mencionar que a presente atividade pedagógica, perspetivando o desenvolvimento integral das crianças, se revelou propiciadora da articulação de variadas áreas de conteúdo, apresentadas nas OCEPE, particularmente: Área de Formação Pessoal e Social (Construção da identidade e da autoestima; Independência e autonomia; Consciência de si como aprendiz; Convivência democrática e cidadania); Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Educação Artística - Subdomínio da Música); Área de Expressão e

Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Comunicação oral; Prazer e motivação para ler e escrever) (Lopes da Silva et al., 2016).

Deste modo, a atividade pedagógica principiou com a ida do grupo de crianças para o espaço da mediateca, na qual se encontravam elementos potenciadores de um ambiente imersivo, em concreto, diversas pegadas de urso espalhadas pelo chão da sala e um fundo sonoro produzido pelo instrumento musical tamborim. É de notar que a criação de um ambiente imersivo, potenciado por elementos associados à obra literária em evidência, possuiu enquanto propósito estimular o interesse e a curiosidade das crianças, desde a sua entrada na mediateca, tendo este espaço se revelado quer atraente quer acolhedor, na medida em que se constatou agradável e convidativo para o grupo de crianças.

Em seguimento, ocorreu a observação, em grande grupo, de uma imagem da capa da obra literária "Vamos à Caça do Urso" (livro *pop-up*), existente no *PowerPoint* projetado no quadro interativo, com vista ao levantamento de ideias, pelas crianças, acerca de personagens, espaços e acontecimentos da narrativa. Posto isto, deu-se a apresentação, por parte do grupo, de propostas de títulos para a obra literária em foco e a referência, pela educadora estagiária, ao nome do autor e da ilustradora da mesma, incentivando as crianças a explicitarem as suas ideias acerca da função de cada um destes. Assim, potenciou-se a criação de um ambiente relacional e securizante, o qual contribui para o bem-estar e a autoestima das crianças, na medida em que existiu tempo e espaço para que estas expressassem as suas ideias e opiniões, justificando-as, sendo todas as perspetivas escutadas e valorizadas (Lopes da Silva et al., 2016).

Posteriormente, a educadora estagiária realizou a leitura expressiva da patente obra literária (cf. Figura 6), encorajando as crianças, ao longo da mesma, a proferirem, de forma conjunta, determinadas partes do texto narrativo. Neste sentido, segundo Lopes da Silva et al. (2016), através dos livros as crianças "descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética" (p. 66), sendo que as histórias lidas pelo educador, que envolvem, também, a participação das crianças, constituem um meio de abordar o texto narrativo que suscita o desejo de aprender a ler. Importa, ainda, denotar que a manipulação de um livro *pop-up* se

demonstrou bastante positivo, visto que favoreceu a escuta atenta da leitura da obra literária em evidência, podendo, ainda, consistir um modo estimulante para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do prazer e motivação para ler.

Figura 6

Momento da leitura expressiva da obra literária "Vamos à Caça do Urso", de Michael Rosen



Após este momento, ocorreu a formação aleatória de seis pequenos grupos, constituídos por três ou quatro crianças cada, sendo estes, o grupo “erva”, o grupo “rio”, o grupo “lama”, o grupo “floresta”, o grupo “nevão” e o grupo “caverna”. Tal organização grupal deu-se por meio da recolha individual, do interior de um pequeno saco, de uma fita de pescoço com uma imagem alusiva a um elemento da narrativa, isto é, erva, rio, lama, floresta, nevão e caverna. Por conseguinte, através da observação prévia, foi possível constatar que uma das crianças com PEA recusava colocar qualquer tipo de fita ao pescoço, tendo o par pedagógico adaptado a forma de utilização da imagem alusiva a um elemento da narrativa para um alfinete.

Ademais, dadas as dificuldades motoras evidenciadas pela criança com síndrome de *Rett*, a díade optou por seleccionar previamente o grupo que a criança em foco iria pertencer (grupo “nevão”), considerando o instrumento musical associado ao mesmo (guizeiras). Tais adaptações, quanto aos recursos disponibilizados e condições, representaram a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que se evidenciaram bastante eficazes. Deste modo, pretendeu-se uma ação pedagógica que tem em conta cada criança na relação com as tarefas de aprendizagem, respondendo às suas características individuais e atendendo às suas diferenças (Lopes da Silva et al., 2016; Pereira et al., 2018).

Seguidamente, procedeu-se à descoberta, em grande grupo, através do *PowerPoint*, do instrumento musical associado a cada elemento da narrativa, em concreto: erva - reco-reco; rio - maracas; lama - pandeireta; floresta - clavas; nevão - guizeiras; caverna - bloco de dois sons. Em seguida, deu-se a nomeação de cada instrumento musical convencional, tendo as crianças revelado grande conhecimento acerca das designações de tais instrumentos, expressando afirmações como "Isso são maracas!" (criança "Pizza"), "Eu conheço! É uma pandeireta!" (criança "Pantera cor-de-rosa") e "Chamam-se guizos" (criança "Pinguim"), referindo-se às guizeiras.

A posteriori, ocorreu, a recolha do interior de uma caixa, por cada elemento do pequeno grupo, do respetivo instrumento musical (cf. Figura 7). Relativamente ao momento de nomeação dos diversos instrumentos musicais convencionais, bem como da exemplificação do modo de utilização destes, é de notabilizar que a díade encorajou as crianças a expressarem livremente as suas ideias e conhecimentos. Neste âmbito, segundo Lopes da Silva et al. (2016), cabe ao docente apoiar e incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança, possibilitando que as suas opiniões, ideias e perspetivas sejam explicitadas e debatidas.

Figura 7

Recolha dos respetivos instrumentos musicais



Por último, a fim de fomentar a escuta ativa do grupo, decorreu a audição musical ativa da canção "Vamos à Caça do Urso", de Música Colorida (cf. Figura 8), na qual, mediante o aparecimento, no *PowerPoint*, da imagem alusiva a um elemento da narrativa, as crianças do pequeno grupo correspondente a essa imagem tocavam o seu instrumento musical convencional. Importa, também, salientar que, nos momentos da canção em que não existia

a utilização dos instrumentos musicais, surgiram no *PowerPoint* dois símbolos, que visaram incentivar as crianças a cantar e a movimentar livremente os seus corpos.

Figura 8

Audição musical ativa da canção "Vamos à Caça do Urso", de Música Colorida



Assim sendo, as crianças usufruíram da oportunidade de utilizar instrumentos musicais mais complexos e com outras possibilidades sonoras, no desenvolvimento de uma prática do ouvir e do experimentar ambientes sonoros. Por sua vez, realço a tentativa contínua do par pedagógico em adotar uma atitude observadora e auxiliadora, no decorrer de toda a atividade pedagógica, encorajando, portanto, a exploração dos instrumentos musicais convencionais e a colaboração entre os distintos elementos dos pequenos grupos, em particular, no momento da audição musical ativa (Lopes da Silva et al., 2016).

Por conseguinte, a mestrandia denota que a qualidade do som da canção tornou, em certas partes, a letra da mesma impercetível, o que dificultou parcialmente o acompanhamento vocal por parte das crianças. Não obstante, as crianças demostram-se capazes de cantar determinadas partes da canção, devido tanto à atenção revelada durante a narração expressiva da obra literária, como à memorização de certos segmentos textuais que se repetiam inúmeras vezes ao longo da narrativa.

Além disso, aquando da audição musical ativa, a educadora estagiária considera que teria sido mais proveitoso que as crianças, em vez de se encontrarem dispostas em meia lua, organizadas segundo os pequenos grupos, se tivessem movimentado livremente pelo espaço disponível na mediateca, uma vez que as audições musicais ativas também devem ser

utilizadas como momentos para a vivência corporal da música. Neste sentido, “ouvir” em movimento revela-se completamente natural em crianças pequenas, dado que "o desenvolvimento do sentido rítmico pressupõe a vivência do corpo em movimento e a experiência muscular" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 55).

No que respeita ao momento final da atividade em evidência, a educadora estagiária considera que o mesmo careceu de um tempo destinado à avaliação da experiência educativa, a fim de existir um momento de retorno à calma e de as crianças, enquanto protagonistas da sua aprendizagem, refletirem sobre o que realizaram, como e com quem, bem como de que forma poderiam continuar, melhorar ou fazer de outro modo (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim sendo, a partir de tal momento, o par pedagógico e as crianças disporiam da oportunidade de se envolverem conjuntamente na avaliação da atividade, numa co-construção partilhada de pensamento, em que cada criança poderia adquirir consciência dos seus progressos e de como ultrapassar as suas dificuldades. Ademais, a oportunidade de partilhar com os pares e de se confrontar com diversos pontos de vista, torna este processo mais rico e reflexivo, visto que envolve compreender a perspetiva do outro e explicitar as suas opiniões (Cardona et al., 2021).

Em seguimento, é de ressaltar que, tal como previsto, o grupo de crianças evidenciou certa dificuldade na espera pela sua vez na intervenção em diálogos, concretamente, aquando da exposição das suas ideias e opiniões. Todavia, a d'íade procurou amenizar tal situação através da constante mediação dos diálogos, apelando à escuta ativa de cada criança e conferindo tempo e espaço para que todas as perspetivas fossem escutadas e valorizadas. Além disso, as crianças evidenciaram uma positiva capacidade de cooperar nos momentos em que a atividade pressupunha uma organização grupal quer de pequenos grupos quer de grande grupo, demonstrando, ainda, no decorrer da mesma, comportamentos de apoio e entreajuda.

Posto isto, a segunda atividade pedagógica a ser descrita, fundamentada e avaliada consistiu numa atividade prática de montagem de circuitos elétricos simples, a qual intencionou o desenvolvimento do pensamento científico das crianças, viabilizando uma melhor compreensão e relação com o mundo que as rodeia. No que concerne às evidências que

sustentam tal ação educativa, estas prenderam-se com o facto de o grupo possuir um claro interesse por atividades práticas que incentivam a experimentação de materiais, bem como pelo conhecimento do meio envolvente. Concretamente, após a situação do apagão, surgiram, por parte da maioria das crianças, variadas observações e questões que demonstraram o seu desejo de saber mais, como por exemplo, "Porque é que temos luz na sala e no corredor não temos?" (criança "Sushi") e "Na minha casa também não vai ter luz!" (criança "Peppa") (Lopes da Silva et al., 2016).

Ademais, através da observação direta, a díade constatou que a área das ciências da sala de atividades não possuía materiais diversos que incentivavam as explorações e a experimentação, representando, por esse motivo, um dos espaços menos procurado e frequentado pelas crianças. Por conseguinte, as crianças evidenciavam uma notória necessidade relativa ao envolvimento no processo de descoberta e exploração das Ciências Físicas e Naturais. Por sua vez, dada a problemática identificada e já exposta, o par pedagógico pretendeu desenvolver o trabalho cooperativo em pequenos grupos, fomentando, assim, a tomada de decisões conjunta, através do diálogo e da negociação.

Perspetivando o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo holístico, a atividade pedagógica em evidência revelou-se propiciadora da articulação de inúmeras áreas de conteúdo, especificamente: Área de Formação Pessoal e Social (Construção da identidade e da autoestima, Independência e autonomia, Consciência de si como aprendiz e Convivência democrática e cidadania); Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Comunicação oral e Identificação de convenções da escrita); Área de Expressão e Comunicação (Domínio da Matemática - Números e Operações); Área do Conhecimento do Mundo (Mundo Tecnológico e Utilização das Tecnologias e Abordagem às Ciências - Conhecimento do mundo físico e natural) (Lopes da Silva et al., 2016).

Em vista disso, a presente atividade pedagógica teve o seu início na sala de atividades, com a explicitação, em grande grupo, de que a mesma se iria proceder na sala de ciências e que, aquando da chegada das crianças a esse espaço, estas deveriam procurar a cadeira que continha uma etiqueta com o seu nome próprio e uma determinada cor (azul, vermelho, verde

e amarelo), sentando-se na mesma. Seguidamente, deu-se, então, a ida do grupo para a sala de ciências, a qual se encontrava sem qualquer luz artificial, em concreto, com as lâmpadas desligadas, e com pouca luz natural, em específico, com os estores substancialmente fechados. É de salientar que o planeamento cuidadoso da sala de ciências se demonstrou bastante positivo, visto que estimulou o entusiasmo e a curiosidade do grupo, desde a sua entrada na sala, promovendo, ainda, uma experiência interativa e a aprendizagem construtivista (cf. Capítulo 1).

Deste modo, após a chegada do grupo ao espaço suprarreferido, procedeu-se, portanto, à procura, por cada criança, da cadeira que continha a etiqueta com o seu nome próprio, sentando-se, depois, na mesma. Tal dinâmica revelou-se bastante eficaz, na medida em que as crianças prontamente se organizaram em cinco pequenos grupos, constituídos por quatro elementos cada (grupos de base) (cf. Figura 9). Ademais, é de realçar que determinadas crianças demonstraram comportamentos de apoio e entreajuda dirigidos às duas crianças com PEA, visto que auxiliaram cada um destes na identificação do seu nome próprio, indicando a cadeira onde os mesmos se deveriam sentar.

Figura 9

Sala de ciências e procura das cadeiras com as etiquetas com os nomes próprios das crianças



Posteriormente, deu-se o diálogo, em grande grupo, a partir de certas questões orientadoras, tais como, “Como é que podemos ter luz nesta sala?”, “Como é que se acendem estas lâmpadas?” e “Porque é que quando se carrega no interruptor a luz acende?”. Deste modo, o grupo de crianças revelou-se bastante participativo e envolvido na resposta às questões colocadas, expressando as suas ideias e opiniões, justificando-as. Assim, surgiram diversas

respostas, a título de exemplo "Podemos abrir as janelas" (criança "Portugal"), referindo-se aos estores da sala, "Ou ligar as luzes" (criança "Alface") e, ainda, "Temos de carregar ali (interruptor)" (criança "Gato"), o que demonstrou o desconhecimento de tal designação. Proporcionou-se, assim, um momento em que cada criança "aprende[u] a defender as suas ideias [e] a respeitar as dos outros" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9), o qual contribuiu para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos.

Tal diálogo fundamentou o momento educativo seguinte, correspondente à realização do método de AC "*Jigsaw*" (Aronson et al., 1978), exposto no capítulo 1, que pressupôs a colocação, no centro da mesa de cada pequeno grupo, de um conjunto de cartões *Jigsaw* (um cartão azul, um cartão vermelho, um cartão verde e um cartão amarelo). Em seguida, cada elemento do grupo recolheu o respetivo cartão, mediante a cor presente na etiqueta afixada na sua cadeira. Assim sendo, decorreu a observação, por cada criança, da imagem da componente do circuito elétrico simples (lâmpada, pilha, interruptor e fios de ligação) presente no seu cartão *Jigsaw* e a reflexão sobre a designação e a função da mesma.

Posto isto, ocorreu a organização em grupos de peritos (cf. Figura 10), constituídos pelas crianças que possuíam o cartão *Jigsaw* da mesma cor. O local destinado a cada grupo encontrava-se identificado pela afixação de uma folha de papel colorido, o que se revelou bastante eficaz, pois as crianças rapidamente se organizaram, demonstrando compreender tal dinâmica. Após este momento, efetuou-se a partilha, por cada elemento do grupo de peritos, das suas ideias e conhecimentos sobre a respetiva componente do circuito elétrico simples, seguida da leitura, pela díade, a cada grupo, das informações textuais presentes nos cartões *Jigsaw*. Neste sentido, as crianças disfrutaram da oportunidade de cooperar com outros no processo de aprendizagem, desenvolvendo o respeito pelo outro e pelas suas opiniões (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 10

Organização das crianças em grupos de peritos



Seguidamente, decorreu o regresso das crianças aos grupos de base (cf. Figura 11), em que cada elemento do grupo comunicou aos restantes os conhecimentos construídos acerca da sua componente do circuito elétrico simples. Assim, cada criança expôs a imagem da componente do circuito elétrico simples presente no seu cartão *Jigsaw*, bem como referiu a designação da mesma e a sua função. Tal momento de partilha permitiu que todos os elementos do grupo se apropriassem das diversas informações relativas a cada componente.

Figura 11

Regresso das crianças aos grupos de base



A implementação do método de AC "*Jigsaw*" (Aronson et al., 1978) potenciou um clima de cooperação entre as crianças, através do trabalho em dois tipos de grupos (grupos de base e grupos de peritos). Ademais, contribuiu para a existência de um ambiente mais inclusivo, visto que assegurou o papel ativo de cada criança, enriquecido pelo compromisso de responsabilidade individual e coletiva. Desta forma, as crianças construíram conjuntamente o próprio conhecimento acerca da designação e da função de cada componente de um circuito

elétrico simples, possuindo, portanto, um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem (Carvalho, 2022; Silva et al., 2018).

Neste âmbito, é, igualmente, de realçar o recurso, pelo par pedagógico, a um pequeno sino para assinalar o final de cada uma das etapas do método de AC em evidência. Tal estratégia revelou-se bastante eficaz para captar a atenção do grupo e obter o silêncio, visto que as crianças, já familiarizadas com tal objeto, direcionavam prontamente a sua atenção para a díade, o que permitiu prosseguir, de modo natural, a atividade pedagógica.

Por conseguinte, decorreu a exemplificação, pela mestranda, da montagem de um circuito elétrico simples, a partir de uma fala simples, objetiva e clara, exprimindo as informações de forma compreensível para as crianças. No decorrer de tal exemplificação, o grupo foi incentivado a mobilizar as aprendizagens desenvolvidas acerca de cada componente elétrica, tendo a educadora estagiária escutado e considerado as ideias das crianças, no sentido de partir das suas experiências e valorizar os seus saberes como fundamento de novas aprendizagens. Além disso, as crianças evidenciaram, também, construir conhecimentos acerca das noções de circuito fechado e de circuito aberto, pois reconheceram que, para o circuito elétrico funcionar era necessário que todas as componentes elétricas permanecessem ligadas entre si (Gogge et al., 2022; Lopes da Silva et al., 2016).

Ainda durante o momento da exemplificação da montagem de um circuito elétrico simples, é de ressaltar que as crianças demonstraram atitudes e disposições de aprendizagem, evidenciando um grande nível de envolvimento e concentração na tarefa, não desviando o olhar da montagem que estava a ser efetuada pela mestranda. Ademais, denota-se que apesar de as crianças terem sido capazes de antecipar o que iria acontecer, isto é, que a lâmpada se iria acender ao pressionar o interruptor, quando tal situação efetivamente se verificou, as mesmas expressaram um profundo espanto e entusiasmo, o que demonstra que as crianças se encontravam completamente imersas na atividade.

De seguida, efetuou-se a disponibilização, a cada grupo de base, de uma pilha, uma lâmpada, um interruptor e três fios de ligação, a fim de possibilitar às crianças a oportunidade de explorarem a montagem de um circuito elétrico simples (cf. figura 12), com recurso a tais

materiais. No que se refere a tal montagem, constatou-se a iniciativa e a participação das crianças na exploração das variadas componentes elétricas, bem como a partilha com os colegas de ideias e saberes desenvolvidos, favorecedores da construção conjunta de um circuito elétrico simples.

Figura 12

Montagem de circuitos elétricos simples



Assim sendo, as crianças evidenciaram certa facilidade na operacionalização de tal montagem, demonstrando uma apropriação dos conceitos e elementos inerentes ao circuito, bem como a compreensão do funcionamento do mesmo. Não obstante, denotou-se a existência de uma dificuldade sentida pela generalidade das crianças, respeitante à abertura dos crocodilos dos fios de ligação, visto que representou uma tarefa que exigia alguma força. Deste modo, é de salientar que a patente adversidade foi naturalmente superada, por meio do constante apoio fornecido, por parte do par pedagógico e dos restantes adultos presentes na sala de ciências, a cada um dos pequenos grupos.

Por fim, sucedeu-se uma discussão, em grande grupo, dedicada à avaliação da presente experiência educativa, em que as crianças exprimiram “3 coisas que acharam interessantes”, “2 coisas novas” e “1 coisa que acharam difícil”. Os seus contributos foram registados, pela mestranda, numa folha A3, concebendo-se, assim, a ficha 3-2-1 relativa a tal atividade prática. No que concerne aos interesses, as crianças enunciaram “pilha”, “lâmpada” e “interruptor”, isto é, três componentes do circuito elétrico simples. Quanto às aprendizagens desenvolvidas, indicaram “montar um circuito” e “trabalhar em grupo”, referindo-se especificamente à

dinâmica do método de AC "Jigsaw". Relativamente às dificuldades sentidas, apontaram "abrir os crocodilos" dos fios de ligação.

Em concreto, a implementação de uma adaptação da TAF "3-2-1" (Lopes & Silva, 2020), constituiu uma situação em que as crianças e a díade se envolveram conjuntamente na avaliação da atividade, tornando este processo mais rico e reflexivo. Ademais, o momento em evidência conferiu às crianças a oportunidade de desenvolverem as suas competências metacognitivas e de autoavaliação, fundamentais para o sucesso na aprendizagem. Por conseguinte, a TAF em foco disponibilizou determinados dados à díade, os quais permitiram identificar certas dificuldades das crianças, bem como determinados interesses das mesmas, com vista a um possível aprofundamento futuro (Cardona et al., 2021; Lopes & Silva, 2020).

Compete, ainda, salientar a disponibilização às duas crianças com PEA de um brinquedo do seu gosto e quotidiano, no sentido de propiciar estímulos táteis, que lhes permitissem permanecer envolvidas na tarefa e sentadas à mesa o máximo de tempo possível, o que se revelou bastante eficaz. A prática pedagógica foi, assim, adaptada e diferenciada, considerando o princípio do planeamento educativo centrado na criança, uma vez que as medidas tomadas se orientaram em função das características individuais de tais crianças, com vista a possibilitar condições estimulantes para o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018).

Posto isto, a mobilização quer da mediateca quer da sala de ciências para a dinamização das atividades pedagógicas ponderou que o espaço educativo inclui, além da sala de atividades e do espaço exterior, os espaços comuns a todo o estabelecimento educativo, os quais devem ser utilizados e rentabilizados pelo educador. Neste âmbito, a exposição a novos ambientes e a situações estimulantes, que despertam a curiosidade natural das crianças, incentivando-as a questionar e a procurar respostas, revela-se fundamental para o desenvolvimento do pensamento crítico das mesmas, promovendo, assim, aprendizagens significativas e diversificadas (Alves, 2023; Lopes da Silva et al., 2016).

Considerando a problemática identificada, é de notabilizar o bom funcionamento da organização das crianças em pequenos grupos, que possibilitou que as mesmas tivessem a

oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de uma tarefa comum. Esta ação estratégica fomentou, portanto, um clima de cooperação, "em que [cada] criança se desenvolve e aprende, contribuindo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das outras" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25).

Por conseguinte, constata-se que tanto a atividade de dinamização da obra literária "Vamos à Caça do Urso", como a atividade prática de montagem de circuitos elétricos simples promoveram o envolvimento, a atenção e o interesse das crianças, num ambiente de aprendizagem positivo e motivador. Além disso, no decorrer de tais práticas pedagógicas, foi passível de observação o bem-estar das crianças, visível a partir das suas expressões faciais e ações, as quais revelaram prazer e satisfação, especialmente, durante a utilização dos instrumentos musicais convencionais, bem como aquando da montagem dos circuitos elétricos simples (Laevers et al., 2014).

Com efeito, as atividades pedagógicas expostas demonstraram-se significativas, na medida em que potencializaram uma abordagem a diferentes áreas de conteúdo de forma globalizante e integrada. Neste sentido, o par pedagógico pretendeu, sistematicamente, estimular a iniciativa e a participação ativa das crianças no próprio processo educativo, apoiando o desenvolvimento e a aprendizagem das mesmas (Lopes da Silva et al., 2016).

Em consentâneo com a abordagem pedagógica de *Reggio Emilia* (cf. Capítulo 1), o par pedagógico pretendeu fomentar a participação e o envolvimento dos pais/famílias no processo educativo das crianças, através de diferentes estratégias, concretamente: reunião com os encarregados de educação; ida dos mesmos à sala de atividades para construir com as crianças uma maquete; criação de um *Padlet* para divulgação das atividades pedagógicas.

Neste âmbito, a reunião com os encarregados de educação intencionou a apresentação do trabalho realizado até aquele momento no âmbito do Projeto "Cidade dos Sonhos". Posteriormente, deu-se a ida de pais/famílias à sala de atividades, no sentido de construírem, em conjunto com as crianças, uma maquete de uma cidade dos sonhos. Por fim, através da plataforma *Padlet*, a díade divulgou registos das atividades pedagógicas desenvolvidas, sendo que os pais/famílias iam realizando comentários nas diversas publicações.

METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão constitui um momento de análise crítica e pessoal sobre o processo formativo desenvolvido ao longo da PES, permitindo à mestranda revisitar desafios, conquistas e aprendizagens decorrentes das experiências nos contextos de 1.º CEB e EPE. De igual modo, trata-se de uma reflexão que aborda o impacto desta etapa de formação na construção da identidade profissional e pessoal da mestranda, evidenciando, ainda, determinadas expectativas da mesma em relação à futura prática docente.

A vivência da PES permitiu à mestranda desenvolver uma compreensão profunda acerca das similitudes e especificidades dos níveis educativos em questão, demonstrando a importância da continuidade educativa entre ambos. No decorrer deste percurso, emergiram certos desafios e dificuldades, concretamente a adaptação inicial às rotinas e dinâmicas de cada contexto, o que exigiu uma postura flexível, receptiva à aprendizagem e capaz de encarar o erro como parte integrante do processo. Além disso, destaca-se a dificuldade em assumir uma postura assertiva na definição de limites claros, aliada a uma atitude naturalmente acolhedora e empática, aspeto fundamental para a existência de vínculos afetivos positivos e de um ambiente educativo que favoreça o bem-estar e a participação ativa das crianças.

Outro desafio significativo prendeu-se com a planificação e adaptação das atividades pedagógicas atendendo às características, interesses e ritmos de aprendizagem de cada criança, especialmente no contexto de EPE, onde três delas apresentavam NAS. Com efeito, a d'íade procurou, de forma sistemática, garantir a inclusão de todas as crianças, assegurando uma prática pedagógica centrada na equidade e na resposta à diversidade. Este processo gerou, naturalmente, sentimentos de insegurança e dúvida, mas também despertou uma vontade genuína de escutar, refletir e melhorar.

O acompanhamento contínuo das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais revelou-se essencial para a superação dos diversos desafios enfrentados ao longo da PES. Neste sentido, a partir do apoio e orientação, as docentes demonstraram que um ensino eficaz assenta na escuta ativa, na capacidade de adaptação e na disponibilidade para continuar a

aprender. Assim, cada contrariedade ultrapassada foi encarada como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal, contribuindo para o desenvolvimento da reflexão crítica e para uma maior capacidade de resposta perante situações imprevistas.

Apesar dos múltiplos desafios, a PES revelou-se igualmente propiciadora de múltiplas alegrias e de realização pessoal. O vínculo afetivo criado com as crianças, as pequenas conquistas diárias, o reconhecimento das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais, bem como o trabalho colaborativo com o par pedagógico constituíram elementos que fortaleceram a motivação da mestranda e reforçaram a sua convicção sobre a importância da profissão docente. Cada momento vivenciado, cada sorriso partilhado e cada atividade dinamizada tornaram-se pilares do entusiasmo e da dedicação que pautou toda esta experiência formativa.

No decorrer do percurso em ambos os contextos educativos, a díade procedeu à implementação da metodologia ativa de AC. Esta promoveu um ambiente de aprendizagem dinâmico e envolvente, favorecedor da construção de aprendizagens significativas e do desenvolvimento integral das crianças. Além disso, constituiu uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, pois permitiu reconhecer e utilizar diversas estratégias de aprendizagem, que estimularam outras formas de ser, fazer, conhecer e conviver, organizando e gerindo de forma lúdica e inovadora o espaço, o tempo e os materiais. Com efeito, realça-se o iminente potencial da AC na transformação e qualificação das práticas educativas, dado esta permitir apurar novas possibilidades pedagógicas, suscitando mudanças que se refletem no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

A PES possibilitou ainda a participação do par pedagógico e do grupo de crianças da EPE no projeto *eTwinning* intitulado “*Enhance the self-regulation skills in early years: Design materials and activities*” (Melhorar as competências de autorregulação nas primeiras idades: Conceção de materiais pedagógicos e atividades). O projeto inscreveu-se no âmbito da Formação Inicial de Professores, sendo dinamizado pelas educadoras/professoras estagiárias em colaboração com futuros professores da Grécia e de Espanha, mediados pelos respetivos professores.

Neste sentido, a díade dinamizou a atividade "Cabeça do Dragão", a qual ocorreu no espaço educativo exterior. Assim, as crianças encontravam-se organizadas em duas filas, cada uma representativa de um dragão, assumindo a primeira criança de cada fila o papel de "cabeça do dragão", sendo identificada através de uma fita de pescoço com a imagem de uma cabeça de dragão. Ao som da música "*We're Going on a Dragon Hunt*", a "cabeça do dragão" deslocava-se pelo espaço realizando movimentos, que eram reproduzidos pelas restantes crianças da fila (corpo do dragão). Quando a música parava, a "cabeça do dragão" entregava a fita de pescoço à criança que se encontrava atrás de si e dirigia-se rapidamente para o final da sua fila, sendo a música retomada. Este processo repetiu-se até que todas as crianças tivessem desempenhado o papel de "cabeça do dragão".

De destacar, ainda, a dinamização de uma atividade pedagógica de articulação entre o grupo da EPE e a turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB, que envolveu, assim, a cooperação entre as duas díades que contactaram com ambos os grupos de crianças em contexto de estágio especializado. Ponderando a simulação de uma cidade, organizaram-se quatro estações de aprendizagem, cada uma representativa de uma instituição ou serviço, nomeadamente o supermercado, o banco, a papelaria e a polícia. Os referidos espaços educativos pretenderam a abordagem de diferentes temas da Educação Financeira, particularmente "Planeamento e Gestão do Orçamento", "Poupança" e "Ética", expostos no Guião para a Educação Financeira na Educação Pré-Escolar (Mata et al., 2024).

Em cada estação de aprendizagem encontravam-se cerca de 4 pares/grupos e uma educadora/professora estagiária, ocorrendo, ao fim de 10 minutos, a rotação dos pares/grupos para a estação seguinte, mediante o sentido dos ponteiros do relógio. Nas estações do supermercado, banco e papelaria deu-se, primeiramente, uma breve explicação relacionada com os subtemas abordados em cada uma delas, seguindo-se a implementação do método de AC "Verdade ou Mentira" (Kagan, 1994), explicitado no capítulo 1. Posteriormente, decorreu a simulação de pagamentos com notas e moedas de euro em cartão, tendo sido disponibilizado a cada par/grupo um envelope com uma dada quantia de dinheiro. Já na estação da polícia deu-se, num primeiro momento, uma breve explicação relacionada com o subtema "Ética e Cidadania", sendo, depois, apresentados aos

pares/grupos vários dilemas relacionados com esse subtema. Cada par/grupo refletiu acerca da situação indicada, ocorrendo, de seguida, uma discussão, em grande grupo, a fim de explicitar e debater as diversas perspetivas.

A presente experiência educativa possibilitou planificar e implementar com intencionalidade estratégias e recursos adequados a ambas as faixas etárias, promovendo competências docentes de integração e articulação dos dois níveis educativos, essenciais no âmbito da profissionalização para um perfil duplo docente. Neste sentido, a mestranda reconhece o papel estratégico do docente com perfil duplo, capaz de estabelecer pontes entre os dois níveis educativos e de assegurar uma continuidade pedagógica e afetiva. Este profissional deve adotar uma visão da criança enquanto ser único e em contínuo desenvolvimento, assumindo-se, então, como mediador de aprendizagens, criador de ambientes estimulantes e promotor de comunidades educativas mais justas e coesas.

Posto isto, a PES constituiu uma etapa profundamente marcante para a mestranda, que consolidou a sua paixão pela docência e lhe permitiu descobrir mais sobre si própria, estimulando o desenvolvimento da confiança no seu potencial, o reconhecimento dos seus limites e a valorização dos pequenos progressos alcançados. Esta proporcionou, assim, um crescimento não apenas enquanto futura profissional, mas também enquanto pessoa, tendo favorecido a construção de uma imagem de si mais consciente, crítica e comprometida com os princípios de uma educação de cariz humanista, inclusiva e transformadora.

Para concluir, na qualidade de futura educadora e professora, a mestranda ambiciona exercer uma prática profissional reflexiva, criativa e orientada para a construção de relações de confiança, quer com as crianças, quer com os pais/famílias. Considera igualmente como fundamental na sua prática futura valorizar a escuta e a participação ativa de todas e de cada uma das crianças, bem como contribuir para a criação de ambientes educativos que respeitem a diversidade, promovam a equidade e valorizem a curiosidade e o pensamento crítico. Além disso, pretende desenvolver estratégias pedagógicas que incentivem a autonomia, a cooperação e a responsabilidade social, articulando saberes e experiências de forma a favorecer a construção de aprendizagens cada vez mais significativas.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., & Araújo, F. (Coord.). (2002). *Regularização curricular do Ensino Básico: Avaliação das aprendizagens - Das concepções às práticas*. Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica. <https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurricaval.pdf>
- Abreu, M. (2004). Competências e Funções de Educadores e Professores no Contexto da Sociedade do Conhecimento e da Inovação: Um Desafio para as Universidades Portuguesas. *As bases da educação*, 281-291. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/BasesEducacao/11-PerfilProfissional.pdf>
- Alves, A. (2023). *A educação ambiental na prática docente de professores dos anos iniciais do ensino fundamental* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco]. Repositório Digital da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/50831>
- Aronson, E., Stephen, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills: Sage Publications. The Industrial-Organizational Psychology.
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195. <https://hdl.handle.net/10316/11548>
- Carvalho, A. (2022). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão. <https://hdl.handle.net/10316/107757>
- Carvalho, R. (2015). Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. *Revista Teias*, 16(41), 124-141. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24517>

- Castro, A., Argos, J., & Ezquerro, P. (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34-49. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n148/v37n148a3.pdf>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigación-Acción: Metodología preferencial nas prácticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Delors, J., Mufti, M., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educación: un tesoro a descubrir. Relat6rio para a UNESCO da Comiss6o Internacional sobre Educac6o para o s6culo XXI*. (2.ª ed.). Edic6es ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e pr6tica de observac6o de classes – uma estrat6gia de formac6o de professores*. (4.ª Ed.). Porto Editora.
- Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovac6o pedag6gica*. Leya Educac6o.
- Folque, M. (2018). *O Aprender a Aprender no Pr6-Escolar: O Modelo Pedag6gico do Movimento da Escola Moderna*. (2.ª Ed.) Fundac6o Calouste Gulbenkian.
- Freschi, M., & Ramos, M. (2009). Unidade de Aprendizagem: um processo em construc6o que possibilita o tr6nsito entre senso comum e conhecimento cient6fico. *Revista Electr6nica de Ensenanza de las Ciencias*, 8(1), 156-170. https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen08/ART9_Vol8_N1.pdf
- Gogge, V., Becalli, F., & Kauark, F. (2022). O papel da comunicac6o no espaco da sala de aula. *Revista Interdisciplinar da Faese*, 4, 80-93.

<https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revistainterdisciplinardafarese/article/view/163>

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1975) *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*. Prentice Hall.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning: Resources for Teachers*. Kagan Cooperative Learning.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/qualidade_projec_to.pdf

Laevers, F. (2014). Fundamentos da educação experiencial: bem-estar e envolvimento na educação infantil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(58), 152-185.
<https://doi.org/10.18222/eae255820142794>

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.

Legendre, A. (1995). The effects of environmentally modulated visual accessibility to caregivers on early peer interactions. *International Journal of Behavioral Development*, 18(2), 297-313.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>

- Leite, C., & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: Condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 48, 69-91. <https://doi.org/10.34626/esc.vi48.176>
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *Métodos de Aprendizagem Cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Areal Editores.
- Lopes, J., & Silva, H. (2020). *50 Técnicas de Avaliação Formativa* (2.ª ed.). PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Lopes, J., & Silva, H. (2022). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula - Um guia prático para o professor* (2.ª ed.). PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Maia, C. (2014). Aprender História com PowerPoint didático. Uma perspetiva construtivista. In I. Vale (Org.), *Ensinar e aprender com criatividade dos 3 aos 12 anos: atas 2014* (pp. VII 24 30). https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12498/3/ART_CristinaMaia_2014_1.pdf
- Marques, L. (2016). William Kilpatrick e o Método de Projeto. *Cadernos de Educação de Infância*, 107, 3-5. <https://apei.pt/produto/linha-editorial/cadernos-de-educacao-de-infancia/caderno-de-educacao-de-infancia-107>
- Martinho, J. (2016). *O Processo de Transição da Criança com Necessidades Educativas Especiais, do Jardim-de-infância para o 1º ciclo do Ensino Básico: Perspetivas de Pais e Profissionais* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42985/1/Tese-Final-Joana-1-mar%c3%a7o.pdf>
- Moreira, S. (2011). *Aprendizagem Cooperativa e optimização da intervenção pedagógica no Ensino Básico – 1º Ciclo em Portugal*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências da

Educación da Universidade de Santiago de Compostela]. Minerva Repositorio Institucional da USC. <http://hdl.handle.net/10347/3668>

Moreira, S. (2019). *Cooperar Para o Sucesso com Autonomia e Flexibilidade Curricular*. PACTOR - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.

Pacheco, J., Alarcão, I., Portugal, G., Sarmiento, M., Afonso, N., Gaspar, T., Vasconcelos, T., & Roldão, M. (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Conselho Nacional de Educação. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf

Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Artmed Editora.

Pires, M. (1998). Multidisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação* 2(2), 173-182. <https://www.scielo.br/j/icse/a/DC3DXHvJpTYfKzNdrRgX9Nj/?format=pdf&lang=pt>

Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In M. Raposo-Rivas, J. Escola, M. Martínez-Figueira & A. Aires (Eds.), *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323-343). Andavira.

- Ramos, J., Teodoro, V., & Ferreira, F. (2011). Recursos educativos digitais: reflexões sobre a prática. *Cadernos SACAUSEF*, VII, (pp. 11-34). https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5051/1/1330429397_Sacausef7_11_35_RED_reflexoes_pratica.pdf
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista Estreia Diálogos*, 5(1), 35-46. https://www.estreialogos.com/files/ugd/eb8d33_f6d67f253acb44c9b960a8502c71f644.pdf
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). *Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico*. R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas* (pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/17381>
- Rodrigues, M. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 68 (171-176). <http://journals.openedition.org/spp/904>
- Rodrigues, S. (2018). *Três modos de organizar sequências de aprendizagem interdisciplinares com base nas Aprendizagens Essenciais*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/aprendizagens_essenciais_consolidacao-articulacao.pdf
- Roldão, M. (2006). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto Editora.
- Santos, A., & Leite, C. (2019). Políticas de currículo em Portugal: concepções e práticas. *Linhas Críticas*, 25, 24-40. <https://doi.org/10.26512/lc.v25i0.23562>
- Santos, B. (2007). *Comunidade Escolar e Inclusão: Quando todos ensinam e aprendem com todos*. Instituto Piaget.

- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da escola moderna. *Escola moderna*, 35(5), 5-50.
https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e adolescência*. Thomson Pioneira.
- Silva, H., Lopes, J., & Moreira, S. (2018). *Cooperar na Sala de Aula para o Sucesso*. Pactor - Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.
- Teixeira, S. (2021). *A Transição da Educação Pré-escolar para o 1.º Ciclo do Ensino Básico de Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/77486/1/Susana%20Maria%20Duarte%20Teixeira.pdf>
- União Europeia. (2016). *Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados)*. Jornal Oficial da União Europeia, L 119, 1–88. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32016R0679>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Comité Português para a UNICEF.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- UNIVESP. (2011, fevereiro 08). D-13 - *Conhecendo Reggio Emilia* [Vídeo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=vEnTD8wOZz4>

Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência; Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Woodhead, M., & Moss, P. (Eds.). (2007). *Early Education and Primary Education: Transitions in the Lives of Young Children*. The Open University.
<https://oro.open.ac.uk/16667/1/ECiF2.DAT.pdf>

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA

Zabalza, M. (2016). *Didáctica de la Educación Infantil*. Cortez Editora & Narcea.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Agrupamento de Escolas. (2022). *Projeto Educativo*.

Direção-Geral da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística - Expressão Dramática/Teatro – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

https://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 – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

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

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

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

Direção-Geral da Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Inglês – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf

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

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

Direção-Geral da Educação. (2018f). *Aprendizagens Essenciais de Tecnologias da Informação e Comunicação – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

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

Canavarro, A. P., Mestre, C., Gomes, D., Santos, E., Santos, L., Brunheira, L., Vicente, M., Gouveia, M. J., Correia, P., Marques, P. M., & Espadeiro, R. G. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 3.º ano | 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_3.o_ano.pdf

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

<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/planearavaliar.pdf>

Decreto de Aprovação da Constituição. (1976). Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-aprovacao-constituicao/1976-502635>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República n.º 79/2008, Série I de 2008-04-22.

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/75-2008-249866>

Decreto-Lei n.º 17/2016 do Ministério da Educação. (2016). Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04.

<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2016/04/06500/0112301127.pdf>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_54-2018_6_julho.pdf

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>

Lei n.º 46/86 da Assembleia da República. (1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, 1.ª Série de 1986-10-14. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pd>

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República. (1997). Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Diário da República n.º 34, 1.ª Série de 1997-02-10. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-1997-561219>

Lei n.º 49/2005 da Assembleia da República. (2005). Diário da República n.º 166/2005, 1.ª Série de 2005-08-30. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/49-2005-245336>

Lei n.º 51/2012 da Assembleia da República. (2012). Diário da República n.º 172/2012, 1.ª Série de 2012-09-05. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/51-2012-174840>

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

Mata, L., Lopes da Silva, I., & Rosa, M. (2024). *Guião para a Educação Financeira na Educação Pré-Escolar*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação, Ciência e Inovação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/guiao_para_a_educacao_financeira_na_educacao_pre-escolar.pdf

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

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

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

**Cooperar para Aprender e Aprender a
Cooperar: Inovação Pedagógica na EPE e no
1.º CEB**

Sofia Alexandra Aleixo Carvalho

