

M

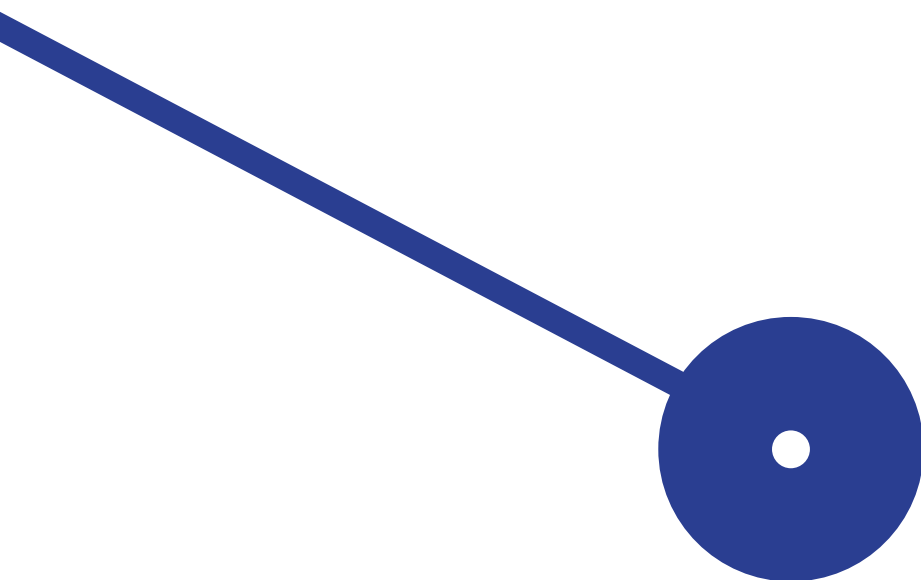
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Ana Raquel Barros Pinto

JULHO/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Raquel Barros Pinto

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Professora Doutora Maria Da Cândida Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves De Quadros-Flores

Porto, julho de 2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às pessoas mais humanas que já conheci e que estão e sempre estarão ao meu lado, aos pais, irmãs e avós que estejam onde estiverem estão orgulhos de mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade que me deu de me poder formar enquanto pessoa com capacidades até então desconhecidas e pela proteção, ao longo desta longa jornada, nos momentos mais difíceis que enfrentei, que se tem evidenciado profícua.

À minha família direta e indireta, estrutura fundamental na minha vida e neste percurso efetuada, que desde sempre me apoiou em todos os momentos (bons e menos bons) e, me amou incondicionalmente e que continua a transmitir e a dar-me força para continuar a lutar pelos meus sonhos.

Às minhas Orientadoras, Professora Doutora Maria Da Cândida Mota Teixeira e Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves De Quadros-Flores, que, apesar de mais um dia intenso de trabalho, demonstraram sempre muito carinho e paciência e, com profissionalismo e conhecimento, contribuíram direcionando-me no caminho certo, com orientações e diálogos sempre frutíferos e incentivadores, o que tornou possível o cumprimento da minha enorme vontade de crescer pessoal e profissionalmente.

E, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, caminham comigo e continuam a fazer parte desta minha aventura, tanto a nível profissional como pessoal.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (U.C) Prática Educativa Supervisionada (PES), desenvolvida nos contextos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, consistindo no desenvolvimento holístico para a qualificação profissional.

Este documento contém assim uma componente descritiva e reflexiva consistente, acompanhada dos documentos orientadores que regulam a prática docente, bem como as suas metodologias e estratégias que possibilitaram a sua concretização e os resultados obtidos, durante o percurso vivenciado e efetuado pela futura profissional de educação ao longo do ano letivo 2021/2022, nos dois contextos enunciados.

Pela observação crítica e reflexiva, pode definir-se o que é relevante considerar em termos de ensino-aprendizagem, sempre apoiada na evolução de um pensamento prático ou sobre a ação. Quer-se com isto dizer que, além do professor se preocupar com o desenvolvimento dos alunos em geral, deve ver-se a prática pedagógica como uma oportunidade para continuar a construir o próprio conhecimento e, por conseguinte, a formação. É neste sentido que ser professor é, acima de tudo, saber dar.

O professor tem de ter conhecimentos gerais, pois a profissão assim o exige, sendo necessário que a sua formação seja de carácter contínuo. Para além do conhecimento científico, o professor não se deve esquecer da vertente humana. A PES foi, por isso, um momento privilegiado de ensino-aprendizagem e de crescente crescimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Docente Reflexivo, Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The present work was elaborated on the behalf of the Curricular Unit (U.C.) Supervised Educational Practice (PES), developed on Preschool Education (EPE) and Primary Education (CEB), part of Preschool and Primary School Education masters of Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, consisting on the holistic development for professional qualification.

This document contains a consistent descriptive and reflective component, accompanied by the guiding documents that regulate the teaching practice, as well as their methodologies and strategies that made it possible to achieve it and the results obtained, during the lived journey and carried out by the future education professional during the academic year 2021/2022, in the two mentioned contexts.

Through critical observation and reflection, we can define what is relevant to consider in teaching and learning terms, always supported by the evolution of practical thinking or action. This meaning that, in addition to the teacher caring for students' development in general, pedagogical practice should be seen as an opportunity to continue building, their own knowledge and, therefore, their training. With this in mind being a teacher is, above all, knowing how to give.

A teacher must have general knowledge, as the profession requires, and their training must be continuous. In addition to scientific knowledge, a teacher should not forget the human aspect. The PES was, therefore, a privileged moment of teaching and learning as well as a personal and professional growth.

Keywords: Preschool Education, Primary Education, Reflective Teacher, Pedagogical Practice.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Comparação das áreas de conteúdo das OCEPE e das componentes de currículo da Matriz do 1.º CEB.....	4
Figura 2 - Mapa conceitual das atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar.....	39
Figura 3 - Exemplo de representação pictográfica.....	57
Figura 4 - Exemplo de representação simbólica.....	57
Figura 5 - Exemplo de representação iconográfica e simbólica.....	57
Figura 6 - Representação no ábaco.....	59
Figura 7 - Representação em diagrama.....	59
Figura 8 – Representação simbólica.....	59

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Idades dos pais e das mães das crianças da Educação Pré-Escolar	26
Gráfico 2 - Habilitações dos encarregados de educação das crianças do Pré-Escolar	26
Gráfico 3 - Profissões dos pais e das mães das crianças do Pré-Escolar.....	27
Gráfico 4 - Idades dos pais e das mães da turma do 1.º ano	31
Gráfico 5 - Habilitações académicas do encarregado de educação da turma do 1.º ano	31
Gráfico 6 - Profissões dos encarregados de educação dos alunos do 1.º ano.....	32

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Modelo de Investigação-Ação	35
Tabela 2 - Modelo de Investigação-Ação	36
Tabela 3 - Metodologia de Trabalho por Projeto.....	36
Tabela 4 - Especificidades do jogo Estátua silenciosa	48
Tabela 5 - Especificidades do jogo Um, dois, três macaquinho chinês.....	48
Tabela 6 - Especificidades do jogo Galinhas na sua toca	48
Tabela 7 - Especificidades do jogo Mosquito invisível	49
Tabela 8 - Vantagens da utilização da ferramenta Kahoot na sala de aula	52
Tabela 9 - Especificidades do jogo Elefante colorido - adaptado	62
Tabela 10 - Especificidades do jogo Homem da cara suja - adaptado.....	63
Tabela 11 - Especificidades do jogo Gato e rato	64

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AFD – Atividade Física e Desportiva

ASE – Ação Social Escolar

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

EPP – Estabelecimento Prisional do Porto

h – Hora(s)

IA – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MAB – *Multibase Arithmetic Blocks*

ME – Ministério da Educação

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação- Ação

min – Minutos

MME – Materiais Manipuláveis Estruturados

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

NCTM – National Council of Teachers of Mathematics

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OFC – Oficina das Ciências

ONU – Organização das Nações Unidas

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

PIN – *Personal Identification Number*

PLNM – Português de Língua Não Materna

RP – Resolução de Problemas

STEAM – *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UV – Ultravioleta

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL.....	3
1.1. TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS	3
1.2. ARTICULAÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS SEGUNDO A ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA.....	6
1.2.1. A RELEVÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO.....	7
1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	10
1.4. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	13
1.5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL	18
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO....	21
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	21
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	24
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	29
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	34
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	38
3.1. A BRINCAR É FÁCIL APRENDER A RIMAR – PROJETO EPE	38
3.2. A FESTA DA MATEMÁTICA – PROJETO 1.º CEB	50
METARREFLEXÃO.....	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	69
NORMATIVOS LEGAIS	80

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito da U.C de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no 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, ao longo do ano letivo 2021/2022, com o principal intuito de apresentar e refletir sobre o trajeto formativo vivenciado para a obtenção do grau de mestre de perfil de cariz duplo de docência. É de extrema importância salientar que este estágio se desenvolveu em diáde, num período de 220h em cada contexto, originando um total de 440h.

Este percurso incidiu-se em três períodos distintos de estágio. Como início de prática o contexto de EPE, num grupo de 18 crianças com idades compreendidas entre 3 e os 5 anos e, posteriormente, o 1.º CEB numa turma de 22 alunos com 6 e 7 anos de idade, no 1.º ano de escolaridade. O terceiro período está ligado à participação em seminários semanais que ocorreram no instituto de ensino, no sentido de aprender, refletir e partilhar alguns dos conhecimentos teórico-práticos considerados imprescindíveis para construção e formação da identidade profissional docente da mestranda.

Na ótica da mestranda, o percurso efetuado permitiu mobilizar a Metodologia de Investigação-Ação (MIA), bem como adquirir e mobilizar competências e atitudes no que se refere à planificação e ao saber teórico adquirido ao longo da formação inicial; construir um perfil de profissional docente investigador e reflexivo que mobiliza os saberes pedagógicos e científicos no que concerne à organização do tempo e da sala, às metodologias e estratégias que adota e adapta consoante o\o grupo\turma (Araújo, 2016).

Assim sublinhando as palavras de Durão e Almeida (2017), a PES

orientada e refletida permite que o futuro educador/professor desenvolva as competências e atitudes necessárias a um desempenho consciente, responsável e eficaz, constituindo-se, igualmente, uma das componentes vitais do seu processo de formação e de desenvolvimento e de aprendizagem do seu próprio sujeito. (p. 27)

Relativamente à estrutura da presente produção escrita, esta divide-se em três capítulos principais, que se completam e complementam. O primeiro capítulo integra dois subcapítulos

que dizem respeito ao Enquadramento Teórico-Legal que sustenta e fundamenta a prática exercida pela mestranda, inicialmente, no contexto de EPE e, posteriormente, no 1.º CEB.

O segundo espelha a caracterização quer da instituição, quer dos contextos, respeitando a ordem cronologia da PES, parte crucial na perceção e na compreensão das ações desenvolvidas. Este capítulo destina-se ainda à apresentação e referenciação teórica das metodologias adotadas em cada contexto de estágio. O terceiro denomina-se Apresentação e Discussão dos Resultados onde são evidenciados e analisados os resultados obtidos pela ação e prática da mestranda, ao longo de todo o estágio estando assim subdividido em dois. Um primeiro que diz respeito ao contexto de EPE e depois o 1.º CEB.

O último capítulo tece uma metarreflexão integral e global que visa analisar a experiência inovadora, os constrangimentos e limitações, bem como o crescimento pessoal e profissional, perspectivado na construção da identidade profissional docente de perfil duplo, o que permite à mestranda um leque mais abrangente de opções nas saídas profissionais. Importa referir que, de acordo com o Decreto-Lei (DL) n.º 241/2001, de 30 de agosto, a formação de educadores e professores do 1.º ciclo, confere habilitações para exercer funções, tanto na EPE como no 1.º CEB, o que permite aos recém-formados optar por um, ou outro nível de ensino e ter maiores possibilidades de colocação no exercício das suas funções.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

O presente capítulo divide-se em quatro partes. A primeira aborda a transição educativa entre ciclos. Seguidamente é apresentada uma articulação das ciências humanas e sociais e das ciências físicas e naturais segundo a abordagem construtivista interligada às tecnologias. Posteriormente, é realizada uma apresentação das especificidades referentes aos dois contextos em que a PES se desenvolveu. E, por último, tece-se uma breve consideração sobre o início da construção da identidade profissional, enquanto docente em início de carreira.

1.1. TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS

Todos os processos de transição educativa são processos complexos, que carregam emoções fortes, associadas a períodos de grandes expectativas. Constituem mudanças dos “ambientes sociais imediatos de vida” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 97) e implicam a separação de um contexto conhecido e familiarizado, e, simultaneamente, a integração num novo contexto, maioritariamente desconhecido (Sim-Sim, 2010). Neste sentido, todas as transições, pelas quais qualquer criança passa ao longo de toda a sua vida escolar, são processos difíceis, ligados a uma pluralidade de sentimentos que variam, de acordo com o modo, como são vivenciadas essas mesmas passagens.

A transição do ensino Pré-Escolar para o Ensino Primário é, sem dúvida, uma das principais etapas da vida da criança. Gera, normalmente, momentos de grandes dúvidas e preocupações, por parte dos agentes envolvidos, nomeadamente, crianças, pais/famílias e docentes. Tendo em conta que, o modo como esta passagem é vivida pela criança, pode influenciar a sua atitude perante futuras transições, é necessário dar-lhe especial atenção nesta fase, escutando as suas preocupações, sentimentos e curiosidades. É necessário ainda transmitir uma visão positiva da transição para a etapa seguinte, como uma oportunidade de crescer, de alcançar novas aprendizagens, conhecer novos contextos e novas pessoas. É no início de um novo ciclo, onde as capacidades da criança e as suas experiências vividas até então, permitir-lhe-ão dar resposta aos novos desafios colocados (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016; Lopes da Silva et al., 2016).

Porém, apoiar e facilitar este processo de transição, não deve, nem pode ser confundido com antecipar a fase seguinte e aplicar no nível anterior as metodologias, estratégias ou

conteúdos do seguinte. Deve ser visto sim, como a procura e definição de um conjunto de estratégias de sequencialidade (Lopes da Silva et al., 2016) que, respeitando as especificidades de cada ciclo, promovam uma articulação contínua e coerente, que respeita os ritmos de cada criança. Para facilitar a compreensão da complexidade associada a esta passagem, é importante compreender quais as principais diferenças que separam os dois níveis educativos mencionados, mas também compreender que existem semelhanças que os aproximam e relacionam.

Tanto a educação de infância, como a educação primária definem-se institucionalmente “pela idade dos alunos a quem se dirigem” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 90) e os respetivos profissionais que têm à sua responsabilidade um grupo constante de crianças, com quem estão diariamente ao longo da maior parte do tempo escolar. O desempenho do docente, em ambos os níveis educativos, é baseado na monodocência, ou seja, na responsabilidade integral do docente por todo, ou quase todo, o tempo letivo, não existindo “compartimentação disciplinar” (*ibidem*). Ao analisar-se os principais documentos que orientam a prática educativa dos dois níveis é também possível observar a existência de certas semelhanças entre as áreas de conteúdo desenvolvidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e as componentes do currículo espelhadas na Matriz Curricular do 1.º CEB.

Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)	Matriz Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Áreas de Conteúdo	Componentes do Currículo
Área da Expressão e Comunicação ○ Domínio da Educação Física ○ Domínio da Educação Artística ○ Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita ○ Domínio da Matemática Área do Conhecimento do Mundo Área da Formação Pessoal e Social	○ Educação Física ○ Educação Artística ○ Português ○ Matemática Estudo do Meio Cidadania e Desenvolvimento

Figura 1 - Comparação das áreas de conteúdo das OCEPE e das componentes de currículo da Matriz do 1.º CEB

(Adaptado de Lopes da Silva et al., 2016; Ministério da Educação, 2018)

Através da observação e interpretação da Figura 1, é possível verificar que existe uma relação entre os conteúdos abordados nos dois níveis educativos. As terminologias são semelhantes, bem como os temas abordados em cada área. A principal diferença que os separa prende-se com o aprofundamento dos conteúdos, com as estratégias e metodologias utilizadas para abordar esses mesmos conteúdos.

Na EPE os temas surgem das experiências do dia-a-dia das crianças e são abordados conforme os seus interesses, curiosidades ou necessidades. Não existe um grande aprofundamento dos conteúdos e a aprendizagem ocorre de forma articulada, através da ação, onde a criança é o principal agente na construção do seu próprio conhecimento e o educador é o mediador no processo de ensino/aprendizagem (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Por outro lado, no 1.º CEB, os temas encontram-se apresentados em blocos, que são repartidos ao longo dos quatro anos de escolaridade. A abordagem dos conteúdos vai sendo progressivamente mais aprofundada. Neste nível de ensino, tendo em consideração as exigências do currículo e do seu cumprimento, o docente vai-se deparando com alguns constrangimentos ao nível da flexibilidade, gestão e organização do tempo, tendo sempre que se ajustar ao grupo de alunos a quem se dirige (Ministério da Educação, 2004).

As estratégias utilizadas e a forma de organização da sala de aula, na maior parte das vezes, afastam-se da aprendizagem pela ação, e aproxima-se de um modelo mais tradicional, onde os alunos estão posicionados em filas, em mesas de dois alunos ou individuais, virados para o quadro e para a secretária do(a) professor(a). Estas grandes alterações na rotina, na planta da sala e na forma de ensino fazem parte dos principais motivos da dificuldade de adaptação de um ciclo para o outro.

Assim sendo, o(a) educador(a) e o(a) professor(a), de forma a suavizar esta passagem e promover essa mesma adaptação, devem observar as crianças, estar atentos aos seus sentimentos e às suas dúvidas e, ainda, partir dos pontos comuns entre os dois níveis educativos e criar um conjunto de estratégias que facilitem o sentido de continuidade.

1.2. ARTICULAÇÃO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS E DAS CIÊNCIAS FÍSICAS E NATURAIS SEGUNDO A ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

Em conformidade com Pereira (2012), a internet, de forma geral, tem uma grande influencia na vida das pessoas, nomeadamente das crianças, no entanto, existem várias perspetivas sobre este tema. Numa ótica mais pessimista a tecnologia é fundamentada através de uma visão simplista de pânico moral, já numa perspetiva mais otimista, a internet é conceituada como algo maravilhoso. É, deste modo, extremamente importante encontrar uma meio-termo, que ponha em causa eventuais riscos e pondere possíveis desafios e potencialidades.

Um estudo recente no Reino Unido concluiu que 65% das crianças entre os 3 e os 7 anos têm acesso a *smartphones* ou *tablets* no seu seio familiar, devido ao facto de existirem diversas aplicações projetadas com o objetivo de educar ou simplesmente entreter as crianças (Mota et al., 2018).

A utilização de dispositivos com ecrãs que refletem luz, tem vários riscos. Mota et al. (2018) aclara que o uso de *tablets*, *smartphones* e outros ecrãs digitais não estão apenas a alterar o nosso comportamento visual por passarmos demasiado tempo a utilizar a visão de perto, estão também em simultâneo, a alterar o espectro de luz a que estamos expostos, sendo que a luz ultravioleta (UV), por vezes é a causadora de lesões nos tecidos biológicos, nomeadamente, a pele e os olhos. O autor explicita, ainda, que estudos recentes mostram que a utilização de telemóveis leva a que as crianças desenvolvam síndrome do olho seco, tendo como principal fator de risco o tempo de utilização destes dispositivos. O desenvolvimento de miopia pode estar associado ao uso de ecrãs, sendo que são atividades que requerem uma elevada exigência visual.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, nos últimos anos a utilização problemática da internet é um conceito que tem vindo a receber atenção. Este conceito traduz-se no “envolvimento em atividades não essenciais através da internet, de forma persistente e intensa, resultando em estreitamento do campo de interesses e consequências emocionais e sociais negativas” (Patrão et al., 2014, citado por Tavares, 2020: p. 5).

Com base no autor, supracitado é possível afirmar que a internet, muitas vezes, cria padrões de utilização que por sua vez podem ter impacto na saúde mental das crianças.

Consoante Fidalgo (2018), as redes sociais podem contribuir para o aumento de níveis de depressão, culminando na baixa autoestima, tendo como causa alguns comportamentos praticados *online*, que levam a falsas conclusões sobre as qualidades físicas, sociais e morais, de outros utilizadores.

De acordo com Lemos (2019), a utilização das redes sociais tem vindo também a substituir a interação social, o que coloca vários riscos, no que concerne à saúde mental dos indivíduos. Esta substituição promove uma falsa sensação de apoio, conexão e união, fazendo com que haja uma diferente perceção da realidade, torna-se deste modo crucial colocar em primeiro lugar as relações sociais da vida real e não as relações suportadas e mediadas pela internet. Neste sentido e de acordo com a autora acima referida, é importante moderar a utilização da tecnologia, nomeadamente, dos meios de comunicação digitais e proporcionar às crianças um uso mais pertinente dos mesmos.

Em suma, é necessário que haja, não só uma consciencialização da informação sobre os possíveis riscos que a internet tem de forma a prevenir problemas, por exemplo, de dependências relacionadas com o uso das redes sociais, como também a noção das suas potencialidades.

1.2.1. A RELEVÂNCIA DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Na sociedade em que estamos inseridos, as tecnologias têm um grande impacto, quer na escola quer na vida em geral. A escola tem um papel fundamental, em incorporar na sua ação as tecnologias e os recursos digitais de modo a facilitar a aquisição de novas aprendizagens. A escola dos nossos dias não pode ficar indiferente ao avanço da tecnologia e, portanto, deve investir e incluir nas práticas educativas as potencialidades das tecnologias, de modo a poder formar cidadãos competentes e preparados para acompanhar a sociedade e proporcionar conhecimentos que lhes permitam responder aos desafios da vida ativa. Neste sentido, o(a) professor(a) tem um papel fundamental na medida em que tem de saber responder aos desafios da atualidade, onde estão inseridas as tecnologias, como reforça Nóvoa (2009), os professores do século XXI, são “elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que

respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (p. 13). Tendo em consideração que as tecnologias são ferramentas muito mais atrativas e que vão ao encontro das necessidades e interesses dos alunos, o que torna o ensino mais interessante e inovador.

Na ótica de Ramos (2007), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), constituem um ótimo veículo no que define ferramentas multifuncionais no ambiente educativo assim, os alunos aprendem de forma mais enriquecedora e motivadora, ou seja, a utilização da tecnologia no âmbito da educação e sala de aula caracteriza-se como “um poderoso meio que pode ser utilizado ao serviço de estratégias de aprendizagem construtiva e aplicado ao método científico das várias áreas disciplinares que compõem o currículo” (p. 167). A utilização das TIC são veículos utilizadas para melhorar o processo de ensino/aprendizagem, bem como para a compreensão e aquisição de novos conhecimento e aptidões (Trucano, 2005), pois estas não são apenas um método para o enriquecimento curricular bem como, uma unidade que favorece o crescimento dos alunos.

É necessária a investigação e consequente exploração das novas ferramentas no sistema educativo atual (Hargreaves, 2003). Assim, as pessoas que tenham proficiências relacionadas com as TIC têm uma maior probabilidade de entrar no mercado de trabalho, é através deste facto que nasce a relevância do papel da educação no progresso de aptidões necessárias para a integração do aluno na comunidade da informação (Tavares, 2000).

Na realidade se pararmos para pensar sobre este assunto, chegamos à conclusão que, de há uns anos para cá, o essencial e obrigatório era um indivíduo desenvolver e obter competência no âmbito da sua língua materna, através do saber ler e interpretar textos. Atualmente considera-se essencial, que este mesmo indivíduo, adquira novas competências, em conformidade com a utilização das tecnologias, e deste modo que saiba: pesquisar, interpretar e tratar da informação (Paiva, 2003). A utilização destes recursos no sistema educativo, segundo Dickerson (2005) detém vantagens e desvantagens. Como vantagens menciona que: a aplicação da tecnologia no contexto escolar auxilia na visualização dos conceitos; aumenta a realização do aluno, a motivação e a comunicação e, consequentemente, a satisfação do aluno durante a aprendizagem; promove o *feedback*, a metacognição e as práticas de revisão e, ainda, na utilização e construção de problemas reais facilitando assim o ensino-aprendizagem.

Relativamente às desvantagens, o recurso tecnológico neste meio reduz a necessidade da utilização de estratégias metacognitivas, podendo originar obstáculos à compreensão concetual do aluno levando-o a adquirir dificuldades na sua aprendizagem. Deste modo as TIC adquirem duas vertentes, uma ligada ao contexto pessoal, ou seja, as tecnologias são utilizadas sem qualquer ligação à educação e numa segunda perspetiva a tecnologia é considerada uma ferramenta educativa, porque estabelece uma ligação pedagógica entre aluno(a)-professor(a), e vice-versa (Paiva, 2003).

De acordo com Catalão e Maia (2002, citado por Domingues, 2017), “a utilização destes recursos na educação possibilita e contribui significativamente para uma mudança na escola” (p. 14), destacando o docente como detentor de um papel importante, na organização e coordenação das atividades do processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, e não como um transmissor de informação. Neste sentido, o “professor deve ser um pesquisador juntamente com os seus alunos, assumindo assim um papel mais nobre, menos repetitivo e mais criativo do que no ensino tradicional” (*ibidem*). Segundo os Programas Curriculares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, as TIC têm uma grande importância no ensino, constituindo assim um carácter transdisciplinar. É através deste mecanismo que o docente tem o ensejo de alargar o seu conhecimento e aptidão, relativamente à tecnologia no sentido de modificarem o ensino para uma melhor aprendizagem face a esta temática, ou seja, “têm oportunidade de criar novas formas de organização, contribuindo para a criação de conhecimento e inovação tecnológica” (Leal, 2009, p. 26).

Torna-se, portanto, imperativo que os docentes estejam capacitados para saberem utilizar as tecnologias ao serviço da educação. É neste contexto que surge o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu, 2018), que responde à consciencialização crescente entre muitos estados-membros europeus que os educadores precisam de um conjunto de competências digitais específicas para a sua profissão, de modo a serem capazes de aproveitar o potencial das tecnologias digitais para melhorar e inovar a educação. É, pois, através da capacitação digital que os profissionais da educação ficarão apetrechados para responder às exigências da escola de hoje e do futuro.

1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Genericamente, a aprendizagem pode ser definida como um “processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (Illeris, 2007, p. 3). A aprendizagem possibilita que “o aluno adquira conhecimentos, habilidades e competências necessárias para se adaptar a sua realidade e conseguir transformá-la” (Klimenko & Alvares, 2009, citado por Krüger, 2013: p. 29). Contudo, a concepção de aprendizagem pode sofrer alterações consoante a perspetiva que cada autor defende.

Na perspetiva construtivista, a aprendizagem não ocorre de forma passiva através dos sentidos ou da comunicação. A aprendizagem é construída pela criança que possui conhecimentos prévios. Para tal, o(a) educador(a) deve proporcionar experiências onde as crianças reflitam e sejam capazes de encontrar estratégias para resolução dos problemas encontrados. Assim, a criança aprende a selecionar os conteúdos adequados e a trabalhar em equipa (Pinho et al., 2010, citado por Krüger, 2013).

De acordo com Coutinho (2005), para os construtivistas a aprendizagem passa por ser um processo ativo de construir conhecimento em vez de o adquirir. Deste modo, na abordagem construtivista o aluno tem um papel principal na sua própria aprendizagem, tornando-se agente ativo da construção do seu próprio conhecimento.

Tendo em conta este modelo construtivista e o percurso desenvolvido em torno dos conteúdos a trabalhar, é crucial fazer uma breve abordagem aos conceitos prévios das crianças. Desta forma, cabe profissional de educação reconhecer todas as ideias que cada criança produz, para que esta se sinta valorizada ao partilhar os seus conhecimentos.

Conforme perspetiva a teoria de Piaget (1972), é importante salientar que o desenvolvimento das crianças vai ao encontro dos diferentes estádios sequenciais, sendo que a passagem entre os mesmos varia, tanto com questões de evolução própria, como também com aspetos relacionados com o contexto ambiental, com a linguagem e relações com os outros. Vygotsky (1995), à semelhança de Piaget (1972), acredita que é importante a interação no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da criança. No entanto, o autor não só valoriza as interações criança-criança, como também as interações criança-adulto, sendo que ambas contribuem de forma significativa para a construção de conhecimento.

A EPE conquistou um lugar de destaque no meio educativo. Tal facto, fez emergir a conceção e desenvolvimento de documentos oficiais, como a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, Lopes da Silva et al., 2016), entre outros, que sustentam a sua validade científico-pedagógica e que apoiam os profissionais desta área a planificar, a desenvolver e a avaliar a sua prática pedagógica.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o contexto educativo da EPE é descrito como um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, capítulo I, artigo 1.º, alínea 2).

O documento suprarreferido, na Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto, assegura que a EPE “no seu aspeto formativo é complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (capítulo II, artigo 4.º, alínea 2).

Na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), é estabelecido que a EPE se destina a crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” (capítulo II, artigo 2.º), devendo estabelecer-se uma “estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (*ibidem*).

No capítulo II, no artigo 10.º, da Lei n.º 5/97, estão definidos os objetivos relacionados com o desenvolvimento social, emocional e intelectual das crianças, o que contribui para o seu desenvolvimento pessoal e social numa perspetiva de educação para a cidadania, fomentando a sua integração em grupos sociais diversos e no respeito pela pluralidade das culturas favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade. Prevê, também, o desenvolvimento global da criança, como um ser individual, inserido numa comunidade, infundindo-lhes comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas, diversificadas e que desenvolvam a sua expressão e a sua comunicação.

Um outro pilar fundamental é contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem, bem como para a despistagem precoce de inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo a melhor orientação e

encaminhamento da criança. Pretende, do mesmo modo, incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de colaboração com a comunidade, mostrando assim a importância desta educação no combate às desigualdades sociais e na igualdade de oportunidades.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE, 2016), estão divididas por áreas de conteúdo: a área da Formação Pessoal e Social, a área da Expressão e Comunicação e a área do Conhecimento do Mundo, sobre as quais a mestrandia fará uma breve síntese do seu conteúdo. A área de Formação Pessoal e Social é transversal, pois está presente em todo o trabalho educativo realizado na sala de atividades e pretende desenvolver atitudes, disposições e valores de forma a permitir que as crianças se tornem cidadãos independentes, conscientes e humanos. Esta área reconhece a criança como sujeito e agente do seu processo de ensino-aprendizagem e da sua identidade construída através da interação social que esta vai estabelecendo ao longo desse mesmo processo.

A área da Expressão e Comunicação, segundo Lopes da Silva et al. (2016), é “considerada área básica, uma vez que engloba diferentes formas de linguagem que são indispensáveis para a criança interagir com os outros, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (p. 6). Esta área é dividida em quatro domínios: o Domínio da Educação Física; o Domínio da Educação Artística; o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática.

No domínio da Educação Artística e da Educação Física pretende-se que a criança explore, domine e utilize o seu corpo através de materiais diversificados. O domínio da Expressão Oral e Abordagem à Escrita tem como objetivo fazer com que a criança se expresse e comunique através da oralidade, não descurando a importância da linguagem escrita através do contacto/uso da leitura e da escrita no quotidiano da criança. No domínio da Matemática é esperado que a criança dê sentido, conheça e represente o mundo através do acesso à linguagem matemática assim como, à construção de conceitos matemáticos.

A área de Conhecimento do Mundo permite à criança conhecer e compreender o mundo que a rodeia. Esta área é abordada de forma articulada através de questões e procura do saber, sendo a forma como o(a) educador(a) aborda esta área fundamental para fomentar o gosto das crianças pelas ciências sociais e naturais.

Portanto, é necessário criar um ambiente onde a aprendizagem seja contínua e a criança desempenhe um papel ativo na construção do seu processo de ensino e aprendizagem. Assim, as áreas de conteúdo descritas nas OCEPE são consideradas essenciais e fundamentais no processo de avaliação, apresentando uma “estrutura própria e com pertinência sociocultural, que incluem diferentes tipos de aprendizagem, não apenas conhecimentos, mas também atitudes e saber-fazer” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 31).

A escola da atualidade, encontra-se estritamente ligada ao conceito de inclusão no sentido de procurar implementar uma escola inclusiva para todos, cujo objetivo é respeitar as diferenças e especificidades dos alunos, dando resposta às necessidades educativas de todos e de cada um. O conceito de inclusão, enquanto abordagem educativa, não se pode dissociar de documentos basilares no âmbito da educação como a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Organização das Nações Unidas [ONU], 1948) que proclama o direito de todas as crianças à educação, direito este, que é reafirmado pela Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e pela Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). Também a Declaração de Salamanca, desde 1994, que reafirma o direito fundamental à educação de todas as crianças independentemente das suas características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem. Reitera que só as escolas regulares, com orientação inclusiva, são capazes de combater a discriminação e de criar comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e uma educação para todos.

1.4. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A LBSE preconiza o panorama geral do sistema educativo português, organizado por uma estrutura curricular de integração, que tem como principal objetivo completar, aprofundar e alargar os conhecimentos e aprendizagens adquiridos e lecionados no ciclo anterior, garantindo assim um ensino global sequencial e de continuidade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Neste documento é, ainda, evidenciada a necessidade do(a) docente ter inicialmente uma formação pessoal e social, possibilitando a aquisição de técnicas científico-pedagógicas, métodos e, ainda, a construção da identidade profissional ajustada à prática docente (*idem*).

Assim este documento contempla o ensino básico organizado em três ciclos sequencias distintos (1.º, 2.º e 3.º). Relativamente ao 1.º CEB esta denominação nasce seguidamente à denominação de ensino primário, caracterizando-o como “universal, obrigatório e gratuito” e com uma durabilidade de quatro anos (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º, alínea 1). Este ciclo do ensino básico tem como principais objetivos “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” (*idem*, artigo 8.º). Embora nesta mesma lei seja preconizado o regime de monodocência, existem momentos em que o docente poderá recorrer a coadjuvação, quer-se com isto dizer, que a entrada na sala de outros professores especializados em alguma temática ou área auxiliam o professor titular da turma.

Assim e em contrapartida ao contexto de EPE, este contexto rege-se sob um currículo definido e organizado por uma matriz curricular (DL n.º 55/2018, 6 de julho). O(A) professor(a) para conseguir alcançar o pressuposto prescrito na matriz curricular há uns tempos atrás podia e deveria operacionalizar a sua docência segundo diversos documentos, nomeadamente, os Programas e Metas, as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Nos dias de hoje e devido à necessidade e perceção de que a escola é de todos e para todos e à extensividade, rigidez e hierarquia dos Programas e Metas, o ME sentiu a necessidade de reorganizar o sistema educativo português, no sentido de dar resposta à educação inclusiva e diferenciada, bem como à sociedade e era digital que se faz sentir nos dias de hoje.

No âmbito da educação inclusiva, Portugal formulou o DL n.º 54/2018, de 6 de julho a par do DL n.º 55/2018, também de 6 de julho, sobre a Autonomia e Flexibilização Curricular e, outros documentos reguladores, como as AE e o PASEO, sendo que todos se interligam, na medida em que só fará sentido falar em inclusão se as escolas estiverem dotadas de autonomia e flexibilidade curricular.

O DL n.º 54/2018, de 6 de julho “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (artigo 1.º, alínea 1). Este

decreto define também as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para garantir a todos os alunos a equidade e igualdade de oportunidades de acesso ao currículo.

Na medida em que o currículo e o seu desenvolvimento ocupam um lugar de destaque na escola, este decreto centra-se na necessidade das escolas reconhecerem a diversidade dos seus alunos e de encontrarem formas de lidar com as suas especificidades. Assim, para levarem a cabo o processo de ensino-aprendizagem as escolas terão que identificar as barreiras à aprendizagem, adequar os processos de ensino às características e necessidades individuais de cada aluno, apostar na diversidade de estratégias e mobilizar os meios possíveis para que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens até ao limite das suas potencialidades.

Mas tudo isto implica uma autonomia efetiva das escolas e dos seus profissionais pelo que é essencial referir a importância do DL n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no PASEO.

A mudança do conceito de currículo tem crescido ao longo dos anos, sendo desde então o “foco” de decisão e gestão curricular apoiando-se na necessidade de transformação da escola a todos os níveis. Mas, só nestes últimos dez anos é que o conceito escola associado a currículo tem sofrido grandes alterações.

Para Roldão (1999) é necessário e urgente refletir “sobre a gestão do currículo e sobre a forma de adequar as ofertas curriculares às necessidades” (p.25) e, ainda “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (*ibidem*). Também para Rodrigues (2003), uma escola inclusiva sugere uma rutura com os conceitos de desenvolvimento curricular único, de aluno-padrão estandardizado, de aprendizagem como transmissão unilateral de conhecimentos. Exigindo assim na classe docente uma mudança quase radical nas práticas do seu trabalho, o que pode originar inquietações, as quais, não sendo resolvidas, poderão a longo prazo conduzir a atitudes de falta de motivação e desinteresse (Madureira & Leite, 2003).

O currículo escolar, segundo Pardal (2005), é um indicador do estado de evolução de uma sociedade e dos poderes que a controlam, podendo apenas ser compreendido no interior

da sociedade e da cultura para as quais existe, não sendo passível de ser transportado de uma sociedade para outra. O poder central atribui uma grande importância ao currículo, pois considera que este é um grande instrumento de difusão e de perpetuação de valores que conduzem à homogeneização social.

No que diz respeito à distribuição das disciplinas ao longo do percurso escolar, o autor supramencionado refere que esta pretende a articulação dos conteúdos curriculares formais e as necessidades de desenvolvimento de uma sociedade. Ao mesmo tempo, as formas de apresentação dos programas das disciplinas estão de acordo com certas conceções didático pedagógicas que pretendem responder adequadamente às potencialidades de aprendizagem dos alunos. Assim, o currículo apresenta uma cobertura técnica do que se pretende que seja um modo de ser e de estar na escola, atendendo a uma formação que se considera mais conveniente para um determinado meio.

Aliado a este documento orientador surge o PASEO, cuja a duração é de 9 anos, estabelecendo-a como “de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia. A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional” (p. 13). Refere ainda que qualquer aluno, independentemente das suas condições sociais\económicas tem o pleno “direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (*ibidem*).

Considerando a monodocência uma das características mais diferenciadoras do 1.º CEB, em relação aos ciclos subsequentes, surge uma figura de referência predominante, neste contexto, o(a) professor(a) titular. Campos (2020) defende que, neste ciclo, a monodocência faz todo o sentido na medida em que se garante às crianças o acompanhamento de um adulto qualificado e preparado para ser uma referência. As crianças estão a crescer, a desenvolverem-se afetiva e socialmente, e precisam de um acompanhamento próximo e transversal. Além disso, o(a) professor(a) pode fazer uma gestão mais eficaz do tempo letivo e, uma maior e melhor articulação dos saberes entre as diferentes áreas. No entanto, recai sobre o(a) docente em regime de monodocência a enorme responsabilidade em formar os seus alunos em várias áreas do saber, numa ótica de saberes transversais e de desenvolvimento integral. Assim, é cada vez mais necessário que o(a) professor(a) esteja muito bem preparado(a) para o fazer, pelo que a formação inicial é essencial. Para Nóvoa

(1992), a formação inicial para a docência “passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (p. 20).

No que diz respeito ao currículo este contempla áreas de saber de frequência obrigatória, patenteadas na matriz curricular, as quais são disciplinas basilares para a formação e integração do indivíduo na sociedade e outras há de frequência facultativa. É nas áreas de caráter obrigatório que o(a) docente titular tem que se centrar, mas para isso é fundamental que este conheça muito bem o perfil da diversidade dos alunos que tem dentro da sala, para que possa ajustar as respostas educativas a todas e a cada um, da forma mais eficaz possível. Numa turma, os alunos não se encontram todos no mesmo ponto de partida e, nem aprendem ao mesmo tempo e da mesma maneira.

De acordo com o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, “no centro da atividade da escola estão o currículo e as aprendizagens dos alunos”, assim, numa ótica inclusiva, é importante que o professor saiba lidar com a diferença e se preocupe com as especificidades dos alunos para lhes proporcionar as respostas educativas mais adequadas às suas características e condições. Cabe, portanto, ao professor promover uma educação de qualidade e equitativa, que pode passar pela mobilização de medidas educativas, como pela preocupação em usar metodologias ativas de ensino, colocando-se no papel de construtor e mediador do currículo e permitindo aos alunos assumirem também um papel ativo na construção do conhecimento, respeitando sempre os seus ritmos e capacidades.

Para além das metodologias, no processo de ensino-aprendizagem é, também necessário referir a importância dos recursos didáticos. Durante o período de estágio foi possível observar, experimentar e perceber que, na escola da atualidade, faz todo o sentido a utilização de recursos analógicos e digitais para apoiarem, tanto o processo de ensino e aprendizagem como a avaliação. Acerca da avaliação, é importante referir que há imensas plataformas às quais se pode recorrer para aferir conhecimentos, sendo que para os alunos são formas mais dinâmicas e motivadoras de evidenciar as suas competências. Hoje em dia, os professores podem ser muito mais inovadores e motivadores, pois dispõe de uma vasta panóplia de recursos, que quando bem escolhidos, potenciam uma educação de qualidade.

1.5. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL

Hoje em dia, vivemos numa sociedade repleta de incertezas e de mudanças que exigem da escola respostas rápidas e o seu contributo para uma melhor coesão social. Segundo Carneiro (2003), a escola deve constituir-se como organização de inovação, com uma forte ligação ao futuro; uma escola “antecipativa”. Uma vez que vivemos numa sociedade que tem de acompanhar o ritmo económico e social, a educação e a escola têm de encontrar mecanismos eficazes, de forma a que os seus aprendentes compreendam e reflitam sobre a globalização, a multiculturalidade, bem como o desenvolvimento económico que se vive no presente. Assim, a escola não é apenas um local onde se transmite conhecimento científico inerente às diversas áreas de conteúdo e/ou disciplinas. Ao longo dos anos, a imagem de professor(a) tem vindo a sofrer alterações significativas. Hoje, esta profissão, na ótica da mestrandia, requer dos profissionais muito amor e dedicação.

Em Portugal, o nosso sistema educativo, pelo menos desde a última década do século passado, tem vindo a sofrer processos de inovação e mudanças de forma a serem programadas e planeadas novas metodologias de ensino, como fatores imprescindíveis na organização escolar. O profissional de educação tem um papel crucial no desenvolvimento de competências no processo do ensino-aprendizagem, na medida em que o “fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se o mesmo se apropriar dela ativamente” (Roldão, 1999, p. 114).

Tal como preconizado no PASEO, os profissionais de educação são agentes decisivos no processo educativo e têm um papel de grande responsabilidade, uma vez que formam os cidadãos para a sua vida futura. Deste modo, enquanto transmissores de cultura, devem ter conhecimentos diversificados (Arends, 1995).

Contudo, a sua função não se deve restringir à transmissão literal de conhecimentos, mas também à transmissão implícita ou explícita de valores, regras, normas, uma vez que é a própria maneira de ser, agir e de estar do docente que se irá refletir nos aprendizes. É necessário estarmos abertos à evolução do conhecimento científico, sermos críticos, devido à sociedade heterogénea em que nos encontramos.

Pela observação crítica e reflexão, poder-se-á definir o que é relevante considerar em termos de ensino-aprendizagem, sempre apoiada na evolução de um pensamento prático ou

sobre a ação. Um professor deve, para além de estar preocupado com o desenvolvimento dos seus alunos em geral, ver a prática pedagógica como uma oportunidade para continuar a construir a sua própria formação e, por isso, ajustar e definir as suas necessidades e desenvolver autonomia (Nóvoa, 2007). O estágio é, deste modo, um momento privilegiado de ensino-aprendizagem.

Uma vez bem usufruída, a prática pedagógica leva um futuro professor a enriquecer a sua formação através da experiência em contexto real e por isso, além de estar comprometido com o desenvolvimento dos seus alunos está, também, comprometido com o seu próprio desenvolvimento (Pimenta, 2012).

Na perspetiva de Shulman (1987), o conhecimento profissional dos professores é um conhecimento de natureza multidimensional. Como ninguém pode ensinar aquilo que não sabe, o professor terá que ter conhecimento dos conteúdos e do currículo. Além do conhecimento dos alunos e das suas características individuais, o(a) professor(a) deverá ter conhecimento pedagógico dos conteúdos que lhe permita tornar os conteúdos compreensíveis através da sua desconstrução. É este tipo de conhecimento que é exclusivo dos professores. O conhecimento pedagógico dos conteúdos está aliado ao conhecimento pedagógico geral que se refere, por exemplo, ao saber planificar, avaliar, comunicar, organizar o espaço, bem como gerir o comportamento dos alunos.

Como um(a) professor(a) está permanentemente comprometido com a satisfação das necessidades dos seus alunos e com o cumprimento do currículo, cuja gestão deverá ser flexível, deverá, também, ter conhecimento dos fins, dos objetivos e valores educacionais que se referem aos fundamentos filosóficos que orientam o sistema educativo em que devem pautar as práticas curriculares dos professores.

É evidente que a construção de saberes vai sendo adquirida ao longo da vida e da formação contínua dos professores. Neste sentido, a mestranda considera que a PES foi a oportunidade para abrir as portas ao desenvolvimento e evolução dos domínios social, académico e profissional. Construir autonomia, refletir sobre as diversas práticas, adquirir a capacidade de aprender com os erros e de resolvê-los recorrendo às experiências passadas e presentes, aprender em sociedade e organização, promover o trabalho colaborativo, autoavaliação e autorregulação foram alguns alicerces de escola aprendente, presentes na PES da mestranda. Mas esta escola é também reflexiva, é uma instituição/organização que

tem uma gestão democrática e partilhada, orientações e um líder transformacional. Para que todo este processo se manifeste é necessário que os educadores\professores conheçam os objetivos e pressupostos específicos de cada contexto de ensino.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“O desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 21).

No presente capítulo, de acordo com uma lógica sistémica, será realizada uma caracterização do espaço educativo, através de pormenorização do espaço/contexto onde decorreu a PES, bem como da metodologia de investigação que sustentou todo o processo de aprendizagem profissional ao longo do caminho efetuado pela mestranda.

Este capítulo do relatório está dividido em três partes. Inicia com uma caracterização da instituição, seguida de uma apresentação geral do contexto já mencionado, focando-se nos diversos espaços e recursos existentes e, por fim, será realizada uma breve revisão de literatura e apresentação da metodologia sustentadora: Metodologia de Investigação-Ação.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A PES decorreu numa instituição, situada na zona metropolitana do Porto, integrada num agrupamento constituído por quatro escolas, com contextos de EPE, 1.º, 2.º e 3.º CEB.

De acordo com o Projeto Educativo (PE, 2021) deste Agrupamento de Escolas, este agrupamento foi ratificado em 2004 e é tutelado pelo ME, acrescenta ainda que no ano de 2007/8 foi incorporado no programa de Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 (TEIP 3). Assim, o PE tem como principal missão, para além de permitir a integração no sistema educativo, garantir a todos, que frequentem o seu ensino e alcancem sucesso. Tem como principais pilares o sucesso, a inclusão e a cidadania. O principal objetivo definido no projeto é que sejam realizadas aprendizagens através da cooperação e da valorização da diferença com práticas pedagógicas diferenciadas, priorizando a inclusão de todas as crianças e jovens (PE, 2021).

As escolas deste agrupamento apresentam, ainda, “um contexto socioeconómico de grandes assimetrias, com indicadores claros de debilidade económica e social, tais como o

número elevado de alunos subsidiados pela Ação Social Escolar (ASE)” (PE, 2021) e, ainda, crianças institucionalizadas.

No âmbito da educação inclusiva, surge o DL n.º 54/2018, de 6 de julho a par do DL n.º 55/2018, também de 6 de julho, sobre a Autonomia e Flexibilização Curricular e outros documentos reguladores, como as AE e o PASEO sendo que todos se interligam, na medida em que só fará sentido falar em inclusão se as escolas estiverem dotadas de autonomia e flexibilidade curricular.

O decreto supramencionado define também as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão para garantir a todos os alunos a equidade e igualdade de oportunidades de acesso ao currículo e “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (capítulo I, artigo 1.º, alínea 1). Centra-se, ainda, na necessidade das escolas reconhecerem a diversidade dos seus alunos e de encontrarem formas de lidar com as suas diferenças. Assim, para que o processo de ensino-aprendizagem seja cumprido, as escolas terão que identificar os entraves à aprendizagem, adequar os processos de ensino às características e necessidades individuais de cada aluno, apostar na diversidade de estratégias e mobilizar os meios possíveis para que cada aluno tenha acesso ao currículo e às aprendizagens até ao limite das suas potencialidades.

Mas tudo isto implica uma autonomia efetiva das escolas e dos seus profissionais pelo que é essencial referir a importância do DL n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no PASEO.

Deste modo, importa salientar que este agrupamento visa uma educação inclusiva (DL n.º 54/2018 e DL n.º 55/2018, 6 de julho) uma vez que tem como pilar a igualdade de oportunidades, a heterogeneidade de culturas, as experiências e desigualdades económicas, culturais e sociais consideráveis e, ainda, a interculturalidade, contendo alunos de mais de vinte nacionalidades, constituindo assim um melhor sucesso escolar adotando as medidas de inclusão. É visível, ainda, uma base educativa apoiada no documento orientador relativo ao

PASEO, uma vez que pretende formar crianças e jovens competentes, autónomos, saudáveis, resilientes, responsáveis e acima de tudo integrá-los na sociedade em constante mutação, sustentando a ação educativa no desenvolvimento holístico do Saber Fazer e do Saber Estar.

Este agrupamento agrega cerca de 1500 alunos divididos entre os quatro ciclos de ensino, já referidos. Existem, ainda, duas turmas no 2.º ciclo especializadas em Ensino Artístico. Importa salientar que este agrupamento é ainda “responsável pelo ensino do 1.º e 2.º ciclo no Estabelecimento Prisional do Porto (EPP)” (PE, 2021).

Relativamente aos recursos humanos, o agrupamento é composto por uma vasta equipa pedagógica com Educadores de Infância, Professores e Professores das Atividades de Enriquecimento curricular (AEC), Assistentes Operacionais, Técnicos Administrativos e Técnicos Superiores: três Psicólogas, uma Assistente Social, duas Educadoras Sociais e dois Animadores (PE, 2021). Parte dos professores que aqui lecionam pertencem ao quadro de escola, contendo assim vários anos de serviço, o que lhes confere uma maior experiência pedagógica, neste contexto.

No que concerne à escola onde foi realizada a PES, trata-se de um estabelecimento com boas infraestruturas. A educação pré-escolar encontra-se no piso inferior, possuindo três salas de atividades com as respetivas educadoras de infância; um ginásio de pequenas dimensões e equipado com alguns recursos, quatro instalações sanitárias (duas para a comunidade educativa e duas para crianças); uma cozinha para a comunidade educativa; duas salas de reuniões; uma biblioteca e uma cantina.

O espaço exterior, de grande dimensão, contém um espaço com escorrega e baloiços, dois jogos de chão, o jogo da macaca e um labirinto com as letras do abecedário e um campo de futebol. Apesar de vasto, poderia ter uma área coberta maior para as brincadeiras em dias invernosos, pois quando chove as crianças ficam confinadas à sala de atividades a realizar trabalhos por terminar ou então a brincar nas áreas pedagógico-desenvolvimentais. Esta área é partilhada pelos dois ciclos de ensino presentes, EPE e 1.º CEB, nesta escola em horários simultâneos.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Terminada a caracterização da instituição cooperante, é essencial descrever a organização e o contexto onde a mestrandia realizou a sua PES. No que concerne à prática referente à EPE, decorreu num jardim-de-infância, pertencente à rede pública e a um agrupamento de escolas. De acordo com o DL n.º 137/2012, estabelece que um agrupamento de escolas “é uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pela integração de estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de diferentes níveis e ciclos de ensino, com vista à realização” (artigo 6.º, alínea 1) das finalidades lá propostas.

A sala onde decorreu esta prática, denominada de Sala 1, detém condições favoráveis ao bem-estar das crianças, tendo duas paredes com janelas de grandes dimensões o que lhe confere uma boa iluminação natural e arejamento, expostas à luz solar durante o dia inteiro, com uma saída direta para o exterior. À entrada da sala é possível visualizar um vestiário composto por cabides com as fotografias das crianças, onde as mesmas de manhã deixam os seus casacos e mochilas/lancheiras. É possível visualizar ainda um painel de cortiça revestido com papel azul, onde o grupo vai colocando os trabalhos representativos de dias festivos, como divulgação para as outras salas e para a comunidade educativa restante.

Relativamente à parte interna da sala, existem três armários de arrumação destinados à educadora cooperante e à assistente operacional, onde são reservados todos os materiais de atividades, como lápis, marcadores, tesouras, colas, tecidos, entre outros, e um outro armário com os *dossiers* da documentação pedagógica das diversas crianças para a realização da avaliação e arquivo das suas aprendizagens, bem como dos seus trabalhos, mudas de roupa e detergentes de desinfeção da sala.

A sala encontra-se dividida em cinco áreas distintas, segundo a modelo *HighScope*: a área da casinha, dos jogos, das construções (também de reunião de grupo), da expressão plástica, da biblioteca e da plasticina, todas elas equipadas com recursos e materiais diversificados e adequadas às crianças, possibilitando-lhes, assim, aprendizagens significativas e interligadas com o seu quotidiano, tal como defendem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013).

De acordo com o referido, é possível observar uma concepção de espaço alicerçada numa perspectiva construtivista, possibilitando à criança a co-construção da aprendizagem. Neste sentido, a sala apresenta a área da expressão artística, que é constituída por uma mesa com dez cadeiras, um cavalete e um quadro de giz. Na área da plasticina, podemos encontrar caixas com o nome das crianças com a sua própria plasticina, bem como recursos para a construção e manuseamento da mesma. A área dos jogos é composta por uma variedade de jogos como puzzles, peças magnéticas, blocos lógicos, entre outros, e contém ainda uma mesa com dez cadeiras. Na área das construções, existe um armário com uma vasta diversidade de jogos de construção, nomeadamente, legos com diferentes tamanhos. O recurso a esta tipologia de materiais proporciona “inúmeras aprendizagens” incentivando “a criatividade, contribuindo ainda para a consciência ecológica” (Lope da Silva et al., 2016, p. 26). É, ainda, nesta área que se encontram os instrumentos de ação pedagógica como o quadro das presenças, do tempo e das tarefas diárias, assim como o espaço de reunião de grupo. Depois, a área da casinha, com algumas divisões, que dispõe materiais como duas cestas com diversos alimentos, uma balança, uma banheira, uma mesa de cabeceira, uma cama e um boneco de plástico, entre outros. Relativamente à área da biblioteca, é composta por um computador, e por uma pequena estante com livros variados. Segundo Lopes da Silva et al. (2016) é neste espaço da sala de atividades que as crianças obtêm momentos de “explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura” (p. 67) criando “assim bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e do gosto pela leitura e pela escrita” (*ibidem*).

No que se refere à organização temporal, o dia inicia com o acolhimento, seguida da reunião e planeamento das tarefas do dia assim como, dos registos diários (marcação do tempo e responsabilidades), prosseguindo com atividades propostas pela educadora e, posteriormente, segue-se o momento da higiene para a realização do lanche da manhã. Após o término do lanche, as crianças brincam livremente ao ar livre, no exterior (em dias de sol) ou retomam às atividades da manhã (em dias invernosos). Antes do almoço as crianças procedem, de novo, à higienização.

A tarde inicia-se com um momento de relaxamento, onde as crianças, sentadas no espaço de reunião, efetuam variados movimentos centrados, essencialmente, na parte superior do corpo, ao som de uma música. Por vezes, também conduzidos pela música,

relaxam de olhos fechados sem qualquer instrução de movimentação do corpo. De seguida, ocorre a realização de uma nova sessão pedagógica ou continuação da anterior, que é proposta pela educadora e, posteriormente, o momento de higienização, seguindo-se o lanche da tarde. Na hora do almoço, é de referir que todas as crianças fazem esta refeição na cantina, à exceção de uma criança que, esporadicamente, almoça em casa.

Quanto às atividades realizadas ao longo da semana, a educadora cumpre uma planificação cujas rotinas/atividades estão estipuladas para cada um dos dias da semana. Deste modo, a segunda-feira destina-se a jogos de socialização; a terça-feira à música e a jogos no exterior; a quarta-feira às histórias, exploração de livros e a expressão motora; a quinta-feira ao desenho, ao recorte e à colagem e a sexta-feira à visualização de filmes.

No que concerne ao grupo, este compreende dezoito crianças, sete do género feminino e onze do género masculino. São maioritariamente de nacionalidade portuguesa, mas inclui duas crianças oriundas do Brasil e uma de nacionalidade Russa.

Sobre as características socioeconómicas dos pais destas dezoito crianças, no que diz respeito à idade, estes encontram-se numa faixa etária entre os 20 e os 45 anos, como é possível verificar no gráfico que se segue:

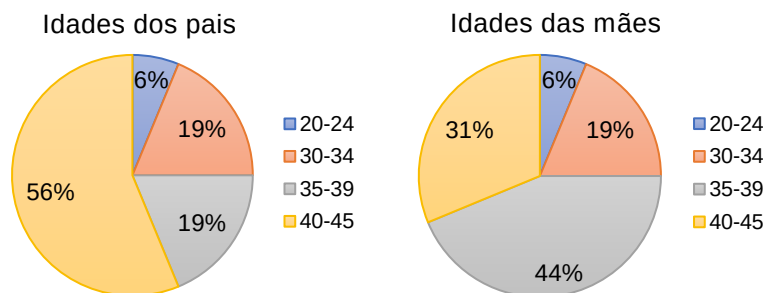


Gráfico 1 - Idades dos pais e das mães das crianças da Educação Pré-Escolar

Nesta perspetiva e fazendo inferência às habilitações académicas, dos encarregados de educação destas crianças, é possível verificar que a maioria tem o 12.º ano de escolaridade:

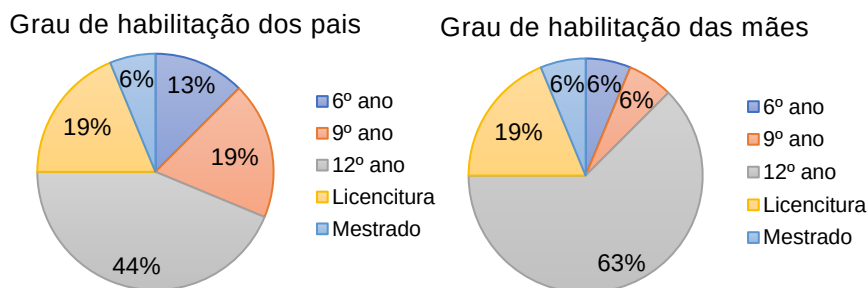


Gráfico 2 - Habilitações dos encarregados de educação das crianças do Pré-Escolar

No que concerne à situação profissional, é notório que a maioria se encontra empregado, como se pode visualizar no seguinte gráfico:

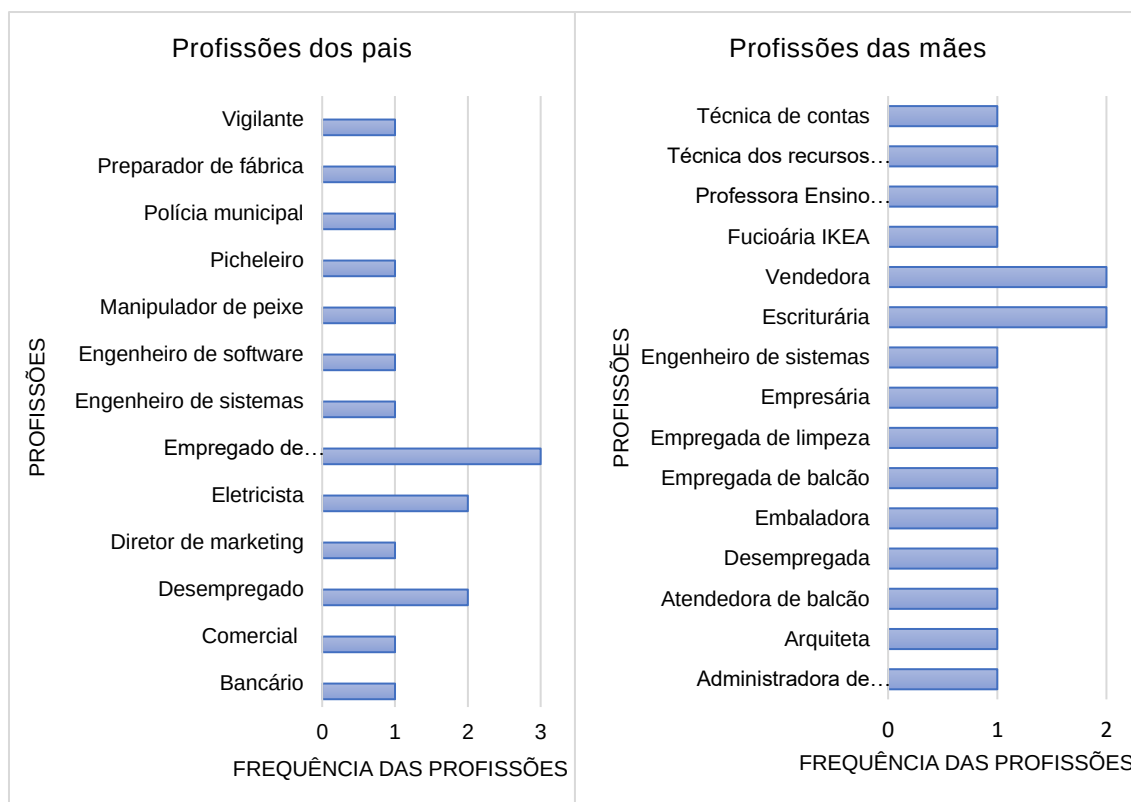


Gráfico 3 - Profissões dos pais e das mães das crianças do Pré-Escolar

O grupo de crianças apresenta-se bastante espontâneo e curioso, são participativos, amáveis e extrovertidos. Assistimos, por vezes, a episódios de alguma impulsividade e desrespeito pelas regras da sala (co-construídas). Segundo a educadora, neste grupo há uma criança com medidas educativas ao abrigo do DL n.º 54/2018, e quatro crianças com dificuldades na comunicação oral, estando a ser acompanhadas por profissionais especializados. Estamos perante um grupo com características muito próprias que obedecem, segundo Jean Piaget (1972), ao estágio de desenvolvimento pré-operatório.

Salienta-se, relativamente ao grupo em questão (consulta de notas de campo) e considerando as conceções supracitadas, que evidenciam interesses sobre histórias e reconto das mesmas, em lengalengas, dramatizações, dança, música e educação física. Este grupo, tal como referido, é criativo no que concerne às histórias/narrativas que contam no seu dia a dia, sendo que é através deste jogo simbólico que a criança progride na sua imaginação e criatividade, por meio das suas representações, possibilitando a representação de diversos papéis da sua vida quotidiana, integrando-as assim na sociedade que a rodeia, permite, ainda,

“desenvolver a criatividade e a capacidade de representação, quando os diferentes parceiros recriam situações sociais, tomam consciência das suas reações e do seu poder sobre a realidade, revelando como a constroem e entendem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

Brincar livremente é uma ação fundamental no desenvolvimento das crianças, pois, segundo Ferland (2006) “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento” (p. 6), ou seja, brincar é uma atividade que contribui positivamente para o desenvolvimento da criança. Tal desenvolvimento poderá ser ao nível: linguístico, social, cognitivo, motor, físico, sensorial e afetivo.

As diversas áreas existentes na sala possibilitam à criança, como já se referiu, o desenvolvimento da criatividade, imaginação, o pensamento lógico-matemático, o desenvolvimento da consciência do espaço, ou seja, da sua orientação espacial, da linguagem oral bem como, da escrita, uma vez que o espaço da sala de atividade integra muita informação escrita, o nome das crianças que está associado à fotografia de cada um e que utilizam diariamente. Também nas suas caixas de lápis ou da plasticina tem um cartão com o primeiro nome de cada criança e que elas já identificam e contactam com a escrita nas diferentes áreas da sala que estão identificadas.

No que diz respeito ao espaço e à metodologia utilizada pela educadora cooperante, é visível a adaptação da pedagogia do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Segundo esta pedagogia, as salas de atividades encontram-se organizadas por áreas de atividade, dando “oportunidade às crianças de experienciar diferentes atividades e de utilizar diversos discursos epistemológicos relacionados com as principais áreas de conhecimento (expressas também nas OCEPE)” (Folque, 2014, p. 57).

Para além deste aspeto e citando Niza (1996),

a organização e disposição dos materiais permite a autonomia das crianças, uma vez que estão ao seu alcance, podendo utilizá-los sem auxílio de um adulto. Um aspeto interessante a considerar prende-se com o facto de os materiais utilizados nos vários espaços não serem infantilizados, dando-se especial prioridade a materiais reais do quotidiano. (p. 133)

Esta pedagogia permite às crianças um abrangente conjunto de experiências, tendo acesso e contacto com materiais realistas que estão organizados por áreas do conhecimento, o que fomenta a autonomia e o desenvolvimento integral das crianças.

Sintetizando, a educadora apoia-se num sistema híbrido, ou seja, embora se tenha referido acima que a metodologia utilizada seja maioritariamente MEM, a utilização de outras metodologias é igualmente notória no espaço da sala de atividade. Deste modo, averigua-se a utilização de uma pedagogia híbrida, onde os instrumentos de ação pedagógica coexistem com MEM, a disposição e materiais da sala é apoiada na metodologia de *HighScope*.

É importante salientar ainda, que no final do 1.º período, a disposição da sala foi alterada, com o auxílio das estagiárias e das crianças.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A caracterização do contexto onde o indivíduo se insere torna-se fundamental para o seu desenvolvimento holístico e para a sua integração na sociedade. Deste modo, é crucial ter em consideração as características do meio e da sociedade em que o ser humano se encontra uma vez que são estas mesmas características que fazem com que este evolua no seu desenvolvimento pessoal, intelectual, emocional e social. Segundo a abordagem ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1995) estes tipos de desenvolvimento ocorrem “através de processos de interação recíproca progressivamente mais complexa entre um organismo humano biopsicológico activo e em evolução, e as pessoas, objectos e símbolos do seu ambiente imediato” (p. 620). No sentido de este desenvolvimento se tornar o mais eficiente possível é necessário que as interações ocorreram “numa base regular e por períodos de tempo extensos. Estas formas regulares de interação no ambiente imediato são os processos proximais” (*ibidem*).

A PES, referente ao 1.º CEB foi desenvolvida numa turma do 1.º ano de escolaridade, composta por 22 alunos, dos quais 13 do género feminino e 9 do género masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade.

Relativamente ao estabelecimento de ensino, mais concretamente ao piso destinado a este contexto de ensino, no espaço de entrada da sala existe um vestiário com cabides, onde os alunos de manhã deixam os seus casacos. Dispõe ainda dois painéis de cortiça onde estão expostos alguns dos trabalhos realizados pela turma, ao longo do ano letivo que estão acessíveis a toda comunidade educativa.

No que concerne à organização da sala de aula, esta podia ser caracterizada como uma sala de aprendizagem tradicional. Era consideravelmente pequena para a turma em questão e estava organizada por filas, num total de 15 mesas, tinha uma secretária para a docente titular e outra de apoio ao computador e ao quadro interativo. Dispunha ainda de uma secretária, onde se sentava o par pedagógico durante a observação. É de salientar que a sala tinha recursos como 1 computador, 1 projetor, 1 quadro interativo, 2 quadros de cortiça e 4 armários, que serviam de arrumação para os *dossiers* e livros dos 22 alunos e, ainda, um com diversos materiais de apoio à aprendizagem.

Os alunos encontravam-se organizados a pares, distribuídos por 11 mesas. Importa referir que a organização espacial, apesar de numa ótica tradicional, refletia bem os princípios da educação inclusiva. Era possível perceber, a quem observava, que houve, por parte da docente titular, a preocupação de implementar as acomodações curriculares necessárias e a diferenciação pedagógica, de acordo com as especificidades dos alunos. Assim, os alunos com alguns problemas de visão, com dificuldades em acompanhar o ritmo da turma ou com problemas de comportamento estavam colocados à frente, cujos lugares eram de melhor acesso e controlo por parte da docente. Realça-se que, nesta turma, existiam dois alunos com maiores dificuldades de aprendizagem que necessitavam de explicações adicionais e orientação individualizada e alguns de mais tempo para a resolução de atividades\tarefas e por vezes tinham necessidade de recorrer a alguns recursos pedagógicos de suporte à aprendizagem como o *Multibase Arithmetic Blocks* (MAB), barras de Cuisenaire e ao calculador multibásico, em substituição ao ábaco.

A sala reunia condições favoráveis ao bem-estar dos alunos e à prática do processo de ensino e aprendizagem havendo janelas de grandes dimensões em duas paredes, o que lhe conferia uma boa iluminação natural e arejamento suficiente, estando bem exposta à luz solar, durante o dia inteiro.

Relativamente ao horário dos alunos, as aulas iniciavam às 9h e terminavam às 17h30min, com um intervalo na parte da manhã de 30 min, entre as 10h30min e as 11h, e pausa para almoço entre as 12h30min às 14h. A parte da tarde iniciava às 14h até às 17h30min, com um intervalo entre as 15h30min e as 16h à 2ª feira e 6ª feira, das 15h às 15h30min na 3ª feira e à 5ª feira, das 15h30min às 16h30min na 4ª feira. De salientar que todas as manhãs se destinam ao Português e à Matemática, com carga horária de uma hora e

meia. Com a mesma carga horária, mas na parte da tarde, era lecionado o Estudo do Meio à 2ª e à 6ª feira.

Todos os alunos frequentam a Oficina das Ciências (OFC) à 3ª feira das 9h às 10h, artes, música e teatro à 5ª feira das 14h às 15h, das 15h30min às 16h30min e das 16h30min às 17h30min, respetivamente. Relativamente à Atividade Física e Desportiva (AFD), lecionada à 4ª feira das 16h30min às 17h30min apenas um aluno não frequentava e nas Atividades de Tempos Livres (ATL) frequentavam apenas 11 alunos.

Sobre as características socioeconómicas dos progenitores, no que respeita à idade dos guardiões dos alunos, estes encontravam-se na faixa etária entre os 25 e os 55 anos, como é possível verificar no gráfico que se segue:

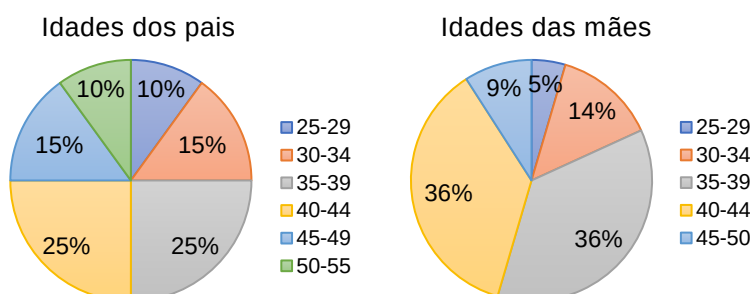


Gráfico 4 - Idades dos pais e das mães da turma do 1.º ano

Fazendo alusão às habilitações académicas dos pais da turma em geral é possível verificar que a maioria tem o 12.º ano de escolaridade, como se confirma no gráfico seguinte:

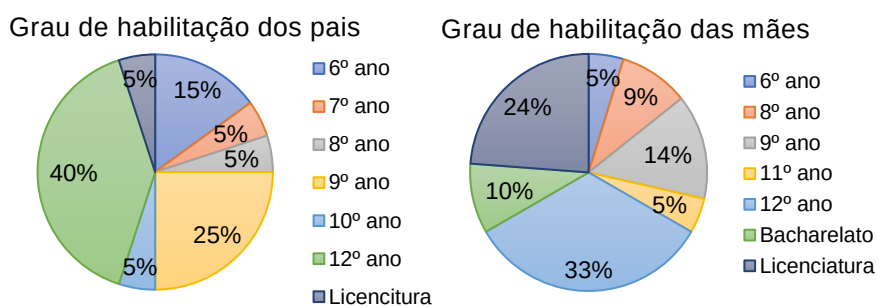


Gráfico 5 - Habilitações académicas do encarregado de educação da turma do 1.º ano

No que concerne à situação profissionalizante é notório que a maioria dos encarregados de educação se encontra empregado, como se pode visualizar no seguinte gráfico:

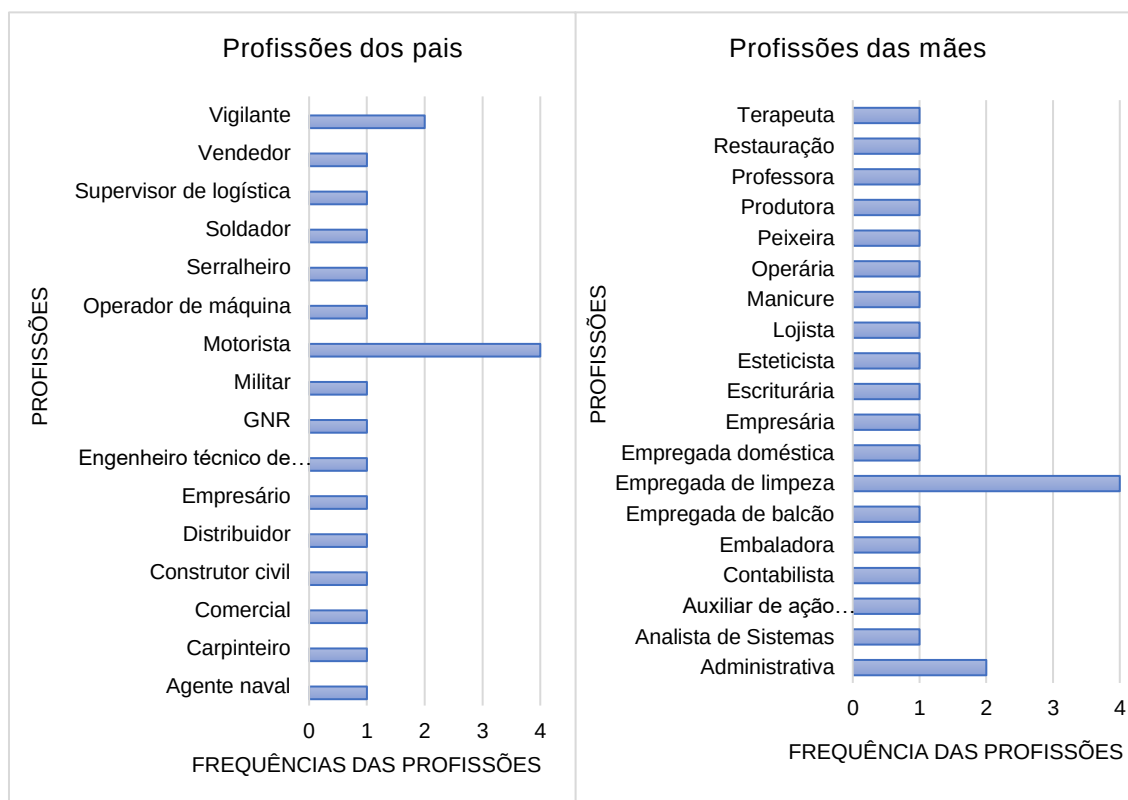


Gráfico 6 - Profissões dos encarregados de educação dos alunos do 1.º ano

É sempre importante saber o nível socioeconómico e o tipo de literacia que os encarregados de educação têm porque são pontos chave de apoio em casa, o que facilita a intervenção dos professores na escola.

Os alunos desta turma eram, na generalidade, bastante interessados e dedicados, revelando interesse pela realização de atividades lúdicas. Apreciavam, particularmente, quando lhes eram propostas atividades que lhes permitissem entrar em contacto com elementos do quotidiano, interligando aquilo que se passava na escola com o seu dia a dia. No entanto, a turma em questão apresentava algumas dificuldades de concentração e estava pouco habituada a trabalhar, quer em pequeno como em grande grupo.

Segundo a opinião da professora titular a turma integrava dois alunos que deveriam ter permanecido mais um ano na EPE devido à sua imaturidade. De acordo com as notas de campo retiradas durante o processo de observação e, segundo Piaget (1972), estes dois alunos pareciam encontrarem-se no estágio de desenvolvimento pré-operatório ou simbólico enquanto os restantes alunos se enquadravam no estágio operatório concreto. Consoante a

teoria de Piaget (1972), é importante referir que o desenvolvimento dos alunos vai de encontro com os diferentes estádios sequenciais, sendo que a passagem entre os mesmos varia tanto com questões de evolução própria como também com aspetos relacionados com o contexto ambiental, com a linguagem e relações com os outros (Mizukami, 2010). Vygotsky (1995), à semelhança de Piaget (1972), acredita que é importante a interação no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento da criança. No entanto, o autor não só valoriza as interações aluno-aluno, como também as interações aluno-professor, sendo que ambas contribuem de forma significativa para a construção de conhecimento.

No que concerne à rotina diária dos alunos, estes iniciavam todos os dias com a disciplina de Português até ao intervalo da manhã e, posteriormente, Matemática, e o Estudo do Meio era lecionado à segunda-feira e sexta-feira na parte da tarde. A disciplina da Expressão Artística estava presente todos os dias com o período de tempo de 30 min. A componente de Educação Física tinha lugar às terças-feiras na parte final da tarde, entre as 16h e as 17h30min, e as atividades eram realizadas no espaço exterior quando a meteorologia assim o facilitava e, de modo contrário decorriam no polivalente da escola. No início das aulas, todos os dias da semana, a professora questionava os alunos quanto à data, pedindo que referissem o dia do mês, mês e ano e, por vezes questionava o mês anterior e o seguinte, bem como o dia da semana. Relativamente aos trabalhos de casa estes eram marcadas, maioritariamente, à sexta-feira, existindo a possibilidade de trabalhos de casa nos outros dias da semana, dependendo do trabalho efetuado na sala de aula por parte dos alunos.

A professora titular apoiava-se numa metodologia e abordagem tradicional com recurso a fichas de trabalho e ao manual projetável no quadro interativo, que constituíam a maior parte dos materiais utilizados pelos alunos, o que, e salientando Martins (2010) não está de acordo com algumas recomendações que apelam à utilização de recursos didáticos diversificados pois estes “proporcionam interação, partilha e comunicação das suas ideias” (p. 23), recomendação pela qual a mestranda realizou a sua PES. O recurso às tecnologias por parte da professora titular de turma verificava-se aquando da projeção do manual na página em que os alunos estavam a trabalhar nos seus lugares e, eventualmente, para apresentar uma música e ou de um vídeo interligado com as diferentes componentes do currículo visíveis na matriz curricular do 1.º CEB.

Na entrevista realizada à docente titular esta referiu que gostaria de utilizar mais as tecnologias, mas que os alunos por vezes se distraiam bastante e que era necessária a repetição de algumas funcionalidades do mesmo uma vez que a falta de aprendizagem e de competências digitais era crescida.

No final de todos os períodos letivos a professora realizava uma reunião com os encarregados de educação de carácter avaliativo dos alunos\ turma, onde transmitia informações acerca do percurso escolar dos educandos.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

As metodologias e os métodos, utilizados numa investigação, devem adaptar-se aos objetivos e podem ser combinados em função das exigências impostas pelas suas concretizações, ou seja, um investigador deve ter em consideração as opções metodológicas de investigação em que se apoia, realizando uma reflexão prévia sobre as suas limitações e possibilidades, bem como a adaptabilidade à realidade que se pretende estudar/investigar (Lima, 1995).

A Metodologia de Investigação-Ação (MIA) alicerça a prática educativa em educação, neste encaço, o/a educador(a)/professor(a) deve orientar a sua ação com base no conhecimento do macro, meso e microcontextos, assim como dos alunos em específico, de forma a garantir o sucesso escolar dos mesmos e o próprio sucesso profissional. Refira-se que a raiz do nosso conhecimento profissional pressupõe um conhecimento complexo, multidimensional e integrado (Gaspar & Roldão, 2007, citado por Roldão & Almeida, 2018).

Neste sentido, exige que o agente educativo se muna de estratégias de observação dos contextos, da criança e da sua própria ação, para que possa planificar para um sujeito concreto, respondendo às suas necessidades individuais\coletivas e dificuldades de aprendizagem, utilizando estratégias de ensino (e não só) diversificadas, criativas e, principalmente, motivadoras, a fim de tornar as aprendizagens mais contextualizadas e significativas (Lopes da Silva et al., 2016).

Sublinha-se que os docentes devem possuir vários tipos de conhecimento, nomeadamente, das suas crianças e das suas características individuais; do contexto educativo; dos conteúdos e do currículo pedagógico; do conhecimento; dos objetivos e

valores educacionais e, acima de tudo, de si próprio, tendo consciência de que ele mesmo é uma variável do processo educativo (*idem*).

Conforme explanado, a MIA deve nortear a ação, apesar de na PES não ter sido vivida em plenitude, uma vez que a mesma requer um ciclo temporal mais alargado de modo a processar-se uma mudança consistente e a resolver situações problemáticas, como seria previsível, contudo as limitações temporais, não o permitiram totalmente.

Podemos afirmar, que a MIA tem como principal objetivo melhorar, modificar e aperfeiçoar a praxeologia educacional realizando uma reflexão sujeita a possíveis intervenções e mudanças que cumpram os objetivos propostos na primeira fase através da resolução da problemática (Rapoport, 1970, citado por McKernan, 1998).

Confirma-se esta aceção nas palavras de Coutinho et al. (2009), interpretando-se que a utilização destas etapas da metodologia em questão, além de suscitar “ação/mudança e investigação/compreensão, utiliza, ainda, um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica” (p. 360). O mesmo autor refere, ainda, que esta abordagem revela cinco características que apelam a atitudes participativas, praxeológicas, cíclicas, críticas e avaliativas:

Tabela 1 - Modelo de Investigação-Ação

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	
Caraterísticas	Especificidades
Participativa/colaborativa	requer a participação dos vários intervenientes envolvidos na situação problemática
Prática e interventiva	requer uma prática que se sustenta na intervenção da praxeologia
Cíclica	requer a repetição dos processos para um aperfeiçoamento eficaz
Crítica	realizar uma reflexão crítica sustentada na teoria como um agente efetivo de mudança
Auto-avaliativa	os processos, aperfeiçoamentos, produções e resultados devem ser objeto de avaliação por meio da reflexão, no sentido da formalização e desenvolvimento de novos conhecimentos e aprendizagens

(Adaptado de Coutinho et al., 2009)

Já para Elliott (1993, citado por Coutinho et al., 2009), a abordagem é denominada como ciclo de IA, obedecendo a três fases, conforme se evidencia na tabela seguinte:

Tabela 2 - Modelo de Investigação-Ação

INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	
Caraterísticas	Especificidades
Identificação, descrição e interpretação da problemática	a praxeologia educativa exige estas três ações como pilar fulcral da observação
Apresentação das hipóteses	requer uma ação para a mudança e resolução da problemática
Elaboração de um plano a ação	concerne na revisão do problema inicial, a análise dos meios para começar a ação seguinte e a planificação dos instrumentos para ter acesso à informação

(Adaptado de Elliott, 1993, citado por Coutinho et al., 2009)

Este modelo assenta numa perspetiva cíclica baseada em circuitos em espiral no processo de revisão no sentido de um reconhecimento, baseado numa reflexão praxeológico-teórica de prováveis falhas antes de iniciar a ação (Elliott, 1993, citado por Coutinho et al., 2009: pp. 369-370). É de acordo com esta perspetiva que a mestranda refere que a sua prática educativa supervisionada teve uma aproximação à abordagem de IA.

No decorrer da PES, a mestranda recorreu aos princípios e fundamentos da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), no âmbito da EPE, devido ao surgimento de um problema, interrogação e preocupação de uma criança quando estava a ouvir atentamente a história “O nabo gigante”, de Aleksei Tolstoi.

Esta metodologia resulta de questões/problemas que advêm das crianças e podem desencadear a criação e o desenvolvimento de um projeto. Ao longo deste percurso de aprendizagem, cabe ao educador provocar a criança por meio de questões, de problemas e de situações que sejam do seu interesse. O sentido deste estímulo é desenvolver o espírito crítico da criança, para uma procura das suas próprias questões, por meio de trabalhos de pesquisa, conversas com a comunidade e nas relações interpessoais (Vasconcelos et al., 2012).

Tabela 3 - Metodologia de Trabalho por Projeto

METOLOGIA DE TRABALHO POR PROJETO	
Características	Especificidades
Fase I – Definição do problema	identificação e formulação de problemas
Fase II – Planificação e desenvolvimento do trabalho	verificação dos conhecimentos prévios das crianças planificação das atividades
Fase III – Execução	execução e implementação do projeto, através de estratégias e procedimentos no sentido de perseguir o sucesso

Fase IV – Divulgação/Avaliação	exposição do trabalho realizado à comunidade educativa e envolvente
---------------------------------------	---

(Adaptado de Vasconcelos et al., 2012)

Qualquer projeto, segundo esta metodologia, deve envolver a presença da comunidade educativa e da comunidade envolvente, de forma a promover a investigação, a planificação e a intervenção na resolução dos problemas que surgem/resultam da investigação em causa (Leite et al., 1989, citado por Vasconcelos et al., 2012).

Neste sentido a investigação durante a PES subdividiu-se em quatro momentos principais e fundamentais para uma boa investigação sendo eles; a observação, planificação, ação e a reflexão, num processo em espiral contínuo tal como defende Kemmis (1998, citado por Coutinho et al., 2009).

No que concerne à observação, esta desempenha um papel primordial e de extrema importância em toda a prática educativa. Qualquer profissional de educação, para intervir de modo fundamentado no contexto, deve saber observar, questionar e problematizar a realidade, elaborando conjecturas explicativas para determinados comportamentos (Estrela, 1984). A observação realizada pela mestranda, durante o período efetuado na PES, foi de carácter participante e naturalista, onde o observador é parte integrante do grupo que investiga e esta ocorre de forma não estruturada, ou seja, não existe um objetivo previamente definido sobre o que se pretende observar. Durante a observação, a mestranda foi retirando notas de campo no seu diário de bordo para no processo de planificação ser capaz de planificar atividades segundo a\o turma\grupo e as suas características gerais e individuais.

Para a recolha de dados e de modo a que a investigação fosse a mais veredita possível a mestranda realizou uma breve entrevista à professora\educadora cooperante. Segundo Ketele e Roegiers (1993), este procedimento de recolha de dados é um “método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo” (p. 18). As entrevistas realizadas foram de carácter semiestruturadas, uma vez que as questões são marcadas pela sua amplitude de resposta, bem como pela abertura de possíveis mudanças de sequência e da forma que as questões possam adquirir ao longo do tempo da entrevista, foram também orais e abertas.

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

“Não se ensina ou se aprende’ simplesmente a ‘ler’ e a ‘escrever’. Aprende-se (a usar) uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico” (Smolka, 2012, p. 60)

Posteriormente à fundamentação teórico-legal e à apresentação do contexto educativo torna-se fundamental evidenciar o processo educativo desenvolvido pela mestranda durante o período da PES. Assim, procede-se a uma descrição, análise e reflexão das atividades pedagógicas mais significativas implementadas nos contextos, considerando o referido nos pontos 1 e 2 desta produção escrita. O presente capítulo divide-se em dois subcapítulos, sendo que um se destina ao contexto da EPE e o outro ao do 1.º CEB.

3.1. A BRINCAR É FÁCIL APRENDER A RIMAR – PROJETO EPE

Ao longo do processo investigativo e da prática no contexto Pré-Escolar evidenciou-se a importância de dar voz às crianças e escutá-las, pois, só deste modo se fomenta a possibilidade de estas poderem realizar aprendizagens significativas, com valor pessoal e com transversalidade de saberes. Foi neste paradigma que o presente projeto emergiu. Apresenta-se o seguinte esquema de modo a perceber a globalidade dos projetos e atividades subjacentes, bem com a sua linha condutora.

No esquema é possível observar as atividades subjacentes ao projeto desenvolvido ao longo da PES. Sendo que apenas se analisarão as representadas no lado esquerdo do esquema, destinando-se o lado direito ao par pedagógico da mestranda. Os pontos em comum representados no esquema serão abordados pela díade.

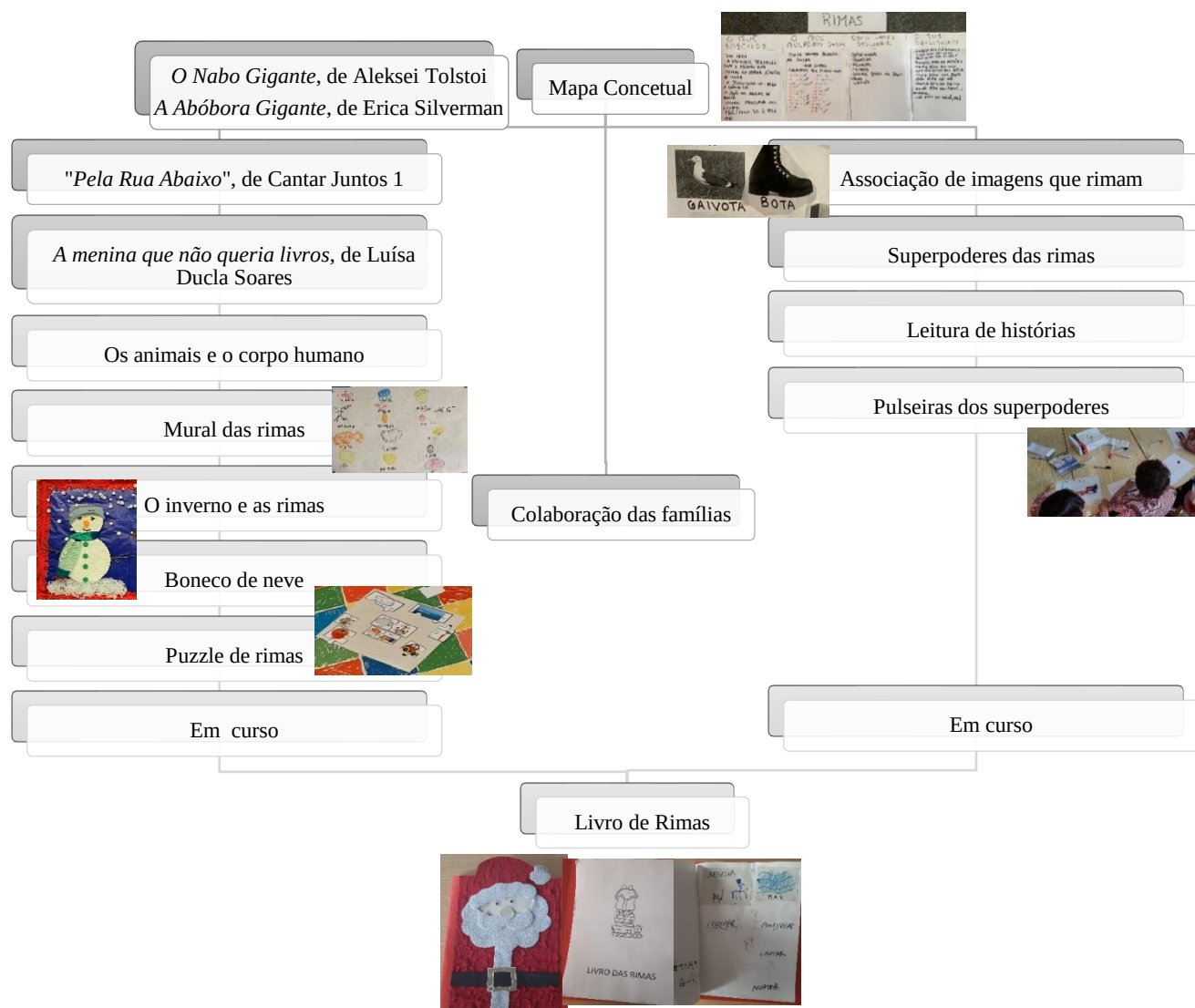


Figura 2 - Mapa conceitual das atividades desenvolvidas na Educação Pré-Escolar

Através da audição e observação, aquando da leitura da história “A Abóbora Gigante”, de Erica Silverman, a mestranda verificou o interesse das crianças em repetir a fonologia das frases (rimas) da mesma. Partindo deste interesse e curiosidade e sustentando-se na MTP, a mestranda, consciente da importância das rimas na educação infantil como estratégia para o desenvolvimento da linguagem e, particularmente, da consciência fonológica, abordou a questão acerca do que são as rimas, de modo a desencadear aprendizagens significativas no âmbito da área de conteúdo da linguagem oral e abordagem à escrita, descritas também nas OCEPE (2016).

Assim, de modo a obter informações relativas às concepções prévias das crianças sobre o assunto, para poder traçar um plano de ação pedagógica baseado sempre nas particularidades de cada criança, procedeu-se à realização de um mapa conceitual, de acordo

com o planificado na planificação nº 4, respondendo às questões orientadoras da MTP – *O que sabemos? O que queremos saber? Com vamos descobrir? O que descobrimos?*. É importante salientar que todas as crianças participaram ativamente no registo do projeto, pronunciando palavras para as quais queriam encontrar rimas. Após a recolha das conceções prévias do grupo, uma criança sugere que se faça um registo gráfico das palavras referidas por cada colega. Este registo foi realizado em papel manteiga, de forma livre e autónoma por parte das mesmas que, como veremos mais adiante, dará origem a uma “obra” coletiva, que posteriormente originou um livro de rimas, colocado na área da biblioteca da sala.

Neste primeiro processo, as crianças partilharam as suas ideias com o grupo fomentando assim a autonomia, o espírito crítico, o respeito e a criatividade, bem como a comunicação oral/escrita e pessoal/coletiva dando entrada ao trabalho cooperativo (Lopes da Silva et al., 2016).

De forma a dar resposta aos interesses das crianças no que concerne à descoberta de rimas em canções, foi apresentada a música “Pela rua abaixo”, do intérprete Cantar Juntos, livro 1. Nesta atividade, as crianças foram convidadas a desenvolver padrões motores, colocando-se em pé e realizando os gestos ao longo da sonoridade e audição ativa da letra desta melodia, interligando o conhecimento do eu, através da descoberta das partes do corpo humano. No decurso da atividade, foi possível detetar, através das suas representações gráficas, que algumas crianças evidenciavam dificuldades relativamente à representação do esquema corporal. Este facto determinou, em parte, a escolha do jogo denominado: *Encontra Novas Rimas*, realizado no sentido de fomentar a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar fisicamente. Neste jogo, em concreto, o uso das imagens da figura humana, frente e verso, funcionava como suporte visual para compreender a posição correta de cada elemento constituinte do corpo humano ao nível do espaço e da posição que ocupa no seu todo.

Este jogo consistia num conjunto de cartões plastificados representando animais e o respetivo nome, associado a uma cor e, em dois cartões com o corpo humano, um representativo das partes constituintes da frente do corpo e outro das partes de trás. A intenção centrava-se em fazer corresponder o nome do animal à respetiva parte do corpo que com ele rimasse. Deste modo, colocavam uma bolinha de plasticina da mesma cor do contorno do cartão do animal na parte do corpo correspondente. De sublinhar que através de

jogos de linguagem, as crianças tiveram a oportunidade de alargar o seu campo lexical descobrindo rimas de uma forma lúdica, associada ao desenvolvimento da motricidade fina aquando da modelagem das bolinhas, bem como ao treino da correspondência fonológica como marcadores rimáticos (Lopes da Silva et al., 2016).

De acordo com a atividade pedagógica planeada previamente, surgiu a oportunidade de as crianças explorarem as rimas, associando-as à estação do ano em curso: o inverno. Assim, procedeu-se à leitura de um poema que abordava algumas particularidades desta estação, nomeadamente, o vestuário e os adereços que são utilizados nesta estação do ano como o gorro, o cachecol e as luvas. Posteriormente, à leitura e num ambiente de diálogo e partilha de ideias, procedeu-se à elaboração de uma teia (mapa concetual) alusiva ao assunto (Vasconcelos et al., 2012). Nesta teia, foram assinalados os conhecimentos prévios das crianças relativamente a aspetos físicos e estados do tempo da estação do ano em análise. Após a realização do mapa concetual inicial, a mestranda apresentou algumas imagens, em cartões A5 plastificados, de estados de tempo mais acentuados na estação do ano referida. Assinala-se que identificaram as imagens, utilizando vocabulário adequado às mesmas. Relativamente à imagem de um raio, identificaram a trovoada; à imagem de flocos de neve como neve, entre outras. Estes conhecimentos, não eram de estranhar, pois diariamente registavam os estados do tempo.

A intencionalidade pedagógica desta atividade prendia-se com a necessidade de perceber os seus conhecimentos acerca do inverno, mas também com a leitura de textos icónicos (imagens) e com o alargamento de conhecimentos acerca das particularidades evidenciadas. Deste modo, pudemos promover conhecimentos da área de conteúdo do Conhecimento do Mundo interligada com o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, domínio este fulcral na aprendizagem das crianças, pois este é o mecanismo “central na comunicação com os outros, na aprendizagem e na exploração e desenvolvimento do pensamento, permitindo avanços cognitivos importantes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 60).

Como em qualquer negociação que se faça, através do diálogo, também aqui foi estimulada a igualdade de oportunidades e a independência pessoal, dando espaço às crianças para intervirem de forma ordenada e orientada, num ambiente democrático, enquanto expunham as suas ideias e conceções.

Ao abordar este conteúdo das estações do ano, nomeadamente, o inverno, surgiu uma outra ramificação da teia que leva as crianças a demonstrarem interesse nas características da água, mostrando não perceberem como é que água na forma líquida, como eles conhecem, pode adquirir todos aqueles estados. Com recurso a jogos simples, à água e a materiais das áreas da sala de atividades foram abordados os estados da água e as suas características. Uma das atividades desenvolvida foi mostrar às crianças alguns dos fenómenos que ocorrem com a água, mais concretamente o processo de solidificação e de evaporação. Procedeu-se a duas experiências simples, onde foi possível as crianças observarem a passagem do estado líquido da água para o estado sólido, colocando um copo no congelador da cozinha, e do estado líquido para o gasoso, colocando um copo de água no parapeito da janela ao sol.

Outra ramificação da teia, que visava dar resposta ao que desejavam saber/descobrir (Vasconcelos et al., 2012), estava relacionada com as características da água. Assim, objetivava-se que percebessem algumas das características da água relativamente ao cheiro, cor e sabor. Para descobrirem a característica inodora da água, colocou-se água em dois copos. Um só continha água e o outro continha água com um pouco de espuma de barbear. Todas as crianças foram convidadas a cheirar através da realização de uma roda, onde os copos foram passando de mão em mão no sentido dos ponteiros do relógio. Ao longo da passagem dos copos o grupo foi manifestando as suas sensações, referindo que o copo que tinha a espuma de barbear cheirava melhor do que água, dada esta não ter cheiro.

De seguida, para verificarem que a água não tem cor, realizou-se a experiência de colocar num copo água pura e noutro água com tinta e, de imediato, perceberam que a água é realmente transparente. Para uma melhor perceção do que é algo transparente, as crianças com mais dificuldades em perceber tal conceito foram convidadas a ir à janela, a um espelho e a uma parede dizer se viam lá para o outro lado, dando a conhecer que algo transparente é algo que nós conseguimos ver para lá do que esta à nossa frente, processo que é possível através da visualização do exterior por uma janela.

Para inferirem acerca da característica da água ser insípida, não foi possível fazer uma testagem na sala de atividades por questões sanitárias relacionadas com o Covid-19 e, em substituição, foi lhes proposto que fizessem esta experiência na hora do almoço na cantina. Esta atividade teve orientação verbal das estagiárias e da educadora cooperante durante a

hora da refeição. A maioria das crianças verbalizou que realmente a água não sabia a nada concluindo, na sua maioria, que a água não tem sabor.

É importante referir que a presente teia será continuada pela educadora cooperante, dado que a realização desta atividade coincidiu com o final da PES e, consequentemente, por ser um assunto que exige uma abordagem dinâmica e participada e de mais tempo para a sua exploração, para que as crianças se consigam integrar na sociedade e no mundo que as rodeia com conhecimentos mais aprofundados.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), “os adultos são apoiantes do desenvolvimento e, como tal, o seu objectivo principal é o de encorajar a aprendizagem activa por parte das crianças” (p. 27). Numa outra perspetiva Pereira (2012), refere que a aprendizagem está relacionada com diferentes fatores quer sejam ambientais, sociais, físicos e emocionais, e que é através deste cariz emocional, através do fascínio, curiosidade, surpresa, incerteza e satisfação, que se desenvolve a promoção do interesse pela aprendizagem das ciências. Estas relações “decorrem de processos cerebrais e são necessárias para a adaptação e regulação do comportamento humano” (*idem*, p. 48).

Ainda sobre os conteúdos subjacentes ao inverno e no sentido de valorizar a importância da Expressão Plástica e da criatividade no ensino pré-escolar, a mestranda realizou com as crianças um boneco de neve em cartão para colocar no mural à entrada da sala, conforme planificado.

A intenção pedagógica desta atividade foi focar e dar oportunidade ao grupo de contactar com a Educação Artística, mais concretamente com as Artes Visuais, possibilitando-lhes a construção recorrendo a materiais recicláveis, permitindo que estes adquirissem um outro significado de reciclagem sem ser a colocação de lixo nos ecopontos, ou seja, “dar aos produtos novas utilidades, sendo um processo geralmente económico e para a maioria dos produtos mais rápidos e baratos que a sua colocação em aterro ou incineradora” (Hrebynyuk, 2010, p. 42).

Esta atividade foi realizada em pequeno grupo, numa mesa da área da Expressão Plástica. Cada criança do grupo que esteve com a mestranda teve uma tarefa. Assim, todos tiveram um papel ativo e enquanto uns marcavam o lugar onde se situariam os elementos da cara (olhos, nariz e boca), outros faziam o mesmo procedimento marcando o lugar dos botões e dos braços do boneco de neve. Depois do boneco de neve estar quase pronto, foi lhe

colocado um gorro e um cachecol e enfeitamos o mural com neve artificial. Segundo Vygotsky (2012) “uma das questões mais importantes da psicologia da educação é o problema da criatividade, do seu desenvolvimento e promoção, e do significado da atividade criativa para o desenvolvimento geral e a maturação da criança” (p. 26).

Terminada esta ramificação da teia, bem como o assunto do inverno e, de modo a finalizar o projeto indo ao encontro do interesse demonstrado pelas crianças no mapa conceitual em brincar com as rimas, foi apresentado um puzzle de rimas, realizado pela mestrande, conforme 9ª planificação. Este jogo era composto por diversos puzzles, com duas, três ou quatro peças, e cada peça de cada puzzle correspondia à palavra referida pelas crianças, no princípio do projeto, e as outras palavras eram diversificadas, ou seja, podiam se encontrar verbos ou objetos que rimassem.

Após a sua apresentação no espaço de reunião, o grupo foi dividido em grupos de 6 elementos, dirigiu-se à área da Expressão Plástica facilitando a construção individual de cada puzzle e do registo gráfico das palavras às quais descobriram rimas.

Este registo gráfico deu origem ao livro aberto de rimas, que tem um carácter dinâmico, ou seja, está em constante construção, consoante as crianças queiram adicionar páginas com novas rimas. É de salientar que a educadora cooperante deu continuidade ao projeto do inverno, bem como ao das rimas.

Importa referir que a intenção desta atividade se centrou na promoção da consciência fonológica, associada à atividade lúdica do jogo (puzzles). Como nos diz Stanovich (1991, citado por Viana, 2006) “a especificação do papel do processamento fonológico nas fases iniciais da aprendizagem da leitura é uma das mais notáveis histórias de sucesso científico da década passada” (p. 7). Assim, jogos como este, das rimas, desempenham um papel de relevo no desenvolvimento da consciência fonológica que é fundamental para a aquisição da leitura e da escrita. Também o jogo e a brincadeira têm um importante lugar no desenvolvimento das crianças, daí a intenção de fomentar aprendizagens significativas e prazerosas, através da brincadeira de palavras como os puzzles que foram construídos.

Uma atividade paralela ao projeto que decorria na sala e que a mestrande dinamizou intitulou-se de “Prendas de Natal”, que consistiu na realização das prendas de Natal.

Esta atividade surgiu com a intenção de promover a autonomia, a tomada de decisões e a criatividade das crianças, dando vida a materiais recicláveis, procurando assim, sensibilizá-las para a importância de reciclar e mostrando-lhes que do velho se pode fazer novo.

Procedeu-se então à fase da planificação, que consistiu em juntar quatro folhas de papel manteiga de modo a formar um cartaz de grandes dimensões. No centro colocou-se o título *Prendas de Natal*. O cartaz foi dividido em duas partes iguais e no lado direito foi escrita a palavra DAR e do lado esquerdo RECEBER. A mestranda propôs ao grupo que pensassem sobre as prendas de Natal que gostariam de dar e a quem. Deu-se a oportunidade a todas as crianças de verbalizarem, livremente, acerca das suas preferências e vontades. Houve o cuidado de promover um diálogo motivador com algumas das crianças menos comunicativas, no sentido de os implicar no desenvolvimento deste projeto. Após alguns minutos de interação, a sensação de regozijo assolou-se porque percebeu-se que, de um modo tão simples e natural, conseguiu-se implicar todas as crianças numa tomada de decisão livre e espontânea. Sublinha-se que não era habitual negociarem e elegerem os presentes de natal a elaborar.

Neste momento, foi possível refletir sobre a importância de permitir às crianças que se implicassem na tomada de decisões, com livre arbítrio e com vontade própria. Lino (2014) refere que “facultar às crianças oportunidades para fazer escolhas favorece, em simultâneo, a autonomia intelectual e moral e ajuda as crianças a tornarem-se capazes de tomar decisões mais corretas e sábias” (p. 140). Neste sentido, proporcionar à criança espaço e tempo para fazer “escolhas acerca do que e como concretizar as atividades e tarefas, é reconhecer que são competentes e assegurar o direito à participação na aprendizagem e desenvolvimento” (*idem*, p. 152).

Considera-se que atualmente os educadores começam a ter maior preocupação em implementar metodologias ativas que envolvem mais os alunos na construção da sua aprendizagem. São, portanto, estas metodologias que permitem às crianças a tomada de decisões.

Depois de ouvidas todas as crianças e perante a variedade de respostas emitidas, algumas delas surpreendentes, realizou-se um registo gráfico/plano do material para a construção dos presentes que queriam oferecer. Este registo gráfico foi realizado numa folha A4 dobrada ao meio, onde na parte da frente as crianças colocaram o seu nome e escreveram *Prenda de natal* e na parte interna desenharam os materiais que necessitavam utilizar para

construir as prendas, tais como: lápis de cor, lápis de carvão, tintas, glitters, fios, lãs, tecidos, botões, tampinhas, copos e garrafas de iogurte, caixas e outros materiais que estavam ao seu alcance tanto em casa como dentro da sala de atividades.

Cada criança teve a oportunidade de ser criativa, dinâmica e única, o que é de extrema importância pois, é nestas idades que desenvolvem com maior profundidade o seu grau de criatividade e imaginação que se não lhes forem facultadas oportunidade para esse desenvolvimento, acabando por referir a frase que uma criança (F) deste contexto dizia sempre que lhe pediam para realizar algum trabalho de Expressão Plástica “Eu não gosto disso, não quero fazer, tudo o que faço fica muito feio”. Foi através desta mesma atividade, a construção da prenda de Natal, um trenó do Pai Natal, para oferecer à sua mãe que a criança F, depois no resto do estágio, mostrou interesse e desejo pelas artes plásticas.

Depois dos registos gráficos finalizados, as crianças passaram à ação e com mais ou menos orientação, todas conseguiram levar a cabo os seus projetos pessoais. Houve algumas prendas que levaram mais tempo a ser concluídas, por isso aquelas que terminavam mais cedo foram ilustrando os seus embrulhos, cuja base eram sacos de pão de papel já utilizados. Frisasse o facto de todas as prendas, bem como os embrulhos terem sido realizados com materiais recicláveis fomentando assim a política dos 3 R’S.

De forma interdisciplinar com a área do Conhecimento do Mundo e com a educação ambiental e ecológica a atividade da arte desperta, “em todos os intervenientes o interesse pela reciclagem e reutilização de materiais não estruturados/desperdício, como forma de conhecer e compreender os contributos para a proteção do meio ambiente, para o equilíbrio ecológico e para a preservação do ambiente” (Santos, 2008, p. 112). Neste sentido, a interligação entre estas duas componentes, arte e ecologia na ótica de Antunes, Cravidão e Bahia (2011) “representam uma dinâmica relacional favorável na identificação de problemas do ambiente e na restauração de ecossistemas fragilizados” (p. 367), pois as “artes são convertidas em veículos de consciencialização ambiental fazendo despertar modos de vida mais equilibrados e sustentáveis” (*ibidem*). Daí a importância de trabalhar com materiais recicláveis desde tenra idade, no sentido de prepararmos cidadãos mais responsáveis, conscientes e atentos às questões ambientais.

Com esta atividade, cada criança teve a oportunidade de ser criativa, dinâmica e única, o que é de extrema importância para o seu desenvolvimento, pois é nestas idades que

desenvolvem com maior profundidade o seu grau de criatividade e imaginação, sendo assim necessário dar-lhes oportunidades para poderem crescer e evoluir, acerca da importância e do impacto que certas experiências têm no desenvolvimento das crianças.

Tal como se afirma nas OCEPE (2016), o(a) educador(a) tem o papel de “apoiar cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras” (p. 32), sempre com o objetivo de que essa aprendizagem se apoie em situações “suficientemente interessantes e desafiadoras para a criança, mas de cuja exigência não resulte desencorajamento e diminuição da autoestima” (*ibidem*).

Em relação à parte intitulada RECEBER, as crianças tiveram a oportunidade de folhear revistas promocionais de brinquedos de diversas lojas, selecionando qual o que gostariam mais de receber por parte do Pai Natal. Então, realizaram o registo gráfico, utilizando diversos materiais na parte destinada ao mesmo. Posteriormente, realizaram o recorte da revista, colando-o numa prenda pintada por cada criança numa folha A4 intercalada com cartolina de forma a que a prenda se fechasse e abrisse, pedindo às estagiárias que escrevessem o que elas iam proferindo tendo como destinatário o Pai Natal. Esta carta-prenda foi levada pelas crianças para casa solicitando aos pais que a enviassem para o referido destinatário.

No que concerne à dinamização do espaço exterior, de forma colaborativa o par pedagógico, idealizou a construção de um baú com materiais, objetos e jogos para que as crianças levassem aquando do intervalo para o recreio, facto este possível devido ao diferente horário de intervalo das duas salas de atividade. No entanto, esta proposta não foi concretizada devido à situação pandémica. Esta implicava um acréscimo de trabalho para a assistente operacional, na medida em que era necessário fazer a desinfeção de todos os materiais ao passar de um grupo para o outro, bem como pela impossibilidade da partilha de materiais entre salas.

De modo a dar resposta e a cumprir os pressupostos e paradigmas da PES, a mestranda procedeu à apresentação e dinamização de jogos tradicionais, jogos estes que têm vindo a cair em desuso ao longo dos tempos. Note-se que estes jogos não necessitam de materiais ou de objetos e, que por vezes, são os mais facilitadores na convivência democrática entre as crianças. Também são fáceis de executar na medida em que exigem aptidões mentais simples,

sendo ótimas experiências para as crianças que ainda estão a desenvolver capacidades motoras.

Os jogos dinamizados e com as crianças foram a “Estátua silenciosa”, “Um, dois, três, macaquinho de chinês”, “Galinhas na sua toca” e, ainda, o “Mosquito invisível”. A mestranda procede à apresentação dos jogos realizados, numa estrutura em tabela, o que facilita a leitura das regras e a descrição de cada jogo.

Tabela 4 - Especificidades do jogo *Estátua silenciosa*

Estátua silenciosa	
Nº de crianças	No mínimo 7
Material	Nenhum
Descrição	Para iniciar o jogo dividem-se as crianças em dois grupos, para a formação de muros. A criança que começa o jogo como estátua aguarda que os restantes digam “estátua silenciosa” e depois passa pelos dois muros formados pelos restantes jogadores. Durante a sua passagem a estátua não pode mostrar os dentes nem sorrir, tentando perceber quem lhe toca aquando da sua passagem. Relativamente aos jogadores que formam os muros este tem como objetivo tentar tocar na estátua quando esta passa por eles, não podendo de igual forma, mostrar os dentes ou sorrir. Se a estátua adivinhar quem lhes toca, se algum jogador sorriu ou mostrou os dentes, os jogadores trocam de posições.

Tabela 5 - Especificidades do jogo *Um, dois, três macaquinho chinês*

Um, dois, três, macaquinho chinês	
Nº de crianças	No mínimo 6/8
Material	Nenhum
Descrição	As crianças jogam num espaço que tenha parede, embora também possam fazer um risco no chão. Uma criança, o “macaquinho chinês”, junta-se à parede, de costas para as outras, que estão colocadas lado a lado. O “macaquinho chinês” bate com as mãos na parede dizendo: “Um, dois, três, macaquinho chinês”. Enquanto este diz a frase, os outros avançam na direção da parede, mal este acaba a frase tem de ver se encontra alguém a mexer-se. Quem se mexer volta para a linha de partida. O jogo continua e a primeira criança que chegar à parede será o próximo “macaquinho chinês”.

Tabela 6 - Especificidades do jogo *Galinhas na sua toca*

Galinhas na sua toca

Nº de crianças	No mínimo 6
Material	Nenhum
Descrição	Inicia-se o jogo através da realização de trios (A, B e C). Duas das crianças (A e B) desse trio formarão uma casa através da junção das pontas dos dedos acima das suas cabeças. O terceiro elemento do trio (C) deverá posicionar-se no interior dessa mesma casa, ou seja, colocar-se no meio das crianças A e B, obtendo o papel de galinha. Realizada a formação de trios a docente deverá verificar se algum elemento fica excluído da parte inicial do jogo e, em caso afirmativo, esse jogador será o lobo, se sobrares duas crianças joga-se o jogo com dois lobos. O objetivo do lobo é “roubar” o lugar de um dos elementos do trio enquanto o jogo acontece. O lobo terá então o papel de solicitar a fuga das galinhas referindo a palavra “GALINHAS”, a movimentação das casas referindo “CASAS” ou então referir “CAOS” para a possibilidade de todas as crianças terem a oportunidade de serem parte de casa ou galinha. A criança ou crianças (no caso de dois lobos) que ficarem de fora ocupam o lugar do(s) lobo(s) anterior(es).

Tabela 7 - Especificidades do jogo *Mosquito invisível*

Mosquito invisível	
Nº de crianças	A partir de 5\6
Material	Nenhum
Descrição	Todos os jogadores estão de pé num círculo. O jogo terá início assim que um deles mandar um ZAP acompanhado por uma palma para um colega que esteja no círculo, este que recebe o ZAP acompanhado por uma palma para um colega que esteja no círculo envia um ZEP acompanhado por uma palma para outro colega que esteja no círculo, este que recebe o ZEP acompanhado por uma palma envia um ZIP acompanhado por uma palma para um outro colega que esteja no círculo e assim sucessivamente desde do início após acabar em ZUP, ou seja ZAP, ZEP, ZIP, ZOP, ZUP.

Com a dinamização destes jogos, foi possível observar e concluir que, as crianças desenvolveram muitas competências tais como: comportamentos sociais através da interação com os pares; cumprimento de regras; atenção/concentração; autocontrolo físico e emocional; destreza física e fortaleceram, ainda, habilidades motoras e capacidades cognitivas através dos comportamentos exploratórios impostos pelo jogo (Lopes da Silva et al., 2016), libertando assim a energia acumulada.

Alguns dos jogos promoveram, também, a consciência linguística, através da referência da lengalenga e da repetição de conjuntos silábicos, no caso do jogo do *macaquinho chinês* e do *mosquito invisível*, respetivamente. A criatividade está presente também através das diferentes expressões faciais/corporais que as crianças adquirem durante a prática do jogo (Lopes da Silva et al., 2016).

3.2. A FESTA DA MATEMÁTICA – PROJETO 1.º CEB

A Festa da Matemática foi o título do projeto desenvolvido no contexto de 1.º CEB, cujo enfoque principal foi o de trabalhar conteúdos matemáticos, mas onde houve a preocupação de os articular com outras áreas curriculares. Perspetivou-se o projeto numa ótica de trabalho interdisciplinar, cuja ideia principal foi a de uma metodologia mais participativa onde os alunos se sentissem implicados e envolvidos nas aprendizagens. Procurou-se implementar uma abordagem *STEAM* (*Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*), no sentido de promover aprendizagens integradas, mais relevantes e significativas, constituindo-se assim, oportunidades para o trabalho de projeto e abordagens multidisciplinares, nas quais a tecnologia assumiu um papel de relevo. Neste caso os destaques tecnológicos foram para o uso diversificado de uma série de plataformas digitais, para promover aprendizagens e consolidar conhecimentos. É importante pensar-se o currículo e as aprendizagens fazem sentido em manter-se como sempre foram, na medida em que a escola tem que pensar em ajustar as respostas educativas às necessidades atuais e ao contexto tecnológico em que estamos envolvidos. A escola não é o único espaço onde se processa a aprendizagem, ela pode ocorrer em diferentes contextos, com diferentes recursos.

No entanto, a escola tem uma grande responsabilidade no que a aprendizagem diz respeito, porque é nela que se ensina o currículo e onde os professores são muito capazes de encontrar soluções que se ajustam às necessidades dos alunos, recorrendo a diferentes metodologias e recursos.

É sob a existência de um chamado currículo educativo que a ação\prática da mestrandia se desenvolveu, mantendo sempre o ideal de professora mediadora, flexível, facilitadora e inclusiva recorrendo a metodologias ativas e a recursos digitais. O papel do professor enquanto mediador não é neutro, uma vez que tudo o que o envolve na sala espelha-se nos

seus alunos, quer-se com isto dizer que o profissional de docência se compromete integralmente na sua prática pedagógica, naquilo que acredita; pensa; faz e diz; através das duas expressões; ações; gestos e, por vezes, até com o próprio tom de voz e olhar que aplica perante a sua turma.

Assim o futuro docente coordena e unifica uma formação rigorosa e equilibrada na ação e reflexão sobre as finalidades e métodos que adota; na consciência das condições das relações adulto-aluno e aluno-aluno e, ainda no conhecimento psicológico-social dos alunos no sentido de aperfeiçoar-se pessoalmente enquanto professor (Postic, 1979).

É neste procedimento que a reflexão adquire o significado de desenvolvimento metacognitivo que permite investigar, avaliar, conhecer e indagar as suas ações\práticas pedagógicas, auto-conscencializando-se sempre na pessoa e no profissional, enquanto ser humano (Garcia, 1999), porque “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (Nias, 1991, citado por Nóvoa, 1992)

Durante as duas primeiras semanas de observação, participação e colaboração, a professora cooperante sobreavistou a díade para as características da turma e, foi neste período de tempo que foi possível observar que estávamos perante uma turma modelo, onde raras eram as dificuldades e que por vezes mostravam bastantes conhecimentos e cultura geral, como por exemplo a distinção entre um camelo e um dromedário, situação que ocorreu quando a professora lecionava a consoante C e durante a exploração da ficha de trabalho do manual havia uma tarefa que sugeria desenharem um camelo. Para melhor perceberem a fisionomia deste animal a professora projetou a imagem de um camelo e ao lado aparecia um outro animal, mas com duas bossas. Automaticamente um dos alunos esclareceu que o camelo tem apenas duas bossa e dromedário tem uma, sendo isso que os distingue.

Na semana anterior à realização das fichas de avaliação a professora cooperante solicitou que a semana seguinte se destinasse à consolidação e revisão dos conhecimentos adquiridos para a realização das fichas de avaliação trimestrais (Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Artística).

Nesse sentido e dado o interesse visível dos alunos no âmbito das tecnologias, apesar de pouco as utilizarem, a mestranda realizou um *Kahoot!* com objetivo de fazer revisões globais dos conteúdos da disciplina da Matemática, como preparação para a ficha de avaliação. Assim, a turma foi organizada em 6 grupos com 3 ou 4 elementos, tendo sido

fornecido um computador a cada grupo. Os alunos acederam, através da soletração, ao *link* de acesso ao jogo *Kahoot.it*, e colocaram o *personal identification number (PIN)* que estava a ser projetado no quadro. Após a colocação do *PIN*, os alunos escreveram o seu *nickname*, que era o número do grupo, já atribuído numa atividade anterior.

O jogo foi realizado em forma de *Quiz*, com o principal objetivo de “avaliar conhecimentos através de um sistema de respostas de escolha múltipla” (Guimarães, 2015, p. 17).

Esta ferramenta digital surgiu em 2013 e pretende que a aprendizagem dos alunos seja mais divertida através dos diversos jogos que nos possibilita fazer. A intencionalidade pedagógica da utilização deste recurso deveu-se ao facto de integrar todos os alunos e que os mesmos obtivessem de um modo geral o *feedback* imediato relativamente às suas aprendizagens, apresentando os resultados num *ranking* de acordo com a pontuação, tanto ao nível de assertividade das respostas como da sua rapidez.

Na ótica de Wang (2015), o *Kahoot!* é

um jogo baseado em respostas dos estudantes que transforma temporariamente uma sala de aula em um game show. O professor desempenha o papel de um apresentador do jogo e os alunos são os concorrentes. O computador do professor conectado a uma tela grande mostra perguntas e respostas possíveis, e os alunos dão suas respostas o mais rápido e correto possível em seus próprios dispositivos digitais. (p. 221)

A utilização desta plataforma em sala de aula tem inúmeras vantagens, quer para o aluno quer para o professor, como podemos ver na tabela que se segue:

Tabela 8 - Vantagens da utilização da ferramenta *Kahoot* na sala de aula

Vantagens	Descrição
Aumenta a motivação	É um elemento novo o que chama logo a atenção dos alunos devido ao facto de ser tecnologia,
Melhora o raciocínio	devido à pontuação ter o carácter de assertividade, mas também de rapidez obriga os alunos a pensarem e a responderem com maior agilidade melhorando assim o seu raciocínio
Melhora a concentração	dada a utilização ser para verificar os conhecimentos, os alunos tendem a estar com mais atenção às questões participando de forma mais ativa e qualitativa no jogo
Permite a inversão de papéis	permite aos alunos de realizarem questões\jogos possibilitando uma aprendizagem de forma diferenciada colocando os alunos no lugar de “professores”

Trabalho colaborativo	possibilidade de realizar jogos de forma individual ou coletiva, onde o aluno tem de saber trabalhar com os restantes colegas
Utiliza das TIC na sala de aula	as tecnologias são uma forma positiva de os alunos aprenderem e mostrarem os seus conhecimentos
Avalia as aprendizagens em tempo real	no final é apresentando um <i>ranking</i> das respostas obtidas de acordo com a pontuação

(Adaptado de Wang, 2015 e Guimarães, 2015)

Para além das vantagens acima mencionadas a utilização desta plataforma é flexível, devido à sua facilidade e rapidez de criar e entrar em jogos diversificados, onde o aluno não tem de realizar qualquer *download* nem de criar uma conta. É importante mencionar ainda que os resultados calculados no final de cada jogo são automaticamente guardados na área pessoal do criador do jogo (Mingo-López & Vidal-Meliá, 2019).

Após as avaliações, as estagiárias realizaram uma reunião com a professora titular de turma no sentido de compreender quais as necessidades, curiosidade e ou interesses dos seus alunos. Nessa reunião a diáde idealizou um projeto que teve como principal objetivo colmatar algumas dificuldades, mas sempre interligando os interesses demonstrados durante a observação. Assim, o projeto deveria incluir o contexto familiar, bem como as tecnologias, que hoje em dia são um recurso indispensável no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Segundo uma abordagem construtivista, em que o aluno tem o papel ativo e participante na construção do seu processo de ensino-aprendizagem, cabe-nos enquanto futuros docentes, criar, dinamizar, inovar e reinventar novas metodologias e estratégias dinâmicas que estimulem a curiosidade, o interesse e a participação dos alunos, na construção de saberes.

Sem tardar o par pedagógico, nos dias seguintes apresentou e explicou aos alunos que iria ser criado um projeto onde eles eram os protagonistas, e que tinha como principal objetivo eles aprenderem e consolidarem algumas aprendizagens através das tecnologias, lançando-lhes o desafio de inventarem um nome para o mesmo. Depois de os alunos pensarem e lançarem as suas ideias sucedeu-se a realização de um voto secreto, para a escolha do título. Os títulos referidos pelos alunos foram escritos no quadro, associados a um número, no papel do voto secreto os alunos, individualmente, escreveram o que mais lhes agradava.

Depois do sorteio procedeu-se à contagem os votos! Para esta contagem a mestranda realizou de um pictograma no quadro de giz, abrindo assim as portas para uma nova aprendizagem na disciplina da Matemática: o pictograma. Posteriormente foram colocadas

algumas questões aos alunos, como *Qual o título que obteve mais votos? Quantos votos teve? Quantos votos tem o título 5 a mais do que o título 6? Quantos votos obteve o título 1? E o 3? Quantos alunos votaram?*, no sentido de adquirirem e aprofundarem aprendizagens relativamente ao conteúdo matemático da organização e do tratamento de dados. Realça-se a importância de ter envolvido os alunos na construção do pictograma, pois sentiram-se implicadas e coprodutores do mesmo. Como resultado deste envolvimento no projeto, frisa-se o facto de todos os alunos terem dito que perceberam bem como se liam os dados do pictograma, além de considerarem a sua construção uma atividade divertida.

Após a análise do pictograma, os alunos juntamente com as mestrandas organizaram e realizaram um *padlet*, um quadro livre onde os alunos podem publicar uma vasta diversidade de conteúdos sejam textos, vídeos, fotos e *links* (Gianini, 2017), que serviria para dar a conhecer aos encarregados de educação o que os alunos estavam a fazer na escola com as professoras estagiárias. A opção de difundir as práticas pedagógicas no *padlet*, prende-se com o papel da família que é de extrema importância na orientação e acompanhamento dos educandos, sobretudo quando estão no 1.º ano de escolaridade, pois ainda são muito pequenos e precisam, ainda, de orientação e supervisão por parte dos familiares, na construção da sua autonomia. Além disso, a utilização desta plataforma deveu-se ao facto da sua interatividade com a comunidade familiar facilitando a partilha, visualização e realização de *feedbacks* dos trabalhos entre colegas, permitindo assim o trabalho colaborativo e hipertextual entre os alunos, tornando-os mais autónomos no processo da co construção e aquisição de conhecimento (Monteiro, 2019).

Assim, o *padlet* encontra-se organizado por colunas, sendo a primeira destinada à apresentação dos alunos juntamente com um registo gráfico realizado pelos mesmos do que era mais importante para eles, na escola e na vida quotidiana. A segunda coluna debruça-se sobre a apresentação do projeto respondendo a questões tais como: *Como nasceu este projeto? Porquê este projeto e não outro?* e, por fim *Como surgiu o nome do presente projeto?*.

Numa terceira coluna os alunos tinham acesso a um *PowerPoint* realizado pela diáde que corresponde a um manual básico de como utilizar o computador, algumas funcionalidades e ferramentas. É importante salientar que a realização deste recurso foi de extrema importância, uma vez que, estávamos perante um 1.º ano cujas capacidades digitais eram muito incipientes.

Para além das colunas já mencionadas, existiam mais 7 colunas com as diferentes atividades desenvolvidas no âmbito do presente projeto. A primeira destinava-se ao jogo do *Kahoot* já mencionado em cima. As duas colunas seguintes destinavam-se à resolução de duas situações problemáticas da matemática, através da interdisciplinaridade, inicialmente com o Português e, posteriormente, com o Estudo do Meio, recorrendo a temáticas do quotidiano dos alunos. Segundo Melo (2013, citado por Garcia, 2016) a matemática é uma área presente na vida quotidiana de um indivíduo, que influencia o desenvolvimento pessoal e social do mesmo, torna-se um elemento fundamental do currículo escolar português, que se interliga com outras áreas do saber.

Efetivamente, à luz de Bivar et al. (2013, citado por Brandão, 2018), esta disciplina pretende apoiar os alunos na sua relação com a realidade e o quotidiano, sendo que é expectável que se desperte o gosto pela disciplina e, simultaneamente, a construção de aprendizagens significativas.

Do ponto de vista educativo, o aluno convive com a Matemática e é necessário que este contacto seja estimulado para que consiga desenvolver significativamente a sua capacidade de raciocínio e que, num momento posterior, não sinta tanta dificuldade em resolver questões do quotidiano (Edo & Revelles, 2004), aspeto este onde os alunos tinham algumas dificuldades.

Num contexto social do quotidiano, a resolução de problemas é “um processo através do qual o indivíduo ou o grupo de indivíduos identifica e descobre meios eficazes para resolver conflitos com os quais se confronta no dia-a-dia” (Vale & Pimentel, 2004, p. 11). Segundo National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2008) a resolução de problemas “implica o envolvimento numa tarefa, cujo método não é conhecido antecipadamente” (p. 57).

Estes dois problemas surgiram sob a forma de texto, o que requer, no âmbito do Português, que os alunos desenvolvam capacidades de leitura, interpretem a linguagem corrente e compreendam a linguagem matemática (Almeida, 2012).

Assim, a segunda coluna\atividade intitulada *As calças e camisolas do Gustavo*, interligada com o Português, mais concretamente, com a aprendizagem da letra G e com a Matemática no âmbito do *Matemagicar*, projeto da sala desde o início do ano letivo, pretendia que os alunos descobrissem as diferentes possibilidades de conjuntos que o Gustavo podia fazer com as quantidades de calças e camisolas que tinha.

A terceira coluna\atividade intitulada por *Sacos de Berlindes* inicialmente lido e explicado, no âmbito também do desenvolvimento do *Matemagicar*, pretendia que os alunos percebessem quantos berlindes o Menino Rui, personagem principal do problema, tinha em três sacos de berlindes.

Assim o prolema pedia aos alunos que descobrissem quantos berlindes tinha o Rui de cada cor, sabendo que lhe tinham sido dados três sacos iguais com diferentes quantidades e cores. No enunciado do problema era visível um dos sacos que o Rui tinha recebido pedindo aos alunos que resolvessem da forma que entendessem podendo recorrer à imagem que estava presente no enunciado do problema. Inicialmente, o problema foi duas vezes lido aos alunos, atendendo sempre à colocação de dúvidas no âmbito da percepção ou compreensão do mesmo. Posteriormente, a mestranda no sentido de auxiliar na resolução do problema, colou com fita-cola, no quadro de giz três grandes sacos realizados em cartão iguais ao do enunciado da atividade, possibilitando aos alunos uma maior compreensão recorrendo ao concreto tal como é recomendado na teoria de Piaget (1972).

É importante ressaltar que o propósito destas atividades para além dos alunos trabalharem a Matemática de forma interligada com o quotidiano foi também que resolvessem os problemas segundo o modelo de Pólya (2003). Note-se que “nos dias de hoje, cada vez mais se enfatiza a Resolução de Problemas (RP) no ensino da matemática, uma vez que acompanha a vida de qualquer pessoa em várias atividades e sob diversas situações” (Quadros-Flores, Mascarenhas, & Machado, 2020, p. 50).

Pólya que viveu no século XX e que se dedicou à RP, propõe um procedimento dividido em três etapas fundamentais que os alunos devem seguir: primeiramente devem ler e compreender o problema, como segundo passo devem fazer e executar um plano e, por fim, verificar a resposta ou resultado, possibilitando assim ao aluno obter maior sucesso na resolução.

Assim, os enunciados foram distribuídos aos alunos e, após uma leitura realizada por parte da mestranda, os alunos tinham tempo, cerca de 60 min, para a resolução do mesmo, após o enunciado era sempre visível um retângulo onde os alunos tinham de mostrar e justificar os cálculos efetuados, quer recorressem a palavras, cálculos, desenhos ou esquemas.

Depois da resolução dos problemas foi visível que todos os alunos procederam à utilização de representações escritas fossem iconográficas, pictográficas ou simbólicas. Deste

modo, uma grande parte da turma optou pela representação iconográfica acompanhada pela pictográfica, procedendo à realização no primeiro problema dos vários conjuntos que o Gustavo podia fazer desenhando e pintando as calças e as camisolas. Alguns dos alunos decidiram utilizar a representação simbólica escrevendo o cálculo a efetuar, para obter o resultado final dos conjuntos que o Gustavo poderia fazer.

No que concerne ao segundo problema, a maior parte da turma utilizou os mesmos procedimentos e reproduções, representações pictográficas, onde os alunos procedem à realização de desenhos correspondendo cada saco de berlindes a cada cor. Outros alunos recorreram à representação, exclusivamente, simbólica escrevendo os cálculos a efetuar para obter o número de berlindes correspondentes a cada cor. Nalgumas representações é mais perceptível a junção das representações simbólica e iconográfica, onde os alunos representavam o berlinde, por exemplo, vermelho, e posteriormente colocavam à frente qual o cálculo a realizar sabendo que cada saco tinha 3, como se pode ver nas seguintes figuras:

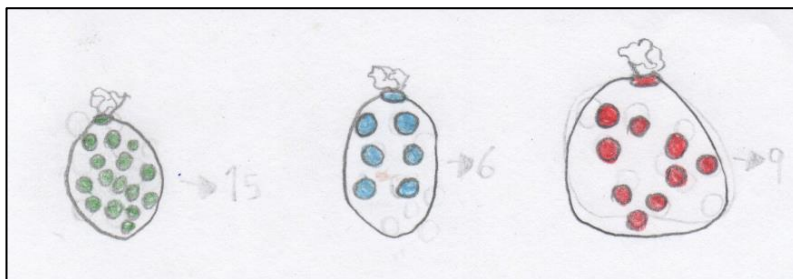


Figura 3 - Exemplo de representação pictográfica

$$2 + 2 + 2 = 6$$

$$3 + 3 + 3 = 9$$

$$5 + 5 + 5 = 15$$

Figura 4 - Exemplo de representação simbólica

$$\bullet 3 + 3 + 3 = 9$$

$$\bullet 2 + 2 + 2 = 6$$

$$\bullet 5 + 5 + 5 = 15$$

Figura 5 - Exemplo de representação iconográfica e simbólica

Através da observação e análise destas representações conseguimos averiguar que a resolução de problemas não só potencializa o raciocínio lógico matemático como também procura desenvolver o pensamento e a criatividade (D'Ambrosio, 2008, citado por Santos & Almeida, 2018). Na resolução de problemas, o método de realizar uma tarefa, não é conhecido de imediato. Por conseguinte, os alunos deverão utilizar os seus conhecimentos interligando-

-os com os novos, de modo a encontrar a solução (NCTM, 2007). Desta forma, “os bons problemas proporcionam aos alunos a oportunidade de consolidar e ampliar os seus conhecimentos e, se forem escolhidos, podem estimular a aprendizagem da matemática” (NCTM, 2007, p. 57).

No que concerne à quinta coluna\atividade, a mestranda verificou que o interesse pelas tecnologias era bastante notório, então no sentido de potencializar os conhecimentos e aprendizagens e de inovar o processo de lecionar ao qual os alunos estavam acostumados, inventou-se uma personagem denominada por *Senhora Filipa*, com recuso à plataforma *animaker*, que tinha como principal objetivo ensinar letras e casos de leitura. Foi criada também a sua prima, a *Dona Augusta* que, tinha como principal objetivo, trabalhar o Estudo do Meio, mais concretamente, o conteúdo dos animais da quinta, o singular e o plural, na disciplina de Português e dos Números e Operações, no âmbito da Matemática.

Após a primeira apresentação do vídeo, que tinha como conteúdo geral a letra F, os conjuntos silábicos (Fa, Fe, Fi, Fo e Fu), bem como a escrita e leitura de palavras, a mestranda observou o grande impacto que teve nos alunos a utilização desta metodologia e propôs aos alunos integrar a mesma no projeto da matemática, proposta com a qual os alunos ficaram bastante entusiasmados. Então, de modo a continuar a trabalhar a Matemática através da interdisciplinaridade com o Estudo do Meio, a mestranda inventou uma história “O aniversário da senhora Filipa” onde a sua prima Dona Augusta, lhe ofereceu mais animais da quinta, propondo assim um novo problema aos alunos: ajudarem a Senhora Filipa a descobrir com quantos animais ficava na sua quinta, de acordo com cada espécie.

Considerando o mesmo procedimento, os enunciados foram distribuídos aos alunos pedindo-lhe que resolvessem os desafios que a senhora Filipa propunha, recorrendo às estratégias que melhor se adequassem para chegarem ao resultado final. Nestas resoluções nenhum dos alunos utilizou representação pictográfica ou iconográfica devido às quantidades que os números impunham, no entanto, realizaram representações recorrendo ao Material *Multibase Arithmetic Blocks* (MAB), à representação do ábaco na folha, à esquematização de um diagrama em árvore através da decomposição dos números, e, ainda à representação simbólica, visível nas figuras que se seguem:

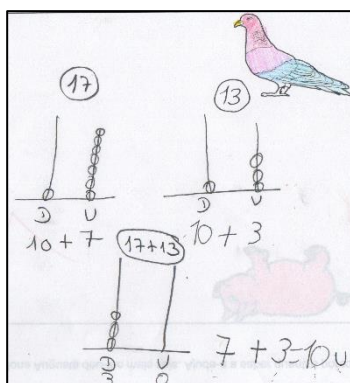


Figura 6 - Representação no ábaco

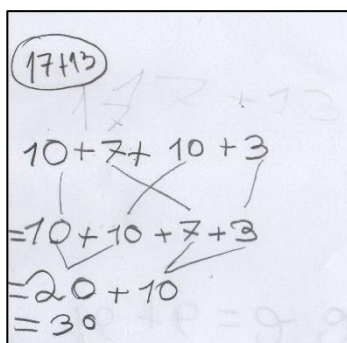


Figura 7 - Representação em diagrama

$$17 + 13 = 30$$

Figura 8 - Representação simbólica

Como é possível verificar no Programa de Matemática, a resolução de problemas é um domínio essencial para a aprendizagem dos alunos. Efetivamente, esta pretende que estes interpretem os enunciados, mobilizem conhecimentos de factos, conceitos e relações, selecionem e apliquem regras e procedimentos. A resolução de problemas pretende construir estratégias de motivação, dando oportunidade aos alunos de realizarem esquemas, diagramas, tabelas ou outras representações. É essencial que estes consigam finalizar este ciclo não só respondendo as questões de resposta imediata, mas também, que desenvolvam a resolução de problemas ao longo do tempo (Ministério da Educação e Ciência, 2013).

Do mesmo modo, as AE estabelecidas para este domínio, pretendem que os alunos desenvolvam capacidades de resolução de problemas, invoquem aprendizagens de outros domínios e analisem estratégias e resultados obtidos. Para além disto, devem raciocinar e analisar matematicamente os seus pensamentos e os dos seus colegas, devem ainda comunicar oralmente e por escrito, e saber aplicar a linguagem matemática nos conteúdos estudados (Ministério da Educação, 2018).

Relativamente à quinta coluna\atividade, diz respeito à construção de um dos Materiais Manipuláveis Estruturados (MME) – o MAB. Este material, é bastante usado pelos alunos no auxílio da realização de cálculos e na representação de números de forma mais concreta e palpável. Assim, fazendo uso dos materiais fornecidos pelo manual, os alunos destacaram o seu próprio MAB, colocando-o num envelope origami realizado com cartolinas coloridas. Nestes envelopes os alunos escreveram o seu nome e ilustram-no como quiseram, recorrendo a lápis de cor ou de grafite. Depois destes procedimentos os alunos colocaram o MAB dentro

desse mesmo envelope e guardaram-no na mochila para utilizarem quer fosse na escola ou em casa, em qualquer contexto ou situação que fosse necessária.

Gellert (2004) afirma que os alunos devem deter o seu próprio material e usufruir dele sempre que necessário na escola, pois a aplicação\utilização de materiais didáticos manuseáveis devem ajudar no processo mental ilustrativo dos princípios matemáticos intrínsecos ao problema que estão a resolver. Também Piaget (1972), refere nos seus estudos que os alunos destas faixas etárias se encontram no estágio das operações concretas e por esse motivo necessitam de objetos concretos para que sejam capazes de adquirir, aprender e elaborar os seus próprios pensamentos e conceitos lógico-matemáticos.

Segundo a perspectiva de Damas et al. (2010), os MME são “suportes de aprendizagem que permitem envolver os alunos numa construção sólida e gradual das bases matemáticas. No contato direto com o material, as crianças agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental, associando uma ação real a uma expressão verbal” (p. 5).

No que diz respeito à coluna relativa à 6ª atividade é possível observar um questionário com recurso à plataforma do *google - Google Forms* com algumas questões matemáticas, dando ênfase às dificuldades apresentadas na ficha de avaliação intermédia do 2º período, mais concretamente, à colocação de números por ordem crescente e decrescente e à realização de sequências numéricas de 3 em 3 e de 5 em 5, recorrendo a adições e subtrações.

A última atividade do projeto desenvolvido apresenta-se interligada à robótica e à matemática, mas promovendo a transdisciplinaridade com o português, no âmbito da leitura e da escrita. Assim com recurso à personagem inventada – *Senhora Filipa* e ao *robot Bee Bot online*, foi criado um *PowerPoint*, onde o avatar *Senhora Filipa* pede ajuda aos alunos para descobrirem as palavras que foram levadas por uma abelha – *Bee Bot*.

Esta abelha decidiu percorrer as palavras letra a letra, como se as soletrasse, realizando um percurso ao dividir as mesmas. A atividade inicia-se com a explicação da *Senhora Filipa* aos alunos através de áudios acompanhados com balões de fala. Depois apresenta-se a *Bee bot* que diz aos alunos em que letra devem começar o percurso e seguir as indicações de orientação espacial que ela apresenta utilizando as expressões – frente, um quarto de volta à direita\esquerda... indicando que a cada símbolo de pausa descubrem uma nova letra. No final de todo o percurso devem escrever, no espaço correspondente, a palavra que descobriram, para depois as dizerem à *Senhora Filipa*. Refira-se que este tipo de atividades é importante

para o desenvolvimento de competências ao nível da orientação espacial, assim como no cumprimento de regras.

No decorrer do projeto foram realizadas atividades paralelas ao mesmo. Uma das atividades que a mestranda gostaria de descrever diz respeito à carimbagem da uma bata, que guardará como recordação, desta experiência de docente estagiária. Para a realização desta atividade e para que todos os alunos pudessem participar na mesma, recorreu-se a uma metodologia ativa, a rotação por estações. Assim a sala foi organizada por cinco estações, sendo que na primeira e segunda estação era possível visualizar dois grupos de alunos, um de 4 elementos e outro de 3 elementos, no computador a aprofundar alguns conhecimentos adquiridos ao longo do projeto. O grupo de 4 elementos estava a copiar, com recurso à ferramenta digital *Word*, um texto de uma atividade escrita do livro *Plim* de Português, esta atividade consistiu na produção de um pequeno texto, com o caso de leitura «az, ez, iz, oz, uz», segundo a visualização de 3 imagens. Esta produção foi efetuada oralmente pela turma e escrita no quadro de giz e, posteriormente, copiada para o livro, no dia anterior. Na segunda estação o grupo de 3 elementos produzia uma ilustração no *Paint* para o mesmo texto.

Na terceira estação, um grupo de 4 alunos moldava pequenas bolinhas de papel crepe de diversas cores que iriam originar flores na produção artística a realizar na quarta estação. Nesta estação, um grupo de 4 elementos pintava com recurso a tintas acrílicas, pincéis e esponjas um painel com as flores do mês de maio, cujos nomes foram previamente explorados em grande grupo. Inicialmente, a mestranda desenhou num papel de cenário gigante uma imagem, onde se visualizava uma senhora, no meio de um jardim com flores a soprar borboletas da sua mão. O vestuário da boneca era um vestido comprido, onde a sua saia representaria um arbusto cheio de flores, assim pintado de verde as bolinhas de papel que estavam a ser realizadas na terceira estação serviriam para serem as flores.

Na quinta estação 4 alunos procediam à carimbagem das suas mãos com recurso a tintas de tecido (magenta, azul, verde e amarelo). Os alunos escolhiam inicialmente a cor que queriam, a mestranda colocava uma noz de tinta nas suas mãos, esfregavam e carimbavam a bata.

É importante salientar que todos os alunos puderam experimentar todas as estações e, que na estação 1 e na estação 2, os alunos davam continuidade ao trabalho do colega aquando da rotação dos elementos pelas estações. A mestranda optou por esta metodologia com o

objetivo de garantir um momento interativo e colaborativo dentro da sala de aula, o qual pode complementar o ensino tradicional. Entende que este método é dinâmico, permite a partilha, a interação e é claramente inclusivo. Refira-se a título de exemplo, que um aluno de Português Língua Não Materna (PLNM), com maiores dificuldades em se comunicar, nesta atividade revelou-se bastante envolvido e mais comunicativo, ávido por poder participar nas diferentes estações. É este tipo de trabalho híbrido, com recurso às tecnologias e a materiais analógicos que fomentam um trabalho mais dinâmico e priorizam a vivência dos alunos em diferentes espaços,

No que concerne à dinamização do espaço exterior foram realizados três jogos. No horário dos alunos das 16h00min às 17h30min, a terça-feira estava destinada à realização de jogos no âmbito da Educação Física. Assim, os jogos apresentados e realizados com as crianças foram o “Elefante colorido” e “Homem da cara suja” e o “Gato e o Rato”, interligados com as aprendizagens e conteúdos dados em contexto de sala de aula. Assim, relativamente ao primeiro jogo, este teve como principal objetivo trabalhar a alimentação saudável e um caso de leitura. O segundo jogo teve como foco principal consolidar os fonemas\grafemas das consoantes “J” e “S”, através da realização de dois jogos, um no espaço destinado à Educação Física e outro a pedido da maioria da turma, devido à motivação e interesse que mantiveram desde da primeira vez que o jogaram. É importante referir que depois da primeira vez que os alunos jogaram este jogo, todas as terças-feiras, antes do início da atividade letiva pediam “Professora...?! Hoje é dia de jogos, vamos jogar ao Homem da cara suja?”. No que concerne ao terceiro jogo este foi desenvolvido no sentido de os alunos trabalharem conteúdos da matemática, mais concretamente os números, de forma interdisciplinar com a aprendizagem da letra “G” e da letra “R”.

Para uma facilitar a leitura relativamente às especificidades destes jogos, a mestranda procede à sua apresentação destes em:

Tabela 9 - Especificidades do jogo *Elefante colorido* - adaptado

Elefante colorido	
Nº de crianças	Sem número específico
Material	Bola
Descrição	Num ambiente aberto, um participante é escolhido para comandar (que será chamado de elefante colorido) e está com uma bola, e o resto dos jogadores ficam longe, em grupo

	escolhendo as palavras que querem, quando estiver escolhida a palavra de todos os jogadores, ficam em posição aguardando outro participante diga (em voz alta) todas as cores escolhidas para o elefante colorido, este esta à frente do grupo diz: “Elefante colorido!”, os restantes respondem: “Qual é?”. O jogador elefante colorido terá de gritar uma das palavras ditas e os outros jogadores correm. O jogador da palavra escolhida deve correr para pegar a bola, quando estiver com a bola os outros jogadores devem parar, então o jogador que pegou a bola tem direito a dar três passos e tenta acertar noutro jogador qualquer, que automaticamente será o novo elefante colorido.
--	---

Tabela 10 - Especificidades do jogo *Homem da cara suja* - adaptado

Homem da cara suja	
Nº de crianças	Mínimo 4
Material	Nenhum, a mestranda recorreu a cartões plastificados, por ser um 1º ano
Descrição	Um jogador ocupa a posição de “vendedor” - porta -, outro ocupa a posição de “homem de cara suja”, enquanto que os restantes jogadores representam diversas coisas, objetos, plantas, pessoas, entre outros. O jogo inicia-se com um diálogo entre o vendedor e o homem de cara suja: H- Truz-truz V- Quem é? H- É o homem da cara suja. V- Então vá lava-la. O homem vai embora e faz o gesto de que está a lavar a cara. Depois volta e bate novamente à porta. H- Truz-truz V- Quem é? H- É o homem da cara molhada. V- Então vá limpá-la. O homem vai embora e faz o gesto de que está a limpar a cara. Depois volta e bate novamente à porta. H- Truz-truz V- Quem é? H- É o homem da cara limpa. V- Pode entrar. O que deseja? H- Um jarro. Neste exemplo, a menina que tiver o cartão que diga Joana procura fugir do “homem”, que vai tentar apanhá-la. Vence o jogo o “homem” se a conseguir apanhar. Por outro lado, se fugir, o homem começa o jogo de novo até conseguir apanhar algum jogador. Quando este for apanhado passa a ser o homem da cara suja. É possível jogar com dois “homens” para dar oportunidade a todas as crianças de participar no jogo de forma ativa.

Tabela 11 - Especificidades do jogo Gato e rato

Gato e rato	
Nº de crianças	Mínimo 10
Material	Nenhum
Descrição	Os jogadores fazem uma roda, de mãos dadas, enquanto que dois jogadores ficam de fora da roda: um é o “rato (Ra)” e o outro é o “gato (G)”. De entre os jogadores da roda, um é a “porta (P)” e o outro o “relógio (R)”. Para iniciar o jogo, o gato dirige-se à porta e estabelece com esta o seguinte diálogo: <i>Truz, truz, truz P - Quem é? G - É o gato P - O que queres? G - Quero apanhar o rato. P- O rato não está. Foi comer queijo. G- A que horas volta?</i> <i>P- Não sei. Vai perguntar ao relógio.”</i> De seguida, o gato dirige-se ao relógio, com quem estabelece o seguinte diálogo: <i>G- Relógio, a que horas chega o rato? R- O rato chega às (...) horas”.</i> O relógio indica a que hora chega o rato. Por exemplo, se o relógio diz: “O rato chega às cinco horas”, as crianças da roda começam a contar em voz alta até cinco. Depois levantam os braços e o rato começa a fugir, entrando e saindo da roda por baixo dos seus braços. Ao ouvir o número cinco, o gato dirige-se à porta e entra na roda perseguindo o rato a fim de o apanhar, mas o gato só pode entrar e sair da roda pelos lugares por onde já passou o rato. O jogo termina quando o gato apanha o rato ou quando este desiste, escolhendo - se então um novo gato, um novo rato, uma porta e um relógio.

Com a dinamização destes jogos, foi possível observar e concluir que, os alunos desenvolvem muitas competências, nomeadamente a interação social com os pares, o cumprimento de regras, a atenção, o bem-estar emocional, a destreza física e fortaleceram, ainda, habilidades motoras e capacidades cognitivas através dos comportamentos exploratórios impostos pelo jogo.

Segundo Moreira e Oliveira (2004)

é consensual entre os especialistas que o jogo tem um valor formativo insubstituível desempenhando funções tanto ao nível da integração como da interação social. Por isso os jogos desempenham um papel primordial nos processos de socialização dos mais novos e no desenvolvimento de cognição, de atitudes, emoções e mesmo manipulação de objetos, sendo fundamentais para a iniciação das crianças no saber cultural do grupo e na sua forma de entender o mundo. (p. 63)

Pelo exposto e indo ao encontro do autor referido, pode concluir-se que o professor/educador tem um papel relevante no desenvolvimento dos seus alunos, cabe-lhe oferecer experiências enriquecedoras e diversificadas, para que se proporcione um ambiente interessante e estimulante, que potencie a aprendizagem.

METARREFLEXÃO

“O que aprendestes até agora é justamente o começo, mas deve-vos ter proporcionado saberes de referência, conhecimentos e competências para desenvolverdes uma das maiores capacidades que o ser humano detém: a capacidade de aprender ao longo da vida” (Alarcão, 2001, p.13).

Uma fase que passou a voar. Quase sem dar conta, o percurso foi descoberto, o caminho foi desbravado e o destino foi como que um tesouro encontrado. E, após esta experiência, eis o surgir de uma nova pessoa, tanto na dimensão pessoal como profissional. Na ótica de Alarcão (1995), um educador configura-se como “uma pessoa, que escolheu ser educador e se preparou para o ser, preparação que continuamente renova para cada vez mais o ser” (p. 13).

Analisando a minha intervenção, importa fazer um balanço acerca do impacto, desta experiência (PES) no crescimento pessoal e profissional de educação e concomitantemente na construção da identidade profissional da mestranda.

Nesta lógica, é de extrema importância refletir sobre a ação, mas também sobre a reflexão na ação, tendo em conta as intervenções efetuadas em ambos os contextos, bem como as críticas e sugestões realizadas pelas supervisoras institucionais e cooperantes.

De acordo com Schön (1995), nesta etapa impôs-se o conhecimento na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. São todos estes momentos reflexivos que ajudam o professor/educador a progredir no seu desenvolvimento e a sentirem-se implicados na construção do seu conhecimento. Para tal é necessário fazer uma retrospeção acerca das intervenções, refletir sobre os vários momentos e atribuir-lhes significado, que é o propósito desta metarreflexão.

Deste modo, todas as reflexões realizadas se revelaram uma mais-valia para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestranda, permitindo-lhe reconhecer os erros e valorizar as suas capacidades e competências. Assim, a reflexão proporciona aos profissionais da educação oportunidades para o desenvolvimento, tornando-os profissionais mais responsáveis e conscientes (Oliveira & Serrazina, 2002).

É na futura prática profissional, de perfil de dupla docência, que a mestranda colocará todos os conhecimentos adquiridos, assim como refletirá sobre as práticas pedagógicas realizadas nos dois contextos de formação, com o objetivo de se focar na melhoria e

aperfeiçoamento das suas competências. Refletirá, sobretudo, sobre a importância do papel do/a Educador/a na vida das crianças, na medida em que, este, será o pilar destas ao longo da sua infância, por ser o modelo, o exemplo, o suporte, o confidente e representará o respeito, aos seus olhos. Neste sentido, o/a Educador/a deve sempre orientar a sua profissionalização para a reflexão e investigação. Um(a) Educador(a) /Professor(a) terá um papel fundamental na vida das\os crianças\alunos, por ser a primeira figura de referência no seu percurso educativo, uma vez que o investigar e pesquisar para a realização do estágio coexistiu com a percepção que, enquanto futura profissional de educação, nunca se deverá ignorar “as necessidades da criança [pois assim] nunca seremos capazes de entender o seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos” (Vigotski, 2007, p.108).

O educador/professor, tem como principal dever focar-se na criança/aluno, no seu ritmo, nas suas condicionantes socioeconómicas, mas também tem de cumprir metas, traçar objetivos, incentivar à descoberta, proporcionar a capacidade de se relacionar com os outros, de criar condições, de aceitar e de viver com a diferença.

Deste modo, a escola necessita de adotar novas abordagens pedagógicas, nas suas diferentes vertentes, não alterando o seu paradigma, mas no sentido de adicionar alternativas ajustadas a cada indivíduo e escola, que são sempre entidades diferenciadas (Cabral & Alves, 2018). Deverá apoiar-se em diferentes práticas, metodologias e pedagogias diferenciadas e direcionadas para um determinado grupo de crianças, ter autonomia para ajustar, flexibilidade e adequar o currículo aos alunos (Roldão, 2003), para que todos possam aprender ao seu modo e ao seu ritmo porque se os alunos não aprendem da maneira que o professor ensina, devem ser ensinados de forma a que possam aprender.

Os constrangimentos associados ao caminho efetuado na PES associam-se concretamente ao contexto pandémico que se vive e, ao cumprimento das regras estabelecidas nas escolas, que impõem que as crianças brinquem nas suas “bolhas”, impedindo-as assim, da livre circulação nos espaços onde a interação entre ciclos é vedada e, ainda, à dificuldade da gestão de tempo associada à realização de atividades planificadas no âmbito do 1.º CEB.

Apesar das planificações serem flexíveis e pelo facto da prática ter sido efetuada num 1.º ano de escolaridade existiram por vezes algumas dificuldades em controlar e gerir o tempo

no sentido de dar cumprimento a todas as atividades previstas nas planificações diárias e semanais. Este constrangimento pode justificar-se pelo facto dos alunos serem ainda pouco autónomos, quer na utilização de equipamentos tecnológicos, quer no cumprimento do tempo para a realização das tarefas. Sublinha-se que os alunos estavam pouco familiarizados com os recursos digitais, nomeadamente o computador, tendo por isso, exigido orientação e explicações neste domínio. Verificaram-se também algumas dificuldades na compreensão da mensagem oral, exigindo simplificação e repetição em diferentes momentos serem veiculadas mais que uma vez.

Uma das principais potencialidades desta experiência foi a possibilidade de podermos por em prática aquilo que aprendemos e contactar com a realidade para perceber as dinâmicas de funcionamento dos dois contextos onde a mestranda teve oportunidade de participar. Neste caso, pode considerar-se que foi sorte ter a possibilidade de experienciar o final de um ciclo e o início do ciclo seguinte, o que permitiu observar e refletir sobre o que os distingue e tomar uma posição mais crítica e consciente acerca da transição do ensino pré-escolar para o 1.º ciclo.

A tomada de notas de campo, aquando do período de observação, bem como no de colaboração e participação permitiu à mestranda construir atividades integradoras, desafiantes e motivadores respeitadores dos interesses, desejos e necessidades quer das crianças, quer dos alunos (Aires, 2015 e Máximo-Esteves, 2008).

Assim, a PES consistiu num momento de autorreflexão, propiciando à mestranda, por meio da prática, a ação e a planificação, permitindo a perceção ora de aspetos positivos, ora de aspetos menos positivos que devem ser trabalhados, aperfeiçoados e limados para a construção de uma identidade profissional de docência, pautada pelo rigor e pela competência.

“(Re)começar, continuar, errar, ultrapassar, inovar, sonhar, procurar, encontrar, alcançar...” (Matias & Vasconcelos, 2010, p. 17), estas foram as premissas presentes ao longo de todo este processo de aprendizagem. É com base neste ciclo de progressos, fracassos e aprendizagens que se constrói uma identidade profissional. E se toda a teoria é fundamental para desenvolver e iniciar a construção da identidade profissional, é a prática afigura-se um “laboratório de transformação”, que nos incita a progredir, num processo contínuo ao longo do exercício da profissão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN 978-989-97582-1-6.
- Alarcão, I. (1995). Princípios de formação dos educadores reflexivos. *Cadernos de Educação de infância*, 35, 13-15.
- Alarcão, I. (2001). *Compreendendo e construindo a profissão de professor – Da História da profissão de professor ao histórico profissional de cada professor*. Aveiro: Universidade de Aveiro. ISBN 972-789-032-6.
- Almeida, P. (2012, outubro). *Formulação e Resolução de Problemas* [Sessão de Conferência]. XXIII Seminário de Investigação em Educação Matemática, Coimbra. [https://www.researchgate.net/publication/317348357 Formulacao e resolucao de problemas](https://www.researchgate.net/publication/317348357_Formulacao_e_resolucao_de_problemas)
- Antunes, A. M. C., Cravidão, F. & Bahia, S. (2011). Arte e ambiente – Contributos para a educação ambiental. In *Educação Ambiental e Gestão de Recursos*. Lisboa.
- Araújo, S. (2016). *Ficha Curricular*. Escola Superior de Educação: Instituto Politécnico do Porto.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill. ISBN 9788448160104
- Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris.
- Assembleia Geral da ONU. (1959). *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Paris.
- Assembleia Geral da ONU. (2006). *Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Paris.
- Brandão, M. (2018). *As situações do quotidiano na aprendizagem da Matemática - uma análise de manuais escolares para o 1º Ciclo do Ensino Básico* [Tese de Mestrado, Escola

Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2677>

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In Phyllis Moen, Glen H. Elder & Kurt Luscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (619-647). Washington, DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10176-018>

Cabral, I. & Alves, J. M. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia. Disponível em https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/2020-02/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf

Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21* (2ª ed.). Fundação Manuel Leão. ISBN 972-97155-5-6.

Coutinho, C. (2005). *Percursos da investigação em tecnologia educativa em Portugal: uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho. ISBN 972-8746-33-4.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379. <https://hdl.handle.net/1822/10148>

Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática – Guia prático para professores e educadores*. Areal Editores. Porto. ISBN 978-989-647-053-1.

Dickerson, D. (2005). *When, What and Who? A Critical Look at Technology Use in Middle Grades Earth Science*. https://ww2.odu.edu/~ddickers/documents/crit_look_at_tech.pdf

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais do 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

- Domingues, N. (2017). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: um recurso na promoção das aprendizagens* [Relatório Final, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação Jean Piaget. <http://hdl.handle.net/10400.26/24979>
- Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Acolhimento aos alunos estagiários da formação inicial – Uma proposta de guião orientador. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89.
- Edo, M. & Revelles, S. (2004). Situaciones matemáticas potencialmente significativas. *Educación Infantil. Orientaciones y Recursos (0-6 años)*. CISSPRAXIS. Barcelona. pp.410/103-410/179.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida* (1ª ed). Lisboa: Climepsi Editores. ISBN 9789727962532.
- Fidalgo, J. (2018). *O impacto das Redes Sociais na Saúde Mental dos Jovens* [Trabalho Final de Mestrado, Faculdade de Medicina Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42224>
- Folque, M. D. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna* (2ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 978-972-31-1433-1.
- Formosinho, J; Monge, G, & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (1ª ed.). Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34472-4.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores – Para uma mudança educativa* (6ª ed.). Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34152-5.
- Garcia, M. (2016). *A Matemática no Quotidiano - Promover a descoberta da matemática, partindo das experiências do dia a dia das crianças, no contexto da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico* [Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências Sociais e

Humanas]. Repositório da Universidade dos Açores.
<http://hdl.handle.net/10400.3/4344>

Gellert, U. (2004). Didactic material confronted with the concept of mathematical literacy. *Educational Studies in Mathematics*, 55(1), 163-179.
<https://www.istor.org/stable/4150306>

Gianini, Z. M. (2017). PADLET: construindo a autonomia na aprendizagem de inglês. *Revista CBTEcLE*, 1(1), 508-527.

Guimarães, D. (2015). Kahoot: quizzes, debates e sondagens. In Amélia. A. & A. Carvalho (coord.), *Apps para dispositivos móveis: manual para professores, formadores e bibliotecários* (203 – 223). Portugal: Ministério da Educação & Direção-Geral da Educação. ISBN 978-972-742-398-9.

Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A educação na era da insegurança* (1ª ed.). Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34820-3.

Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2011). *Educar a Criança*. (6ª Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 978-972-31-0797-5.

Hrebnyuk, N. (2010). *Reciclagem e reutilização de Matérias Plásticas em Portugal: passado, presente e futuro numa visão global* [Dissertação de Mestrado, Escola de Ciências e Tecnologia de Évora]. Repositório da Universidade de Évora.
<http://hdl.handle.net/10174/15201>

Illeris, K. (2013). *Teorias contemporâneas de aprendizagem* (1ª ed.). ISBN 9788565848305.

Ketele, J., & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget. ISBN 9789727710744.

Krüger, L. (2013). *Método tradicional e método construtivista de ensino no processo de aprendizagem: uma investigação com os académicos da disciplina contabilidade III do curso de ciências contábeis* [Tese de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa

Catarina]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina.
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/107294>

Leal, V. (2009). *As TIC como atividade de enriquecimento curricular no 1º ciclo do ensino básico* [Trabalho de Investigação - Pós-Graduação, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/841>

Lemos, C. (2019). *Uso problemático da Internet e das redes sociais: relação com a regulação da satisfação das necessidades psicológicas e a saúde mental* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/41657>

Lima, M. (1995). *Inquérito sociológico: Problemas de metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1224260943V6zYE4uv8Ef71FH8.pdf>

Lino, D. (2014). A qualidade do contexto na educação de infância perspetivada através da escolha e do envolvimento. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(3), 137-154.

Lopes da Silva, I.; Marques, L.; Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE)*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais* (1ª ed.). Lisboa. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN 9789726743996.

Martins, S., C. (2010). *O uso do manual escolar no ensino da matemática – um estudo com professores do 2.º ciclo do ensino básico* [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/14606>

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação: Direção Geral da Educação (DGE), Lisboa.

- Matias, G. & Vasconcelos, T. (2010). Aprender a ser educador de infância: O processo de supervisão na formação inicial. *Da investigação às práticas – Estudos de Natureza Educacional*, 10(1), pp. 17-41.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção* (1ª ed.). Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34463-2.
- Ministério da Educação. (2004). *1º Ciclo. Ensino Básico. Organização e Programas*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação. (2013). *Programa e Metas Curriculares para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Ministério da Educação. (2018). *Matriz Curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Direção Geral de Educação.
- Mingo-López, D. V. & Vidal-Meliá, L. (2019). Actividades Kahoot! en el aula y satisfacción del alumnado. 3C TIC. *Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC.*, 8(1), 97 – 114.
- Mizukami, M. (2010). *Ensino: Abordagens do processo*. Universidade de São Paulo. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1285594/mod_resource/content/0/ensino_a_s%20abordagens%20do%20processo.pdf
- Moreira, D. & Oliveira, I. (2004). *O Jogo e a Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta. ISBN 972-674-437-7.
- Monteiro, J. C. S. (2019). *Narrativas hipertextuais na educação superior: uma proposta didática para o ensino de Jornalismo Multimídia* [Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências Humanas]. Biblioteca Digital da Universidade Federal do Maranhão <https://tedeabc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/2620>

- Mota, M.; Silva, D.; Henriques, S.; Lopes, A. & Vaz, F (Coord). (2018). *Perguntas e Respostas em Ergofthalmologia* (1ª ed.). Campo Pequeno, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Oftalmologia. ISBN 978-989-98118-7-4.
- Mckernan, J. (1998). *Curriculum action research: A handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (2ª ed.). London: Kogan page. ISBN 9780749417932.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2007). *Princípios e Normas para a Matemática Escolar*. Associação de Professores de Matemática. ISBN 0-87353-480-8.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2008). *Princípios e Normas para Matemática Escolar*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática. ISBN 978-972-8768-24-9.
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In: Formosinho, J. (coord) (2007), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 123-140). Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-01730-7.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente (15-33). In Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. (pp. 15-33). Publicações Dom Quixote: Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/4758>
- Nóvoa, A. (2007). História de vida: perspectivas metodológicas. In A. Nóvoa (org.). *Vida de professores* (2ª ed). Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34104-4.
- Nóvoa, A. (2009). *Para uma formação de professores construída dentro da Profissão*. Lisboa: Universidade de Lisboa. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. Em: Oliveira-Formosinho, J. (Org.). *Modelos*

Curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação, 1, 25 - 60). Porto Editora: Porto.

Paiva, J. (2003). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: Utilização pelos Alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pardal, L. A. (2005). *A escola, o currículo e o professor* (2ª ed.). Aveiro: Universidade Aberta. ISBN 972-789-178-0.

Pereira, S. (2012). *Educação em ciências em contexto pré-escolar* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/9206>

Piaget, J. (1972). *Problemas da psicologia genética*. Lisboa. Dom Quixote. ISBN 9789722005685.

Pimenta, S. G. (2012). *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática* (11ª ed.). Cortez: São Paulo. ISBN 978-8524918872.

Pólya, G. (1945). *How to Solve It; a new aspect of mathematical method*. Princeton: Princeton University Press.

Pólya, G. (2003). *Como resolver problemas*. Lisboa: Gradiva. ISBN 978-972-662-895-8.

Postic, M. (1979). *Observação e formação de professores*. Coimbra: Livraria Almedina. ISBN 0360000067607.

Quadros-Flores, P., Mascarenhas, D., & Machado, M. (2020). O método de Polya e a Gamificação como estratégias na resolução de problemas. *Revista Practicum*, 5(2), 47-64. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10227>

Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão, da educação à sociedade*. Coleção em Educação Especial. Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34514-1.

Roldão, M.C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto Editora. ISBN 978-972-0-34729-9.

- Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In Rodrigues, D. (org.). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (151-165). Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34514-1.
- Roldão, M. D. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Ramos, J. (2007). Reflexões sobre a utilização educativa dos computadores e da Internet na escola. In *As TIC na Educação em Portugal*. Concepções e Práticas, 143- 169. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. (2008). *Mediações arteducacionais*. Fundação Calouste Gulbenkian. ISBN 9789723112344.
- Santos, V. O. & Almeida, V. L. (2018). Matemática e resolução de problemas. *REMAT*: Brasil. 4(1), 147-162. <https://doi.org/10.35819/remat2018v4i1id2768>https://www.researchgate.net/publication/335437794_Matemagica_e_Resolucao_de_Problemas
- Schön, D. (1995). Formar professores como Profissionais Reflexivos (77-92). In: Nóvoa, A. (ed.). *Os professores e a sua formação* (2ª ed.). Lisboa: Nova Enciclopédia.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundation of New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-8. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Sim-Sim, I. (2010). Pontos, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.º ciclo da educação básica. *Exedra, Número temático, Atas do I Encontro Internacional Ensino da Língua Portuguesa*, 111-118. http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf
- Smolka, A. (2012). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (13ª ed). São Paulo: Cortez. ISBN 978-8524918681.

- Tavares, C. (2000). *Novas Competências para Ensinar, mais Caminhos a Percorrer. Inovação, Currículo e Formação*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, A. (2020) *Impacto do uso da internet e redes sociais na saúde mental* [Trabalho Final de Mestrado, Faculdade de Medicina de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/46488>
- Trucano, M. (2005). *Knowledge Maps*. ICT in Education. Washington DC: infoDev. <http://www.infodev.org/en/Publication.8html>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Ministério da Educação e Ciência de Espanha.
- UNESCO (2006). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014): Contributos para a sua dinamização em Portugal*. Comissão Nacional da UNESCO.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vale, I. & Pimentel, T. (2004). Resolução de problemas. Em P. Palhares, *Elementos de matemática para professores do ensino básico* (7-52). Lidel. ISBN 978-972-757-280-9
- Viana, F. L. (2006). *As rimas e a consciência fonológica. Promovendo a competência leitora*. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/11780>
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Relógio D'Água. ISBN 9789727089819.
- Vygotsky, L.S. (2007). *A formação social da mente* (7ª ed). São Paulo: Martins Forte. ISBN 9788533622647.

Vygotsky, J.S. (2012). *Imaginação e criatividade. Ensaio de psicologia*. Tradução de João Fróis. Lisboa: Dinalivro. ISBN 9789725766163.

Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers in Education*, 82,217–227.

NORMATIVOS LEGAIS

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – 1.ª Série.
Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – 1.ª Série.
Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Currículo dos ensinos básico e secundário
e princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. Diário da República – 1.ª série n.º 126. Ministério da
Educação e da Ciência, Lisboa. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão
dos estabelecimentos públicos da educação Pré-Escolar e dos ensinos básicos e
secundários.

Decreto-Lei n.º 176/2012, 2 de agosto. Diário da República n.º 149/2012 - 1.ª Série. Ministério
da Educação e Ciência, Lisboa. Regula o regime de matrícula e de frequência no âmbito
da escolaridade obrigatória das crianças e dos jovens com idades compreendidas entre
os 6 e os 18 anos e estabelece medidas que devem ser adotadas no âmbito dos
percursos escolares dos alunos para prevenir o insucesso e o abandono escolares.

Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997 – I Série- A. Assembleia da
República. Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – 1.ª Série. Assembleia
da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005 – I Série – A. Assembleia
da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

M

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

Relatório de Estágio
Ana Raquel Barros Pinto

