

Rafaela Calças Gaspar

Relatório de Estágio

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

julho | 20**20**

Rafaela Calças Gaspar

Relatório de Estágio

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

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

AGRADECIMENTOS

Findar este ciclo é realizar um sonho. Era algo que desejava há muitos anos e, agora, saber que consegui deixa-me muito feliz e orgulhosa. Foram períodos repletos de emoções, umas mais fáceis de gerir do que outras. Hoje, olho para trás e sorrio quando me apercebo do percurso que tracei, das conquistas que alcancei, dos desafios que abracei e dos momentos que vivi. Quanto realizo esta retrospectiva recordo também as fraquezas, os medos, as ansiedades, as angústias, as dúvidas, as inseguranças e o cansaço. Ainda que já tivesse uma vaga ideia, percebi que a vida é também constituída por estes momentos mais frágeis, que não são necessariamente negativos. Tornei-me uma pessoa mais forte, mais convicta das minhas tomadas de decisão e mais feliz.

Todas estas emoções permitiram que eu crescesse e que tivesse cada vez mais a certeza de que o meu grande sonho era este, pelo qual batalhei durante estes cinco anos. E porque considero que as pessoas foram e são alicerces imprescindíveis nesta caminhada, não posso deixar de agradecer a cada uma delas, de uma forma muito especial.

A todos os que se cruzaram comigo neste percurso e que deixaram a sua autenticidade e simplicidade, muito obrigada.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pela segurança, pela força e pela confiança. Obrigada, do fundo do coração, por sempre terem acreditado em mim, permitindo que este momento se concretizasse, e por nunca me deixarem sozinha nesta longa caminhada.

À minha irmã, por ter sido uma cúmplice. Partilhámos momentos que ficarão para a história e com eles fomos descobrindo particularidades uma da outra. Obrigada pelo carinho, coragem, tranquilidade e autenticidade. Saber que nos temos uma à outra é o suficiente para eu me sentir grata.

Ao Sérgio, pela preocupação constante em saber se eu estava bem e se me sentia realizada. Tu sempre soubeste ler-me o olhar e, por isso, tu sabes que ele diz aquilo que muitas vezes eu não consigo verbalizar. E os meus olhos, neste momento, revelam uma enorme gratidão para contigo, por me teres dado alento e por teres sido o meu porto seguro nestes últimos anos tão bonitos da minha

vida. Obrigada pelos abraços, que tantas vezes falaram por si. Obrigada pelo silêncio, que tantas vezes falou mais alto que a própria voz.

À Fernanda e ao Álvaro, por terem sido incansáveis comigo. Vocês, que sempre me receberam de braços abertos. Vocês que acompanharam bem de perto parte deste meu percurso. Vocês que têm sempre uma palavra de ânimo reservada para mim. A vocês, obrigada por estarem tão presentes na minha vida.

À Vanessa, o meu par pedagógico, por ter abraçado este desafio comigo e por me permitir entrar na sua vida de uma forma tão genuína. Agradeço-te pelas boleias, pelas chamadas infundáveis, pelos desabafos constantes, pelas gargalhadas matinais e pelos sorrisos. Agradeço-te ainda todo este tempo em que caminhámos lado a lado, sem nunca baixarmos os braços. Foi uma caminhada bonita, da qual me orgulho muito.

À minha família, por ter um coração tão grande e por me fazer sentir tão amada. Obrigada a cada um de vocês, avós, tios, padrinhos, primos, cunhado e afilhada, por serem tão meus. Obrigada pelas gargalhadas altas, pelos domingos à tarde, pelas partilhas, pelos desabafos, pelas vivências, pelas brincadeiras, pelas histórias, pelos conselhos, pelos abraços e pela simplicidade. Vocês são a verdadeira essência da palavra casa.

Ao meu avô Henrique, por continuar a olhar por mim, mesmo sendo uma estrelinha no céu. Eu acredito que não me largaste nem um segundo. Eu acredito que riste e choraste muito comigo. Eu acredito que se estivesses cá, ainda me deixavas sentar no teu colo, encostar a minha cara na tua barba e puxar-te os caracóis, porque tu sabes que eu adorava o teu mimo. Eu acredito que estás feliz, tal como eu estou.

A todos os meus amigos leirienses, destacando as minhas Marias, por nunca terem abandonado o barco. Nós sabemos que nem sempre foi fácil gerir os imprevistos, as incompatibilidades, as incertezas e as desilusões. Mas vocês nunca deixaram de estar presentes e souberam fazê-lo de um modo muito peculiar e especial. Sou grata por vos ter e por termos percebido juntas que a distância é um pormenor ínfimo quando se trata de amor.

Aos amigos portuenses, por me terem acolhido tão bem e por me terem acarinhado. Obrigada por me terem feito sentir parte da vossa família. Aos amigos especiais que a praxe me deu, o padrinho João, as primas Bea, Mimi e Tina, e a sobrinha Diana, por me terem ensinado tanto e por terem contribuído para o meu crescimento. À Ana, por ter estado sempre tão atenta ao meu

percurso, por me ouvir, aconselhar e, sobretudo, por me receber sempre de braços abertos e com tanto amor. À Catarina, por ter sido uma das pessoas que me acompanhou desde o primeiro instante e por continuar presente. À Carolina, por me ter ensinado, talvez sem saber, que é possível recomeçar. Tens sido um apoio muito bom. Não te esqueças que o me traz até Leiria, leva-me até ao Porto. À Susana, por ter sido a minha companheira de aventura no quarto 510. Eu não sabia que partilhar um quarto com uma pessoa desconhecida podia tornar-se tão especial e inesquecível. Obrigada pelas nossas conversas tão sinceras, pelos conselhos, pelas gargalhadas genuínas, pelas frases filosóficas, pela compreensão, pelas flores, pelas pedras com significado, pelos bilhetes, mas sobretudo pela amizade que permanece. Obrigada por me teres feito sentir tão feliz.

À educadora Márcia e à professora Mónica, que desempenharam o papel de Orientadoras Cooperantes, por terem sido tão prestáveis e por terem contribuído, bem de perto, para o meu crescimento quer pessoal, quer profissional. Obrigada por me terem recebido de uma forma tão calorosa.

Ao professor Henrique, por me ter incentivado e encorajado, sobretudo nos momentos mais delicados. Obrigada por me ter aconselhado tanto e por proferir as palavras certas no momento certo. Guardo cada conselho no coração.

Às Supervisoras Institucionais, Doutora Margarida Marta e Doutora Paula Flores, pelo acompanhamento ao longo desta etapa. Agradeço a motivação, a exigência, a ternura e a dedicação. Passo a passo fui construindo a minha identidade profissional e continuarei a fazê-lo, não esquecendo os vossos ensinamentos e partilhas.

A todos os profissionais da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, por terem contribuído para o meu crescimento pessoal e profissional, através das experiências e dos conhecimentos que cruzámos.

A todas as crianças, por nos terem acolhido de uma forma tão terna. Obrigada pelos abraços, pelos beijinhos, pelas conversas e por todos os momentos que nos proporcionaram. Fui muito feliz com cada uma de vocês e estarei aqui sempre para vos ver brilhar. Desejo-vos o melhor do mundo. Sejam crianças até ao último dia da vossa vida.

A ti, meu Porto, por teres sido durante cinco anos a minha segunda casa. Obrigada pela receção tão calorosa e por teres respeitado o meu tempo e espaço. Pouco a pouco foste conquistando o teu lugar e hoje és um porto seguro.

Conhecer-te implicou mudar e arriscar. Conhecer-te implicou sair da minha zona de conforto e desafiar-me todos os dias. E confesso-te que no início não foi nada fácil. Era como se estivesse a começar uma vida de novo e eu não sabia o que isso era, nem imaginava. Mas ensinaste-me tanto, meu Porto. Ensinaste-me a confiar nas pessoas, a não ter medo, a arriscar e a fazer de tudo para ser feliz. E eu tentei seguir sempre os teus sábios conselhos, apesar de ter sentido muitas vezes que estava sozinha, mesmo quando me encontrava rodeada de tantas pessoas. Mas isto é a aprender a viver. É aprender a ser livre, no meio de tantas responsabilidades. E tu ensinaste-me a nunca desistir. Por isso aqui estou eu depois de meia década ao teu lado. Obrigada por seres muito mais que uma cidade.

RESUMO

A Prática Educativa Supervisionada (PES) visa o desenvolvimento de competências profissionais em situação real, promovendo ao professor estagiário a possibilidade de integrar saberes adquiridos e de construir saberes experienciais inerentes da profissão na intervenção e na resolução de problemas emergentes na e da prática.

Destarte, o presente relatório reflete o processo formativo da mestranda, espelhando o seu desenvolvimento pessoal, social e profissional, resultante da prática educativa concretizada nos contextos da Educação Pré-Escolar e do 1.ºCiclo do Ensino Básico. Assim, durante o processo formativo, a PES permitiu o desenvolvimento profissional num perfil duplo e, neste sentido, a compreensão da especificidade de cada nível educativo e das dimensões que os unem. Por conseguinte, facultou a mobilização de referenciais teóricos e legais que permitiram concretizar práticas fundamentadas e reflexões críticas, a adequação metodológica aos contextos de educação e, por conseguinte, a construção de saberes experienciais inerentes à profissionalidade docente. Assim, releva-se o processo colaborativo de partilha, a construção de conhecimento que favoreceu e enriqueceu o saber profissional e a Metodologia Investigação-Ação, cujos processos foram essenciais na construção do docente questionador e reflexivo. Esta permitiu a concretização de práticas pedagógicas inovadoras e conscientes, sendo estas sustentadas numa observação contínua dos contextos educativos onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada.

Deste modo, foi possível iniciar a Identidade Profissional Docente num espaço situado e aberto que permitiu construir um perfil docente que saberá ser e estar na profissão.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar e 1.ºCiclo do Ensino Básico, Reflexão, Criança, Colaboração, Prática Educativa Supervisionada.

ABSTRACT

The Supervised Educational Practice (SEP) aims to develop professional skills in real life situations, promoting the possibility for the trainee teacher to integrate acquired knowledge and build experiential knowledge inherent to the career in the intervention and problem solving emerging in and from the practice.

This report displays the training process of the master's student, reflecting its personal, social, and professional development, resulting from the educational practice in the context of Preschool Education and Primary School Teaching. Therefore, during the training process, SEP contributed to the professional development in a double profile, and the comprehension of each educational level specificity and the dimensions that unite them. It provided the mobilization of theoretical and legal references that allowed the materialization of substantiated practices and critical reflections, methodological adaptation to the education contexts and thus building the experiential knowledge inherent to the teaching professionalism. The collaborative sharing process, the construction of knowledge that favored and enriched the professional knowledge, and the Research-Action methodology, whose processes were essential to shape the questioner and reflexive teacher, are highlighted. It provided the substantiation of innovative and conscious pedagogical practices, sustained by a continuous observation of the educational contexts where SEP was developed.

Therefore, it was possible to launch the Professional Teaching Identity in an open and situated space that allowed the construction of a teaching profile that will know how to be in its career.

Keywords: Preschool Education and Primary School Teaching, Reflection, Child, Collaboration, Supervised Educational Practice.

ÍNDICE

Agradecimentos	i
Resumo	v
Abstract	vi
Índice	vii
Índice de Figuras	ix
Lista de Anexos	x
Lista de Apêndices	xi
Lista de Acrónimos e Siglas	xii
Introdução	1
Capítulo I- Enquadramento teórico e legal	3
1. Educação e conceções paradigmáticas	3
2. Primeira etapa da educação básica no processo educativo	8
3. Primeira etapa universal e obrigatória da educação escolar	18
3.1 Gamificação	24
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e Metodologia de Investigação	29
1. Caracterização do Centro de Estágio	29
1.1 Caracterização do contexto da Educação Pré-Escolar	32
1.2 Caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico	38

2. Metodologia de Investigação	44
Capítulo III – Descrição e análise das práticas pedagógicas desenvolvidas e dos resultados obtidos	50
1. A prática educativa na Educação Pré-Escolar	50
2. A prática educativa no 1.ºCiclo do Ensino Básico	64
Metarreflexão	79
Referências Bibliográficas	83
Normativos legais e outros documentos	96

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensões de desempenho dos profissionais de educação	7
Figura 2 - Modelos curriculares	12
Figura 3 - 8 <i>Core Drivers</i>	26
Figura 4 - Aplicação dos <i>Core Drivers</i> na PES	75

LISTA DE ANEXOS

Anexo A - Matriz de planificação da Educação Pré-Escolar

Anexo B - Matriz de planificação do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Anexo C - Matriz do guião de pré-observação da Prática Educativa
Supervisionada

Anexo D - Matriz da narrativa colaborativa

LISTA DE APÊNDICES

- Apêndice A - Projeto “O que é a poluição?” - teia conceitual de ideias
- Apêndice B - Registo fotográfico do diálogo concretizado com as crianças acerca da poluição
- Apêndice C - Registo fotográfico das crianças a descodificarem o *QR Code*
- Apêndice D - Registo fotográfico do momento em que as crianças colocavam os resíduos no caixote
- Apêndice E - Registo fotográfico do percurso motor
- Apêndice F - Registo fotográfico do momento de avaliação do jogo
- Apêndice G - Registo fotográfico do contrato relativo às regras da sala de aula realizado pelas crianças
- Apêndice H - Registo fotográfico do jogo da gamificação (“O fundo do mar...”)
- Apêndice I - Registo fotográfico da criação dos avatares
- Apêndice J - Registo fotográfico do momento diário em que as crianças moviam o seu submarino
- Apêndice K - Registo fotográfico da concretização do desafio semanal
- Apêndice L - Registo fotográfico das crianças a descodificarem o *QR Code*
- Apêndice M - Registo fotográfico do momento em que as crianças vestiram a mergulhadora
- Apêndice N - Registo fotográfico da concretização da maquete relativa às questões: “Como é que a água chega às nossas torneiras?” e “O que acontece à água depois de ser utilizada?”
- Apêndice O - Registo fotográfico da elaboração do livro “A água: um mundo sem fim”

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB - Ciclo do Ensino Básico

DL - Decreto-Lei

E.E. - Encarregados de Educação

EPE - Educação Pré-Escolar

IA - Investigação Ação

LSBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM - Movimento da Escola Moderna

MTP - Metodologia do Trabalho de Projeto

NAS - Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES - Prática Educativa Supervisionada

SARS-CoV-2 - Severe Acute Respiratory Syndrome - Coronavírus – 2

TIC - Tecnologias de Informática e Comunicação

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, concretizado no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada, do Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico, apresenta como principal objetivo a descrição, fundamentação e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos. Ademais, neste documento é também evidenciado o processo de formação inicial da mestranda que possibilitou o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais. A PES tem como propósito a mobilização de conhecimentos vários, nomeadamente, científicos, didáticos e pedagógicos, a construção de atitudes profissionais de caráter reflexivo e investigativo, a problematização de questões inerentes à prática profissional, a planificação e posterior avaliação da ação pedagógica e a co-construção de saberes profissionais (Ribeiro, 2019).

Posto isto, este relatório constitui um culminar de um ciclo de estudos, que segundo o Decreto-Lei (DL) n.º79/2014, de 14 de maio habilita para a docência na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.ºCiclo do Ensino Básico (CEB). Desta forma, considera-se que este perfil duplo de educador de infância e de docente do 1.ºCEB viabiliza uma atitude profissional mais crítica e coerente baseada num processo cíclico de observação, planificação, ação e reflexão (Carr & Kemmis, 1988).

Assim sendo, salienta o processo de formação da mestranda que aqui será descrito e refletido em três principais capítulos que antecedem uma reflexão relativa às aprendizagens vivenciadas durante a PES.

O primeiro capítulo integra a fundamentação e análise crítica do quadro concetual teórico e legal, que estiveram na base das diversas ações desenvolvidas ao longo da prática pedagógica. Posto isto, num primeiro momento são evidenciadas as conceções paradigmáticas da educação e, posteriormente, as inerentes à primeira etapa da educação básica no processo educativo e à primeira etapa universal e obrigatória da educação escolar, sendo que nesta são ainda salientadas as potencialidades da utilização da gamificação como um facilitador de aprendizagens significativas.

O segundo capítulo reporta a caracterização geral do contexto, integrando particularidades relevantes dos ambientes educativos, nomeadamente as características do grupo de crianças, a organização do espaço, do tempo e dos materiais, e as interações entre os diversos elementos envolvidos no processo educativo. Ademais, neste capítulo é ainda desenvolvida a metodologia de Investigação-Ação (IA), considerando-a um pilar para a formação de docentes investigadores, cujas linhas orientadoras sustentaram e orientaram as ações desenvolvidas na PES.

No terceiro capítulo são apresentadas, fundamentadas e refletidas as ações educativas desenvolvidas no decorrer na PES. Porém, enquanto que no 1.ºCEB houve uma ação presencial ao longo das 220 horas, na EPE essa ação presencial foi de apenas três semanas e um dia, tendo em conta a situação pandémica do SARS-CoV-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome - Coronavírus - 2) vivenciada a nível mundial, dando lugar a uma educação a distância por videoconferências. Assim sendo, este período de estágio na EPE deixou fragilidades ao nível das interações, provocou desigualdades nas crianças e nas famílias pelo facto de não terem recursos digitais, pela difícil gestão de teletrabalho com a vida familiar e/ou por questões opcionais da própria família.

Por último, a metarreflexão pretende evidenciar a construção de conhecimentos e competências profissionais, através da concretização de uma análise retrospectiva do processo de formação inicial docente.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Haverá poucas possibilidades para que o nosso ensino tenha impacto a menos que conheçamos o que pensam as crianças e porque pensam assim” (Osborne & Freyber, citado por Santos, 1999, p.15).

No processo de formação e aquisição de conhecimentos, a criança e o docente são elementos chave. Assim sendo, o presente capítulo divide-se em três partes: a primeira parte aborda a pertinência de uma aprendizagem ativa e do papel da criança e do docente no desenvolvimento da mesma. Ademais, neste primeiro ponto é ainda apresentado o contributo da família no crescimento da criança. A segunda e a terceira realçam as especificidades da valência da EPE e do 1.ºCEB, respetivamente. Ainda na terceira parte, relativa ao 1.ºCEB, dá-se um especial enfoque à utilização da gamificação como uma estratégia para cativar as crianças na participação e resolução de problemas.

1. EDUCAÇÃO E CONCEÇÕES PARADIGMÁTICAS

A criança é o adulto do futuro. E pensar no futuro, independentemente da dimensão considerada, requer que se pense não só na criança, mas também no investimento que é concretizado sobre a mesma. Isto é, será que se investe o suficiente na criança a fim de assegurar o seu porvir? Perante um mundo instável e em constante mudança, persiste a convicção de que o contexto educativo é um meio favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de inúmeras competências e valores imprescindíveis ao longo da vida, indispensáveis à mudança de mentalidades e atitudes na sociedade, nomeadamente o pensamento crítico (Martins, 2017). Este pode ser estimulado, por exemplo, através da utilização de estratégias de aprendizagem e materiais curriculares apropriados (Lopes, Silva, Dominguez, & Nascimento, 2019).

Desde o momento em que a criança nasce, esta é possuidora de uma colossal fonte de energia, assim como de uma grande curiosidade natural para entender e atribuir significado às mais pequenas coisas do mundo que a rodeia. Por isso, a mesma deve ter um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem, garantindo-lhe, desse modo, usufruir de todos os seus direitos (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016). Com base na Convenção sobre os Direitos da Criança (2019), esta tem o direito ao repouso e aos tempos livres, de se envolver em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade, de participar livremente na vida cultural e artística, de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de tomar decisões em seu benefício. Só desta forma, garantindo a prática destes direitos, é que a criança será considerada um agente ativo do seu processo de aprendizagem, tomando consciência de que é capaz não só de orientar os seus momentos de aprendizagem, como também de colaborar na dos que a rodeiam. Salienta-se, então, o importante papel da educação, sendo que o docente deve olhar a criança como o foco do processo educativo e, assim, desenvolver práticas que proporcionem o desenvolvimento da sua autonomia (Zabalza, 1999).

Neste sentido, para que criança assuma um papel ativo e competente, sendo simultaneamente respeitada nos seus direitos ativos na participação, é imprescindível privilegiar uma educação progressiva como alternativa a uma pedagogia centrada na educação tradicional, onde tudo foi concebido para atribuir à criança o mero papel de ouvinte. Assim, ao longo dos tempos foram surgindo “as novas didáticas, que nasceram de uma crítica às didáticas tradicionais, e que se apresentam como alternativas propostas a todos aqueles que não estão satisfeitos com as formas clássicas do ensino e do trabalho escolar” (Perrenoud, 1995, p.127).

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) patenteia-se como uma dessas alternativas, destacando-se por apresentar duas diretrizes fundamentais. Uma delas foca-se na ideia de que as aprendizagens promovem o desenvolvimento de competências, que atualmente são essenciais à convivência numa sociedade de conhecimento, sendo essas competências tanto de recolha, de tratamento de informação e de colaboração, como de tomada de decisões, de espírito de iniciativa e de criatividade. Outra das diretrizes aponta para a ideia de que todas as aprendizagens se tornam mais significativas se surgirem dos interesses das crianças, estando nelas a intencionalidade educativa.

Assim sendo, de forma a conceder sentido a estas diretrizes, a MTP decorre em quatro fases: a definição do problema, em que as crianças o formulam, levantam questões, partilham conhecimentos prévios sobre a temática e manifestam hipóteses; a planificação e desenvolvimento do trabalho, onde se pensa no que se irá concretizar e nos recursos que serão utilizados, é definido o ponto de partida e realizada uma lista de tarefas, a fim de projetar o desenrolar do trabalho em questão; a execução, que corresponde ao momento de pesquisa das informações acerca do tema e onde as crianças selecionam, registam e organizam as informações recolhidas; e, por último, a divulgação e avaliação, onde é concretizada a apresentação do projeto desenvolvido até então (Vasconcelos et al., 2011).

Esta abordagem tem como princípio uma aprendizagem pela ação, onde se “dá ênfase ao papel do [docente] no incentivo às crianças a interagirem com pessoas, objetos e com o ambiente, de forma [a] que tenham um significado pessoal para elas” (Katz & Chard, 1997, p.5). Neste sentido, Vasconcelos et al. (2011) indicam que o trabalho por projeto “investe no próprio interesse da criança, no trabalho e no interesse que as próprias aprendizagens despertam [nela]. A aprendizagem é mais difusa que na instrução formal [proporcionada por uma motivação extrínseca], envolvendo uma gama mais vasta de atividades possíveis” (p.23). Outra dimensão que a MTP acarreta em si prende-se com o facto de ser um veículo de agregação do grupo de crianças, docentes e famílias que são levados a trabalhar em equipa em prol de uma resolução e exploração de um problema, sendo que através desta metodologia “aprendem competências sociais, de funcionamento em grupo e em democracia, aprendem a cooperar, a negociar e a fazer trabalho em equipa, descobrem as suas potencialidades, o seu valor pessoal, aprendem a afirmar-se positivamente e a ser assertivas.” (Katz, Bairrão, Lopes da Silva, & Vasconcelos, 1998, p.153). Todavia, “a MTP não é, nem nunca poderá ser, uma metodologia única e exclusiva nas nossas práticas. A diversidade de objetivos e aprendizagens a promover, implica que se recorra, igualmente, a uma diversidade de abordagens e metodologias” (Rangel & Gonçalves, 2011, p.26).

Se fizermos uma retrospectiva dos principais focos educativos estipulados, em Portugal, no século XX, facilmente percebemos que eram distintos dos objetivos da educação do presente século em que vivemos. Ora vejamos. Se por um lado, no século XX, levar todos à escola foi uma das maiores conquistas, no século

XXI o objetivo incide sobretudo na existência de qualidade de ensino para todas as crianças, atendendo às particularidades de cada uma, encarando-as como seres únicos. No século passado, as escolas “não enfrentavam a exigência de levar todos os alunos até ao final do percurso escolar, [visto que] os professores tinham por missão ensinar os que aprendiam” (Rodrigues, 2012, p.172). Atualmente, é imprescindível que todos aprendam e que ninguém fique para trás. Assim, a alteração destes objetivos implica, necessariamente, uma mudança no que concerne aos desafios que os contextos educativos enfrentam, tornando-se cada vez mais exigentes (Rodrigues, 2012).

Importa não esquecer que a escola, presentemente, é constituída por uma heterogeneidade significativa, que implica, necessariamente, a criação de medidas que apaziguem as consequências dessas desigualdades – diversidade de instrumentos, de meios, de estratégias e de agentes (Rodrigues, 2012). Ademais, é também crucial que os docentes tenham cada vez mais autonomia na gestão do currículo, a fim de tomarem as decisões que consideram necessárias à resolução dos problemas encontrados.

No início do século XXI, “os professores reaparecem, como 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” (Nóvoa, 2009, p.13). Assim sendo, é crucial salientar o papel dos docentes no bom funcionamento da escola, pois são estes um dos principais agentes no processo de formação das crianças. Estes devem dialogar com as mesmas, estar recetivos às novas tecnologias e linguagens, preservando os seus valores e não esquecendo o seu percurso até ao momento. Além disso, tendo em consideração que a escola prepara as crianças para a vida social e que os docentes intervêm na formação pessoal e social das mesmas, estes devem proporcionar momentos onde as crianças possam aprender a interagir socialmente com os que as rodeiam, simplificando a sua integração na sociedade e respeitando as diferenças expressas em cada elemento pertencente à mesma.

Encontramo-nos num período em que um dos principais desafios dos docentes é cativar as crianças e, neste âmbito, é fundamental que o docente faça com que as suas crianças sintam gosto pelo que fazem e que desperte nelas a atenção, de forma a que o trabalho das mesmas seja o mais produtivo possível e que estimule a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de cada uma. Exercer

a função de docente, considerando uma ZDP implica assistir a criança, proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo a que ela seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda (Oers, 2009). Assim, durante todo o processo de ensino e aprendizagem, os docentes devem ter um papel ativo e, por isso, é crucial que estes desenvolvam em si próprios atitudes de reflexão sobre tudo o que fizeram, fazem e venham a fazer, perspetivando o futuro, de modo a continuar esse processo de desenvolvimento holístico (Amaral, Moreira, & Ribeiro, 1996).

Metodizando esta questão, o DL n.º240/2001, de 30 de agosto, menciona quatro dimensões de desempenho dos profissionais de educação (cf. Figura 1).

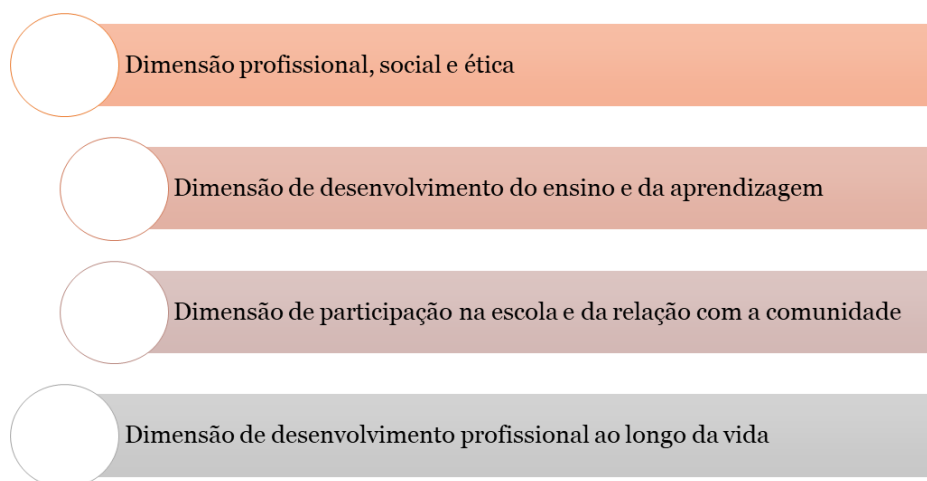


Figura 1 - Dimensões de desempenho dos profissionais de educação

Na dimensão profissional, social e ética, o docente assume a função de ensinar, recorrendo ao saber próprio da profissão; assegura que todas as crianças são expostas a aprendizagens diversificadas; estimula o desenvolvimento da sua autonomia e respeita as suas diferenças culturais. No que concerne à dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, o profissional de educação promove aprendizagens significativas, recorrendo a estratégias pedagógicas diferenciadas; respeita os ritmos de aprendizagem de cada criança e emprega saberes transversais e multidisciplinares. A dimensão de participação na escola e da relação com a comunidade pressupõe que haja uma coadjuvação entre todos os intervenientes no processo educativo e que os docentes de áreas curriculares distintas colaborem, a fim de dar sentido à

transversalidade educativa. Por último, na dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, o docente integra a sua formação como elemento chave da sua prática profissional, refletindo e perspetivando sobre a mesma.

Não menosprezando o papel dos profissionais de educação no desenvolvimento da criança, também a família tem um contributo bastante significativo no mesmo, tendo em consideração que esta é, sem dúvida alguma, o núcleo primário do desenvolvimento da criança, visto ser o primeiro ambiente que desperta na mesma a sua identidade. Ademais, é no contacto com a família que a criança adquire os primeiros hábitos e as regras base para poder viver em sociedade, respeitando os outros e cooperando com eles. Ora, para que esta aquisição seja o mais rica possível, considera-se inevitável que haja uma “aproximação da escola aos grupos familiares aos quais pertencem os alunos, já que a escola e a família constituem os dois contextos em que estes vivem” (Nemirovsky, 2002, p.69). Deste modo, pretende-se que o contexto educativo e as famílias colaborem de forma ativa e harmoniosa, em prol do bem-estar da criança, tal como é decretado na Lei n.º46/86, de 14 de outubro, proporcionando, assim, uma troca entre os diversos ambientes, já que todos pertencem ao quotidiano da mesma.

Dada a importância para a criança de uma relação próxima da escola com a família, considerou-se esta questão na PES como pertinente, sendo desenvolvida em rede social privada (cf. Capítulo III).

2. PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PROCESSO EDUCATIVO

A EPE foi integrada no sistema educativo público, sendo considerada “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família (...), tendo em vista a plena inserção da criança na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, artigo 2.º). Contudo, destinada a crianças entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico, a Educação de Infância “é facultativa, no reconhecimento de que cabe, primeiramente, à

família a educação dos filhos” (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro, capítulo II, ponto 2 do artigo 2.º). Todavia, torna-se importante que a criança frequente a EPE pelo menos um ano, pois esta permite o desenvolvimento de competências e destrezas, da aprendizagem de normas e valores, da promoção para a sua cidadania não só presente como futura também (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013).

Atendendo à pluralidade de objetivos enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a EPE baseia-se numa dinâmica complementar entre o cuidar e o educar, procurando reconhecer as necessidades básicas da criança, assim como promover o seu desenvolvimento motor, social, emocional, cognitivo e linguístico (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, a LBSE enumera os seguintes objetivos: despertar as capacidades da criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento das suas potencialidades; coadjuvar no sentido de lhe permitir estabilidade e segurança afetivas; favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano; desenvolver a formação moral e o sentido de responsabilidade da criança; fomentar a sua integração em grupos sociais díspares; desenvolver as suas capacidades de expressão, assim como a imaginação criativa, e estimular a atividade lúdica; suscitar hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e coletiva; e, por último, proceder à despistagem de prematuridades e promover a melhor orientação da criança.

Assim, para se poder responder a estes objetivos, é crucial que o educador de infância se suporte nos documentos orientadores existentes para este nível educativo, nomeadamente as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e a Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. A Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, alusiva à gestão do currículo na EPE, evidencia a pertinência dos processos de observação, reflexão e avaliação sistemática, sendo estes promotores e alicerces para a existência de uma planificação contextualizada e adequada às necessidades de cada criança e do grupo. Desta forma, o desenvolvimento do currículo baseia-se na realização de uma observação participante, a fim de reunir informações das crianças; na preocupação em manter o ambiente educativo confortável e seguro; na planificação tanto de atividades como de projetos que respondam às necessidades e interesses do grupo; e na avaliação formativa dos processos educativos desenvolvidos, sendo que o educador de infância é responsável e

autônomo o suficiente para desenvolver o currículo, devendo tomar sempre a criança como ator principal da sua prática pedagógica.

O primeiro documento orientador mencionado é, tal como o nome indica, orientador da prática profissional, concernindo ao educador e à equipa educativa do contexto escolar a “construção e gestão do currículo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Este documento encontra-se estruturado em três áreas de conteúdo, sendo elas a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação que se subdivide no Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e Domínio da Matemática, e a Área do Conhecimento do Mundo. Apesar desta organização, prevê-se que o profissional de educação proceda à articulação entre as diversas áreas de conteúdo e seus domínios e subdomínios, planeie momentos de aprendizagem, complexificando-os, ajude as crianças para que estas consigam atingir níveis aos quais não chegariam sozinhas e crie situações em que as crianças se sintam desafiadas e motivadas (Lopes da Silva et al., 2016).

A existência de uma rotina diária é indispensável e, nesse sentido, Hohmann e Weikar (2004) defendem a ideia de que a existência da mesma permite que as crianças atribuam “um grande sentido de controlo sobre aquilo que fazem em cada momento do seu dia pré-escolar” (p.8).

Outrossim o espaço educativo frequentado pela criança é importante e, por isso, este deve atender a um conjunto de preocupações: ser constituído por materiais de tipologias distintas, tais como reutilizáveis ou naturais, de forma a estimular a criatividade; os conteúdos expostos nas respetivas paredes devem ser facilmente acessíveis à altura quer das crianças, quer dos adultos, não esquecendo que o que lá se encontra exposto é uma forma de comunicação. De um modo geral, é crucial que nos diferentes espaços frequentados pela criança, a mesma tenha não só possibilidades de escolha, onde afirma as suas convicções e interesses, e de interação com os outros (Lopes da Silva et al., 2016) como também que consiga desenvolver a sua autonomia, através do ciclo escolha-uso-arrumação, nos momentos em que, por exemplo, brinca nas suas áreas de interesse (Hohmann & Weikart, 2009).

A interação com outros atores no seu processo educativo é também um suporte bastante importante no desenvolvimento da criança enquanto cidadã, sendo que “o ambiente educativo da sala do jardim de infância e do

estabelecimento educativo proporcionam múltiplas formas de relações recíprocas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28). Neste sentido, Dias e Fontaine (2001) elencam cinco fundamentos que devem subsistir nas relações humanas: a autonomia, que corresponde à capacidade que a criança apresenta para desempenhar ações de forma livre; a autoconfiança, que diz respeito à competência que a criança demonstra ter em si própria para concretizar as suas tarefas; a empatia, que se trata da capacidade de compreender os sentimentos e as emoções dos outros indivíduos, mantendo assim uma relação afável com os mesmos; a iniciativa, que diz respeito à capacidade que a criança tem de começar e terminar uma tarefa até ao fim; e, por último, a confiança, que corresponde à manifestação de atitudes carinhosas e assertivas, que permitem que a criança se sinta segura e confortável (Hohmann & Weikart, 2009). Neste âmbito, e tendo em consideração que todo o processo de aprendizagem é partilhado entre o adulto e as crianças, o educador tem a importante função de não só desenvolver a dimensão holística, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes e valores nas mesmas, como também de lhes proporcionar “momentos que promovam a [sua] participação” (Pinto, 2018, p.18), baseando-se na sua experiência profissional. Para tal, é crucial que o educador tenha um conhecimento sólido das características do grupo, nomeadamente, dos principais interesses e necessidades, de modo a que consiga fazer uma articulação entre o processo de gestão do currículo e os modelos curriculares que melhor que adotam ao grupo, sendo que estes últimos permitem “tornar explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teoria e a ética subjacentes a essa ação” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.16). Neste sentido serão destacados os seguintes modelos curriculares: High-Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia, realçando que o primeiro foi o que teve um maior destaque ao longo da PES.

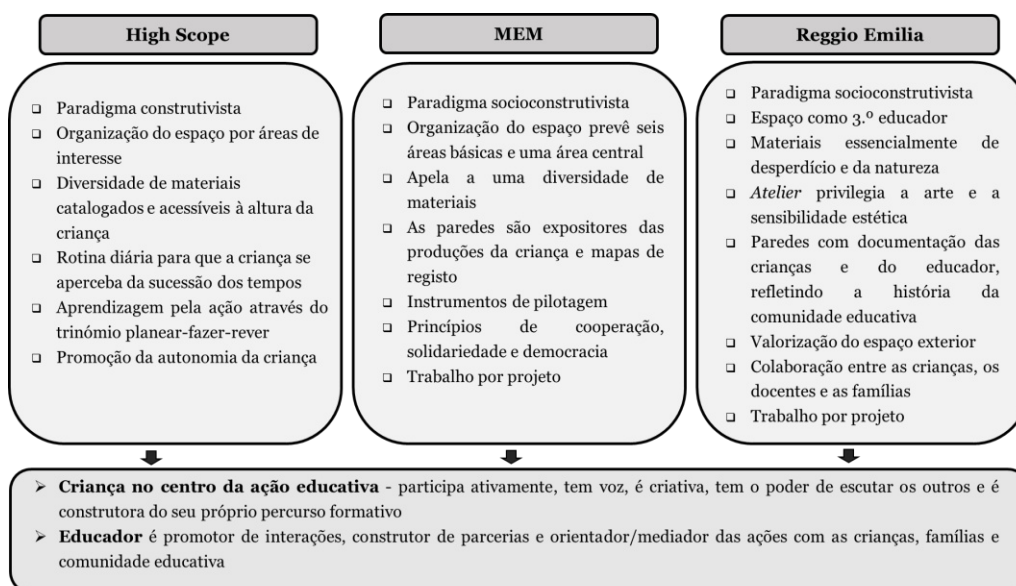


Figura 2 - Modelos Curriculares (Adaptado de Oliveira-Formosinho et al., 2013; Hohmann & Weikart, 2009)

Todos os modelos apresentados preconizam um ponto chave: a criança como o centro da ação educativa, sendo que o educador desempenha apenas o papel de orientador e mediador do processo educativo com as crianças, famílias e elementos da comunidade educativa, promovendo ainda interações e construindo parcerias. Importa evidenciar que em todos os modelos curriculares elucidados ao longo do presente capítulo é evidenciada a Pedagogia em Participação, que preconiza mais uma vez, a centralidade da criança na ação educativa.

O modelo High-Scope enquadra-se no âmbito da pedagogia participativa, centrando-se na “aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 5), visto que é a criança que constrói os seus próprios conhecimentos através da sua interação com os outros e da ação sobre os objetos. Este conhecimento que é gerado através destas interações diretas, permite que a criança fortaleça o sentido de investigação, visto que aprende ao interagir e ao explorar o meio envolvente (González, 2002). Assim sendo, a criança escolhe o que pretende fazer, participa na elaboração dos projetos, “sendo assim envolvida no planeamento e na avaliação da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8), tal como foi possível observar ao longo da PES. No decorrer da mesma, o grupo explorou uma problemática e refletiu sobre como poderia solucioná-la,

colocando em prática, posteriormente, atividades que contribuíssem para a sua aprendizagem, desenvolvendo a MTP.

Para que a aprendizagem de facto aconteça e se torne significativa, é necessário proporcionar-lhe “experiências-chave” (Gomes, 2014, p.57) e para tal, são disponibilizadas áreas de interesse diferenciadas, que potenciam aprendizagens também elas distintas. Importa referir que a disposição das áreas presentes na sala de atividades “não tem uma organização totalmente fixada do início do ano letivo até ao seu término” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.84). Nesses espaços, os materiais devem ser variados, estimulantes e facilmente acessíveis a todas as crianças, de modo a que as mesmas possam utilizá-los “para levar a termo as suas ideias e intenções de brincadeira e jogo” (Hohmann & Weikart, 2009, p.8). Ademais, é também estabelecida uma rotina diária, sendo que em High-Scope esta é sustentada no processo planear-fazer-rever, onde as crianças, numa fase inicial, demonstram as atividades que gostariam de concretizar, posteriormente, executam-nas e, finalmente, refletem sobre o que realizaram (Hohmann & Weikart, 2009).

O MEM é um modelo pedagógico baseado em princípios democráticos, éticos, de participação e de cooperação, que objetiva a atribuição das ferramentas necessárias às crianças para que elas saibam viver em comunidade, não menosprezando as particularidades individuais de cada uma. Neste sentido, entende-se que a partir de uma prática democrática de planeamento, organização, avaliação e metodização da vida escolar comunitária, a partilha de experiências atribuem um sentido às explorações das crianças (Oliveira-Formosinho et al., 2013), tornando-se ainda medular que as crianças desenvolvam atitudes colaborativas com o adulto (Niza, 2013). A fim de facilitar a organização do tempo e do espaço, focando a autonomia da criança e o espírito cooperativo do grupo, o MEM prevê a utilização de alguns instrumentos de pilotagem, tais como o quadro de tarefas, onde são distribuídas tarefas semanalmente, permitindo que haja uma manutenção de rotinas; o diário, onde são registados não só os momentos que as crianças mais gostaram e menos apreciaram, como também as suas realizações e projeções do que ambicionam concretizar; e o mapa mensal das presenças, que permite que as crianças assinalem a sua presença, auxiliando-as na construção da “consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos” (Oliveira-Formosinho et al. 2013, p.153).

Uma outra componente que caracteriza o MEM é a organização dos grupos de trabalho, sendo que, neste modelo pedagógico, os grupos não são organizados por níveis etários, mas sim por crianças de idades distintas, com o objetivo de garantir “a heterogeneidade geracional e cultural” (Niza, 2013, p.149), asseverando o respeito pelas diferenças de cada criança.

A abordagem Reggio Emilia proporciona uma educação para todos, na qual as relações são a base para a aquisição de todas as aprendizagens. Esta valoriza a representação simbólica e o trabalho colaborativo entre o docente, o atelierista, o cozinheiro, as famílias, bem como as crianças. Estas últimas são detentoras de um papel ativo na construção do processo de ensino e aprendizagem, assumindo controlo sobre a direção da sua aprendizagem, o que permite a descoberta de novas linguagens. Nesta abordagem, brincar e aprender estão inteiramente relacionados, sendo permitido que a criança explore as suas linguagens, através da música, montagem, movimento, pintura e desenho (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). Por sua vez, os adultos apenas desempenham o papel de mediadores, através do qual despertam a curiosidade e, por conseguinte, a indagação na criança.

A abordagem em análise é também caracterizada pela diversidade de materiais que coloca ao dispor dos educandos, designadamente materiais de desperdício e da natureza. É crucial evidenciar que as construções concretizadas pelas crianças não são arrumadas no final do dia, dando-lhes a possibilidade de as continuarem no dia seguinte. Ademais, atendendo ao facto de o presente modelo curricular valorizar a utilização dos espaços verticais do contexto educativo, importa salientar que no decorrer da PES, as produções realizadas pelas crianças eram expostas nas paredes da sala de atividades e fora da mesma (Lino, 2013). Nesses locais eram ainda colocados instrumentos de pilotagem, articulados com o MEM. Relativamente a esses trabalhos, estes podem ser realizados em grande grupo, em grande assembleia – onde as crianças partilham as suas produções – individualmente ou em pequenos grupos, sendo esta a organização preconizada.

Todos os modelos pedagógicos elucidados ao longo do presente capítulo relevam a importância da utilização do espaço exterior, pois este é dotado de características singulares que dificilmente podem ser encontradas no interior, como por exemplo, a exploração do meio físico, imprescindível em crianças que frequentam a EPE (Hohmann & Weikart, 2009). Ademais, no exterior, as

crianças expandem o seu conhecimento sobre o mundo que as rodeia e deparam-se com desafios e obstáculos que as obrigam a cooperar entre elas, a fim de atingirem os objetivos pretendidos, promovendo desse modo a autonomia e a confiança (Bento & Portugal, 2016). Porém, no modelo Reggio Emilia está patente uma preocupação adicional associada à estética do espaço exterior, que acaba por “guiar e orientar a construção dos espaços interiores” (Lino, 2013, p.122).

Toda e qualquer criança cresce com a necessidade e a curiosidade intrínsecas de explorar e de conhecer a realidade. Porém, tem-se vindo a assistir a uma crescente “desvalorização das atividades lúdicas, do tempo livre, do brincar” (Bulhões & Condessa, 2019, p.24), sendo estes momentos vistos, inúmeras vezes, como um simples passatempo, insignificante para o crescimento da criança, destituído de valor a nível educativo (Reganham & Parra, 2016). Assim sendo, com o evoluir dos tempos, atravessa-se uma mudança na forma como se percebe o brincar, e a sua importância no processo de desenvolvimento de uma criança, caminhando no sentido de um “reconhecimento e valorização deste tempo” (Neto, 2004, citado por Bulhões & Condessa, 2019, p.24).

No artigo 31 da Convenção sobre os Direitos da Criança (2019) é contemplado o direito da mesma à concretização de atividades lúdicas e salientado ainda que os adultos têm o dever de garantir a existência das conjunturas necessárias para que a criança o possa realizar. Ademais, estes podem participar nas iniciativas da mesma, alargando e enriquecendo o momento do brincar, desde que não se sobreponham às intenções da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

O brincar “é a linguagem universal da infância” (Lopes & Neto, 2014, p.11), visto que é através deste ato que as crianças não só comunicam entre si e dão sentido às suas experiências e aprendizagens, como também libertam as suas emoções, tanto as positivas como as negativas (Fonseca, 2007, citado por Cheio, 2016). Mais do que o ofício da criança, o brincar é uma condição primária para o desenvolvimento da mesma, que permite que esta pratique os quatro pilares da educação fundamentais à aprendizagem durante a vida, definidos por Delors et al. (1996): aprender a conhecer, isto é, um ensino sustentado na experiência e no pensamento, que permite que a criança desenvolva instrumentos que lhe possibilitem explorar e conhecer o mundo; aprender a fazer, de maneira a que seja capaz de atuar sobre o meio que a rodeia; aprender a conviver, aceitando e

respeitando as diferenças de cada um e participando em projetos de cooperação; e por último, aprender a ser, que pretende desenvolver o espírito crítico e autónomo, a sensibilidade e a criatividade. Para além de estimular a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da concentração e da atenção (Correia, 2012).

A criança precisa de ter tempo e espaço para brincar em todo o lado (Neto & Lopes, 2018). É importante proporcionar um ambiente rico para a brincadeira e estimular a atividade lúdica no ambiente familiar e escolar. É a brincar que aprende o que mais ninguém lhe pode ensinar e, sabendo que as crianças estão permanentemente à procura de informação, o brincar torna-se, talvez, a melhor maneira de o fazer (Araújo, 2012). É dessa forma que ela se estrutura e conhece a realidade, pois para além de estar a conhecer o mundo, está a conhecer-se a si mesma e aos outros. Assim sendo, a criança precisa de o fazer através do contacto com o meio exterior. É crucial que ela aprecie as características específicas da natureza, que as experiencie e que se desafie através das mesmas. Porém, para isso é necessário que lhe seja dada essa oportunidade, de modo a “desfrutar as incertezas dos espaços exteriores, quer construídos ou naturais” (Neto & Lopes, 2018, p.77).

Um outro aspeto que também é valorizado por todos os modelos curriculares é a Pedagogia em Participação, pois todos apoiam o “envolvimento da criança no *continuum experiencial* e a construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.12). Esta centralidade que é atribuída à criança dá-lhe a oportunidade de se expressar acerca de diversas questões, num ambiente democrático (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008), visto que é admitida a sua voz através de uma pedagogia da escuta (Malaguzzi, 2011). Esta questão remete para o foco da MTP, analisada no presente capítulo, que se pauta por uma Pedagogia em Participação, onde a criança tem a possibilidade de compreender e conhecer o mundo através de investigações (Katz & Chard, 1997). Pretende-se, então, que se promova “a participação das crianças e a problematização das questões, atividades e projetos, [nascendo] estas da mesma dinâmica motivacional e [que] ganhem uma intencionalidade para e na ação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.32).

Esta dinâmica pedagógica deve ser baseada num ciclo reflexivo, onde a documentação adquire um papel bastante importante na prática do educador,

sendo que esta permite “descrever, interpretar, narrar a experiência, significá-la e [re]significá-la” (Azevedo, 2009, citado por Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.32). De forma a poder melhorar as suas práticas, o educador apoia-se nas planificações, diários de prática, resumos de trabalhos realizados com os grupos e com a comunidade escolar, e instrumentos pedagógicos de observação sistemática (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste sentido, a avaliação na EPE deve ser um processo de recolha sistemática de informações, concretizado pelos adultos que convivem com as crianças, sobre as suas atitudes nos seus contextos naturais, onde estas são estimuladas a manifestar competências em situações distintas (Neisworth & Bagnato, 2004). Do mesmo modo, a Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, refere que a avaliação na EPE “assume uma dimensão marcadamente formativa” (p.1), objetivando acompanhar a evolução das crianças, sendo este um procedimento contínuo, em que a criança é o centro da aprendizagem. Este tipo de avaliação pressupõe a utilização de estratégias adaptadas às características particulares de cada criança e do grupo, atribuindo um destaque aos processos, ao invés dos produtos. Apropriando-se de um traço formativo, a avaliação foca-se na utilização de instrumentos de observação diferenciados, como por exemplo, fotografias, gravações audiovisuais e portefólios construídos pelas crianças, de forma a promover a tomada de consciência dos progressos e da sua evolução (Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, 11 de abril).

Os primeiros tempos de formação docente são cruciais para a “criação de uma identidade própria e para uma relação serena e confortável com a profissão” (Marta, 2015, p.142). Porém, ser educador de infância é muito mais do que uma profissão. É uma paixão, que tem de permitir que as crianças sejam de facto crianças, para que um dia mais tarde não sintam angústia por não o terem sido, como refere Saint-Exupéry (2008) na obra literária “O Príncipezinho” - “Todas as pessoas grandes foram um dia crianças, mas poucas se lembram disso” (p.7).

3. PRIMEIRA ETAPA UNIVERSAL E OBRIGATÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

De acordo com o DL n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º, o 1.ºCEB apresenta um caráter “universal, obrigatório e gratuito”, incorporando quatro dos nove anos conjecturados para o Ensino Básico. No que concerne aos objetivos deste ciclo de escolaridade, de um modo geral, estes prendem-se com a existência de uma formação que beneficie o desenvolvimento tanto cognitivo como motor, a descoberta, o raciocínio e o espírito crítico, o desenvolvimento de interesses, aptidões, o saber-fazer, e a promoção de competências aliada à formação de cidadãos ativos e responsáveis, desenvolvendo a autonomia, a cooperação e a reflexão. De uma forma mais particular, os objetivos específicos do 1.ºCEB preveem o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

A aprendizagem da leitura e da escrita é um dos maiores desafios que as crianças têm que “enfrentar nas fases iniciais da sua escolarização” (Silva, 2003, p.15). Aprender a falar, a ler e a escrever são três grandes aquisições esperadas durante a infância, mas, ainda assim, segundo Teles (2012), a aprendizagem da leitura é uma das mais importantes “porque é a chave que permite acesso a todos os outros saberes” (p.1095). Assim sendo, e dada a sua relevância, a leitura é, atualmente, vista como uma “competência-chave” (Ribeiro et al., 2016, p.7), imprescindível ao desenvolvimento de qualquer ser humano.

O ato de ler não se cinge exclusivamente à descodificação de palavras. Este é um ato que permite que o leitor construa sentidos, exigindo, por isso, que o mesmo tenha uma “participação efectiva enquanto sujeito activo no processo, levando-o à produção de sentido e construção do conhecimento” (Fernandes, 2016, p.7). Assim é perceptível que a leitura implica uma compreensão, não só pela decifração, mas também pela aprendizagem dos símbolos fonéticos, a identificação dos seus valores e a associação mecânica desses valores entre si, potenciando, deste modo, o alargamento de conhecimentos na escrita.

No momento de iniciação ao processo de leitura, Gomes (2014) afirma que existem pré-requisitos e que um deles é a existência de um bom domínio da

oralidade. Ademais refere que “enquanto a aquisição da linguagem falada, ocorre de forma natural [e] espontânea, o mesmo não podemos afirmar relativamente ao leitor aprendiz que têm de se esforçar para conseguir tal proeza e ser sujeito a um verdadeiro processo de aprendizagem” (Gomes, 2014, p.9). Teles (2004) corrobora tal afirmação e refere que a leitura é uma aptidão cultural particular baseada no conhecimento da linguagem oral, com um grau de dificuldade muito superior a esta última.

Posto isto, há uma questão fulcral: Qual será o melhor método de ensino da leitura e da escrita? A resposta não é fixa, nem é a mesma para todos os que refletem sobre esta questão, visto que a tomada dessa decisão depende das características do grupo de crianças em questão. Porém, atualmente, é recorrente os docentes utilizarem os modelos que aprofundaram na sua formação inicial, ignorando, em alguns casos, as características das crianças (Viana & Teixeira, 2002).

Também no decorrer da PES, atendendo ao facto de se tratar de uma turma do 1.º ano, a professora titular de turma teve de ponderar sobre qual o método de ensino da leitura e da escrita que mais se adequava ao grupo de crianças. Assim sendo, esta selecionou o Método Fonomímico Paula Teles, que se denota por ser um método fónico e multissensorial, possibilitando que as crianças aprendam a ler e a escrever de forma lúdica e prazerosa. Assim, esta aprendizagem é realizada, primeiramente, através da observação das imagens de cada “Animal-Fonema” e, posteriormente, da audição das respetivas “Histórias-Cantilenas” e da sua representação gestual. Ademais, este método pressupõe ainda a utilização de cartões fonomímicos, que “correspondem às diversas correspondências fonema-grafema da Língua Portuguesa” (Teles, 2016, p.16). As vogais são exibidas através de cinco amigos (a Inês, o Ulisses, a Olga, a Aida e o Egas) e as consoantes através de animais, sendo que cada Animal-Fonema “está associado ao seu grafema correspondente” (Teles, 2016, p.16). Deste modo, a criança depara-se com a descoberta da relação entre os sons da linguagem oral e a sua correspondência com as letras do alfabeto (Teles, 2016).

De forma a concretizar este objetivo específico do 1.º CEB – ensino da leitura e da escrita, assim como todos os outros, está implícito um currículo, que se caracteriza por constituir um conjunto de aprendizagens e oportunidades de desenvolvimento pessoal e social que devem ser realizadas num ambiente de

inclusão, integração e respeitando a participação dos intervenientes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Sacristán, 1989; Zabalza, 1999; Morgado & Ferreira, 2006). Assim sendo, cabe ao docente do 1.ºCEB desenvolver este mesmo currículo, de forma a mobilizar não só os múltiplos conhecimentos científicos das áreas díspares que o fundamentam como também as competências imprescindíveis ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças (DL n.º241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º2).

Neste sentido, o professor deve estimular as crianças, respeitando o ritmo de cada uma e selecionando as estratégias adequadas, a fim de dar resposta às necessidades particulares das mesmas (Oliveira-Formosinho, 2007). Assim sendo, o profissional de educação deve privilegiar a diferenciação pedagógica, reconhecendo “que os maiores desafios se afiguram simultaneamente como as maiores conquistas no percurso formativo, nomeadamente relativamente aos processos de diferenciação pedagógica” (Guimarães, 2019, p.83). Para diferenciar é necessário “correr-se riscos, sair da norma, não ter certezas quanto aos resultados, mas acreditar que a longo prazo os esforços não terão sido em vão” (Azevedo, 2010, citado por Madruga, 2016, p.5). Neste âmbito, o DL n.º54/2018, de 6 de julho, declara a equidade como princípio orientador, assegurando que há um acompanhamento individualizado a cada criança, de maneira a que todas tenham “acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” (artigo 3.º).

Para uma melhor organização de todo o processo educativo foi ainda divulgado o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), que declara que “o mundo atual coloca desafios novos à educação” (Martins, 2017), aludindo a necessidade de uma mudança paradigmática nos contextos educativos e nos documentos oficiais (Quadros-Flores, Marta, & Sá, 2018). Neste sentido, o PASEO é um perfil de base humanista e o professor garante-o porque nas suas intervenções ajuda os seus alunos a ver, a ouvir e a ler. Sophia de Mello Breyner escreveu um dia um poema denominado “Cantata da Paz” que retrata exatamente aquilo que define o humanismo. Cada ano de escolaridade é importante e é preciso ter a plena consciência de que aprender no século XXI é diferente de aprender no século XX. Os professores têm de dar liberdade aos seus alunos, de forma a que estes produzam e acrescentem conhecimento, sejam autores do mesmo e pensem por eles próprios, ao invés de reproduzirem aquilo que seriam “boas respostas” (Cosme, 2019). Ademais, o

PASEO é também dotado de outros princípios, tais como, o saber; a aprendizagem, em que a questão central não é “Como é que eu vou ensinar os meus alunos?”, mas sim refletir sobre como é que eles irão aprender; a inclusão; a coerência e flexibilidade; a adaptabilidade e ousadia, pois o mundo está em constante mudança e os docentes têm de se adaptar; a sustentabilidade e a estabilidade. Este perfil salienta ainda competências no que concerne à área de desenvolvimento pessoal e autonomia, nomeadamente, a importância de os alunos desenvolverem confiança em si próprios, espírito de cooperação, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, “aprendendo a integrar pensamento, emoção (...) para uma autonomia crescente” (Martins, 2017, p.26).

Ademais, com vista a orientar a ação pedagógica do docente, importa mencionar a existência dos Programas e Metas Curriculares, homologados pelo Despacho n.º5306/2012, de 18 de abril, e que se assumem como diretrizes específicas, visto que apresentam os conteúdos que devem ser abordados em cada ano de escolaridade e explanam uma ordem lógica e hierárquica, para que haja uma articulação entre os ciclos de ensino. Todavia, era visível e notória a dimensão dos programas, sendo estes demasiado extensos, impedindo o desenvolvimento de competências nos alunos. Posto isto, segundo Roldão, Peralta e Martins (2017), existiu a necessidade de concretizar um “emagrecimento curricular” (p.8), com o objetivo principal de reduzir a extensão de conteúdos, possibilitando, desse modo, “aprofundamento da complexidade do conhecimento que se elege como essencial” (p.8).

Posto isto, em julho de 2018, foram publicadas as Aprendizagens Essenciais (AE), que têm como objetivo promover o desenvolvimento das áreas de competências inseridas no PASEO, sendo que estas se encontram estruturadas por diferentes áreas curriculares. Além disso, as AE apresentam ainda um caráter interdisciplinar, permitindo, assim, que as crianças alcancem momentos de aprendizagens significativos (Despacho n.º6944-A/2018, de 19 de julho).

Neste sentido, deve ainda ser tida em consideração a carga horária semanal estipulada para cada componente do currículo, assumindo que, apesar de existir uma discrepância horária entre as diferentes áreas curriculares, todas elas são cruciais para o desenvolvimento social, cultural, pessoal e intelectual da criança (DL n.º55/2018, de 6 de julho). O DL n.º55/2018, de 6 de julho prevê um mínimo de sete horas semanais para as áreas curriculares de Matemática e

Português. No que concerne à carga horária semanal atribuída às restantes componentes (Estudo do Meio, Educação Física e Educação Artística), é possível constatar uma diferença bastante significativa, sendo que a estas áreas curriculares é conferida uma carga horária inferior. Apesar desta desigualdade, é necessário não esquecer que o currículo é centrado na criança e, por isso, é imprescindível que os profissionais de educação sejam munidos de autonomia para tomarem as decisões acertadas, pois só assim conseguem adaptar as suas estratégias pedagógicas e atingir as finalidades educativas (Roldão, 1999).

Ainda no que concerne à construção do currículo, a avaliação é um processo regulador da prática educativa (Diogo & Vilar, 2000), visto que esta permite a recolha de informações relacionadas com o desenvolvimento de cada criança. Deste modo é possível reorganizar e melhorar as práticas e o ambiente educativo, resultando num desenvolvimento positivo da mesma (Alonso, 2002). Assim sendo, o docente deve ser capaz de avaliar aplicando “instrumentos adequados, as aprendizagens em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização” (DL n.º241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º2).

A avaliação pode ser de carácter diagnóstico, formativo ou sumativo. A avaliação diagnóstica é realizada “sempre que se considere oportuno” ou quando se inicia o período letivo (DL n.º17/2016, de 4 de abril, artigo 24.º-A), permitindo verificar, segundo o DL n.º17/2016, de 4 de abril, artigo 25.º, o desenvolvimento das crianças, sustentando a “definição das estratégias de ensino”. Ademais, esta tipologia de avaliação permite identificar eventuais problemas e dificuldades da turma (Diogo, 2010). No que concerne à avaliação formativa, esta caracteriza-se por ser contínua e metódica, possibilitando, desse modo, a recolha de informações relevantes para a regulação do processo de ensino e aprendizagem. No decorrer da PES, o par pedagógico recorreu a diversos instrumentos de avaliação, privilegiando as grelhas de observação, que serviram de base para a compreensão da evolução das crianças, tendo em conta as suas dificuldades e facilidades. Relativamente à última forma de avaliação mencionada – a avaliação sumativa, esta concretiza-se no final de cada período letivo, permitindo “uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo” de cada criança (DL n.º17/2016, de 4 de abril, artigo 25.º) e consuma a avaliação formativa.

Atualmente, os professores enfrentam um dos maiores desafios - cativar as crianças e estimular nelas o desejo pela aprendizagem. Para isso, é necessário substituir as formas clássicas do ensino e do trabalho escolar por didáticas novas, mais inspiradas nos princípios da escola ativa e do construtivismo. Segundo Prensky (2000) referenciado por Falcão, Leite e Tenório (2014), as novas gerações, intituladas de nativos digitais, já crescem num mundo onde a tecnologia é indispensável e, por isso, “as aulas tradicionais não oferecem suporte a estes recursos, desmotivando o aluno” (p.526).

Assim sendo, apela-se ao professor que promova a transformação da sociedade na sala, de forma a tornar a ação educativa o mais dinâmica possível, baseando-se em novas práticas (Cunha, 2008), atendendo ao facto de a sociedade estar a evoluir de uma forma bastante significativa, ao nível científico e tecnológico. Segundo LaFortune e Pierre (1996), é preciso pensar e experimentar várias formas de exercer a prática pedagógica.

Posto isto, importa refletir sobre um dos instrumentos pedagógicos mais utilizados em sala de aula (Viseu & Morgado, 2011) – o manual escolar. É verdade que a adoção dos manuais escolares deve cumprir uma série de requisitos e critérios de apreciação e avaliação centrados no rigor científico, adequação aos Programas e Metas Curriculares e qualidade pedagógica e material (DL n.º47/2006, de 28 de agosto, artigo 3.º), tornando-se num recurso didático e pedagógico relevante, no entanto não é exclusivo. Pereira (2010) ambiciona a existência da mobilização de outros recursos que sejam utilizados de “forma inequivocamente autónoma em relação aos manuais escolares, que contemplem a heterogeneidade e sejam respeitadores da diversidade cultural” (p.191).

Assim, na sociedade atual, a tecnologia digital pode ser um recurso potenciador de boas aprendizagens. A verdade é que, atualmente, é possível assistir à proliferação do uso da tecnologia no dia a dia de muitas famílias, para fins muito distintos, desde o trabalho ao entretenimento, comunicação e organização pessoal. As próprias crianças já crescem familiarizadas com as mesmas, utilizando-as para brincar, aprender e comunicar (Laranjeiro, Antunes, & Santos, 2017).

No contexto educativo é o docente que deve tomar a iniciativa de introduzir as Tecnologias de Informática e Comunicação (TIC), sendo que este deve fazê-lo crítica e conscientemente, com o principal intuito de melhorar o ambiente de

aprendizagem das crianças, tendo sempre presente que podem existir diversos entraves que dificultam essa mesma integração. Segundo Quadros-Flores, Peres e Escola (2011), a inexistência de meios técnicos apropriados e as regras definidas por cada instituição escolar são alguns exemplos desses problemas.

Atualmente, a utilização das TIC em sala de aula no 1.ºCEB assenta num paradigma construtivista, visando um modelo centrado tanto na criança como no processo de ensino e aprendizagem (Quadros-Flores et al., 2013). Sendo assim, o docente assume apenas o papel de mediador e facilitador de ambientes de aprendizagem, possibilitando que a criança recorra às TIC para a construção do seu conhecimento.

No decorrer da PES, o lúdico foi muitas vezes aliado às TIC, pois este é um facilitador das aprendizagens das crianças, dado que as atividades lúdicas são indispensáveis às mesmas, pois permitem-lhes aprender de uma forma divertida e prazerosa.

3.1 GAMIFICAÇÃO

A criança apresenta-se como um ser humano em constante evolução e a prova disso são as suas brincadeiras lúdicas, visto que “o brincar cria a chamada zona de desenvolvimento proximal, impulsionando a criança para além do estágio de desenvolvimento que ela já atingiu” (Carvalho, 2016, p.35). Piaget (1990) citado por Peterson e Collins (1997) corrobora esta ideia, acrescentando que quando a criança brinca, a mesma atribui significado aquilo que está a fazer, desenvolvendo-se social, intelectual e moralmente.

Em muitos contextos educativos, a realidade ainda é de alguns anos atrás, onde se verifica um ensino fragmentado, descontextualizado e que define como prioridade a mecanização, abstração e memorização, afastando-se de uma aprendizagem significativa (Baumgartel, 2016). Assim sendo, quando se reflete sobre quais são os métodos pedagógicos mais adequados para que as crianças progridam e evoluam, o lúdico fica, muitas vezes, esquecido.

Para Tenório, Junior e Góis (2016), a gamificação é encarada como uma alternativa promissora para captar o interesse das crianças e despertar a sua

curiosidade, uma vez que os jogos digitais e os seus elementos estão presentes no cotidiano dos nativos digitais. Ora, a gamificação é também considerada “uma estratégia aplicável aos processos de ensino e aprendizagem nas escolas e em ambientes de aprendizagem, empregando os elementos dos jogos nesses processos, visando aumentar o envolvimento e dedicação dos alunos como nos *games*” (Fardo, 2013, citado por Signori, Guimarães, & Corrêa, 2016). Esta é uma estratégia metodológica de base construtivista, dado que as crianças são as protagonistas do seu processo de aprendizagem, sendo o professor apenas um facilitador da mesma.

Neste sentido e apesar de já se começarem a verificar projetos de gamificação nos contextos educativos, estes ainda representam uma minoria. No entanto, tendo em consideração a sua relevância nas ações pedagógicas preconizadas no capítulo III, urge-se abordar este tema.

Os jogos detêm características que promovem o desenvolvimento de habilidades, tais como a identidade, a interação, a produção, os riscos, os problemas, o desafio e a consolidação. Ademais, estes influenciam, positivamente, elementos da aprendizagem das crianças, nomeadamente aspetos cognitivos, culturais, sociais e afetivos. Através do jogo é possível aprender a negociar num ambiente de regras, trabalhar em grupo, ser colaborativo e tomar decisões em prol do seu benefício (Gee, 2005, citado por Tolomei, 2017).

Quando o jogo se encontra num ambiente digital, hoje familiar a todas as crianças, estas sentem adrenalina, motivação e mostram-se dispostas a aprender, visto que ao avançarem etapas e superarem desafios, adquirem recompensas (Tolomei, 2017). De acordo com McGonical (2012) citado por Tomelei (2017), “os jogos são atrativos não apenas pela atividade de jogar propriamente dita, mas pelo prazer e experiências proporcionados ao indivíduo.” (p.150).

Explicitada a potencialidade pedagógica do jogo, importa, momentaneamente, compreender as características base que o definem: metas, onde está explanado o objetivo do jogo, servindo também de motivação para os jogadores; as regras, que dizem respeito às limitações e normas do mesmo; o *feedback*, que corresponde à resposta dada ao jogador relativamente às tarefas realizadas durante o jogo, direcionando-o quanto à meta a ser alcançada; e, por último, a participação voluntária, que representa a liberdade do jogador em

realizar ou não uma determinada ação ou estratégia dentro do jogo, além de representar também a sua iniciativa em jogar (Alcantara, Oliveira, Junior, Cardoso, & Rodrigues, 2018). Chou (2015) citado por Alcantara et al. (2018) defende que a motivação pode ser de dois tipos: extrínseca, quando “surge de um objetivo, propósito ou recompensa, onde a tarefa em si não é necessariamente interessante ou atraente, contudo, devido ao objetivo da tarefa ou a recompensa atribuída a quem a cumprir, as pessoas tornam-se motivadas a realizá-la” (p.452) e intrínseca, quando os jogadores têm interesse pela realização da tarefa, ainda que possa não haver uma recompensa pela sua concretização. Chou (2015) citado por Alcantara et al. (2018) apresenta o *framework* Octalysis, um método baseado em oito pontos (*Core Drivers*) (cf. Figura 3).

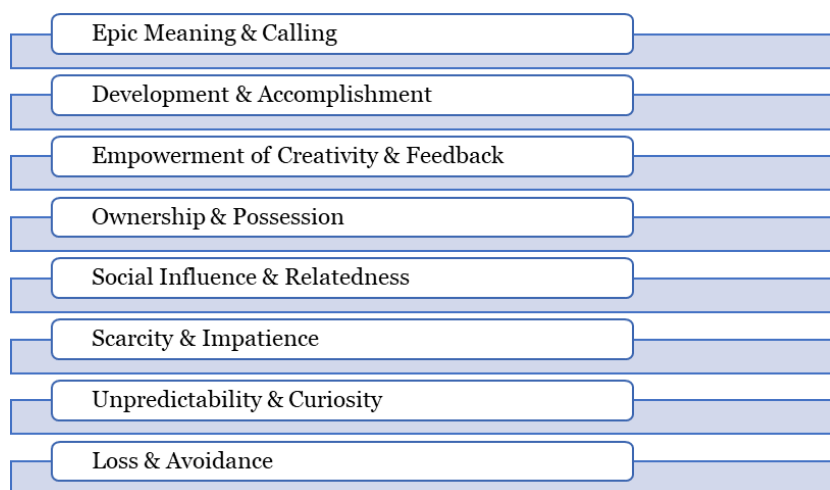


Figura 3 - 8 Core Drivers

Para os autores, o primeiro *Core Driver*, de cariz Épico, refere-se ao significado e interesse que a atividade pode desencadear na criança, permitindo que a mesma sinta que está a realizar algo com valor. A este *Core Driver* estão ainda associados dois elementos característicos de um jogo: a narrativa e o significado superior, sendo que o primeiro corresponde às regras e ao funcionamento da gamificação, onde é explicada a dinâmica ao jogador, e o segundo pressupõe que o participante perceba que quando realiza uma determinada tarefa esta contribui para a sua aprendizagem; o segundo *Core Driver* - Desenvolvimento e Realização - está associado à motivação do jogador

aquando da concretização das tarefas propostas; o terceiro - Empoderamento da Criatividade e *Feedback* - tem como objetivo a promoção da criatividade e *feedback*, tendo este último o propósito de dar não só a conhecer aos participantes a sua evolução pessoal ou coletiva, no que concerne ao objetivo ou tarefa, como também esclarecer eventuais dúvidas que possam surgir no decorrer da aplicação da gamificação (Andrade, Quadros-Flores, & Pinto, 2019); o quarto *Core Driver* – Propriedade e Posse – diz respeito à motivação da criança quando esta sabe que tem a possibilidade de criar ou ter algo em sua posse e à responsabilidade que esta tem, por exemplo, numa atividade; o quinto – Influência Social e Parentesco – aborda a componente social e representa elementos sociais tais como o trabalho de grupo, a aceitação social, o companheirismo e até mesmo a competição; o sexto *Core Driver* – Escassez e Impaciência – corresponde a uma fase de limitação dos prémios e das tarefas diárias que precisam de ser cumpridas, sendo esta considerada uma forma de levar a criança a valorizar as suas tarefas bem sucedidas, permitindo que esta crie expectativas relativamente ao nível seguinte; o sétimo - Imprevisibilidade e Curiosidade - pressupõe um processo gradual de descoberta da atividade, surpreendendo os participantes, não lhes cedendo toda a informação necessária; e, por último, o oitavo *Core Driver* – Perda e Prevenção – pretende reforçar a ideia de que, no dia a dia, nem sempre ganhamos e, por isso, muitas vezes, temos de nos esforçar mais para atingir as metas. Assim, importa compreender os erros que foram cometidos, para que, numa próxima, estes se possam evitar.

Apesar da gamificação ser uma estratégia relativamente recente na área da educação, este pode ser um bom recurso para motivar as crianças e, segundo Andrade et al. (2019), torna o processo de aprendizagem mais dinâmico por cativar as crianças pelo prazer de aprender conquistando.

Em suma, a construção do perfil docente é um percurso longitudinal, que se pauta por um crescimento pessoal e profissional, sendo este caminho marcado pela constante dicotomia entre a teoria e a prática, aliada a uma reflexão crítica e consciente. Passo a passo, o trilho vai sendo percorrido e as ações pedagógicas vão sendo cada vez mais assertivas e adequadas. Neste sentido, importa não esquecer que “o conhecimento de si próprio e a capacidade de extrair significados das experiências constituem um aspeto determinante para o desenvolvimento do professor” (Quadros-Flores, 2016, p.11).

Neste processo de crescimento e de construção da identidade profissional é também fulcral que haja um conhecimento das crianças, assim como do contexto educativo a que estas pertencem, pelo que se segue a caracterização dos grupos com quem existiu um contacto direto ao longo da PES.

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

“O ensino é algo que se afasta de receitas, fórmulas ou algoritmos.” (Arends, 2008, p.4).

Para o desenvolvimento de uma prática educativa coerente é imprescindível que o profissional de educação tenha um conhecimento sólido acerca das características do contexto educativo onde se insere. Assim sendo, com base nessas particularidades e tendo presente os interesses e necessidades das crianças, o docente é capaz de sustentar a seleção das estratégias empregues.

Deste modo, o presente capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos, sendo que o primeiro contempla a caracterização do agrupamento e, conseqüentemente, do contexto educativo onde foi desenvolvida a PES. Este subcapítulo centra-se, inicialmente, na caracterização do contexto da EPE e, posteriormente, no contexto do 1.ºCEB, sendo elucidados os interesses e as necessidades das crianças, que serviram de base para a ação educativa explanada no capítulo seguinte. No segundo subcapítulo é realizada uma abordagem à metodologia de investigação-ação (IA), tendo sido esta utilizada ao longo de todo o processo de formação no contexto da PES.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

A PES desencadeou-se numa instituição pública, no Agrupamento de Escolas, pertencente ao distrito do Porto. O contexto educativo em questão pertence a uma localidade que alberga cerca de 48 mil habitantes e ocupa uma área geográfica de 15km², o que corresponde, de uma forma prática, aos terrenos da bacia hidrográfica do rio Tinto, afluente da margem direita do rio Douro. Nesta região existe uma rede diferenciada de transportes públicos, dando um destaque ao metro, pois encontra-se situado a cerca de 180 metros da

instituição. Ademais, existe ainda uma grande facilidade de acesso aos autocarros, bem como ao comboio, tendo em conta que existe uma estação ferroviária na zona.

O agrupamento referido é constituído por nove estabelecimentos de ensino: quatro jardins de infância, duas escolas básicas com EPE e 1.ºCEB, uma escola básica apenas com 1.ºCEB, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e uma escola básica e secundária, sendo esta última a sede do mesmo. Integra ainda nove associações de pais que detêm um papel crucial na comunidade educativa, pois encadeiam e promovem diversas atividades nas distintas escolas do agrupamento (Projeto Educativo do Agrupamento, 2018-2021).

No que diz respeito às opções metodológicas implementadas pelo agrupamento em questão, estas incidem na abordagem multinível no acesso ao currículo, no acompanhamento e controlo da eficácia das intervenções realizadas e nas medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de modo a que cada aluno progrida no currículo, obtendo sucesso na escola. Neste sentido, o agrupamento desenvolve alguns projetos, tais como o “Aprender e Ser” com o intuito de atribuir significado crítico e criativo aquando das aprendizagens que vão sendo adquiridas. Aqui é tida em conta a dimensão do aprender, tonando-se importante não só o aprender a fazer, como também o aprender a conhecer, a viver e a ser, garantindo-se, através desta abordagem, que todos os alunos atingem o fim da escolaridade obrigatória a conseguir dar resposta aos desafios quer sociais, quer económicos do mundo atual e a “Oficina de Escrita Criativa”, direcionado às turmas de 2.º, 3.º e 4.ºanos de todas as unidades orgânicas com 1.ºCEB. No progresso do seu projeto educativo, o agrupamento desenvolve ainda projetos de articulação pedagógica, em que é valorizada a participação das crianças nas ações de formação de carácter cultural, artístico, cívico, desportivo e de inserção e participação na vida comunitária, incidindo em diferentes domínios, com repercussão na formação das crianças e comunidade educativa. O projeto “Eco-Escolas” é uma iniciativa da Fundação para a Educação Ambiental e centra-se no desenvolvimento de diversas atividades no âmbito da Educação Ambiental para a Sustentabilidade e pretende sensibilizar as crianças desde a EPE até ao 12.ºano para a investigação científica na área da preservação do ambiente. Na área da matemática importa destacar o projeto intitulado “Matemática(mente)”, direcionado ao 1.ºCEB, onde se pretende estimular e

fortalecer o raciocínio lógico-matemático e a comunicação matemática. É de salientar que neste projeto são explorados conteúdos matemáticos de forma mais prática, lúdica e com situações do cotidiano. Ademais, realça-se ainda o projeto “Pequenos Cientistas” em que são desenvolvidas metodologias de trabalho por projeto transversais às crianças da EPE, 1.º e 2.ºCEB com o objetivo de estimular a curiosidade das mesmas por atividades experimentais e contribuir para a construção de uma imagem refletida acerca da Ciência.

O espaço pedagógico onde decorreu a PES é relativamente recente e, por isso, encontra-se em boas condições. Este é constituído pelo rés-do-chão e pelo primeiro piso, sendo que no rés-do-chão se localiza o edifício da EPE e um bloco com algumas salas utilizadas pelo 1.ºCEB. Relativamente à zona da EPE, esta é composta por cinco salas de atividades, uma sala de acolhimento e diversas casas de banho. No rés-do-chão é possível encontrar ainda a cantina, um grande *hall*, um elevador e seis salas. Nesse corredor existe ainda um acesso ao primeiro andar, que só pode ser utilizado pelos adultos e/ou pelas crianças, desde que estejam acompanhadas por um docente ou funcionário, as casas de banho devidamente identificadas e uma porta que permite o acesso ao exterior. No primeiro andar é possível observar a existência de cinco salas de aula, a biblioteca no fundo do corredor, seguida de duas casas de banho, um gabinete, utilizado pela psicóloga e pela professora de Educação Especial, e uma sala que contém não só material didático e pedagógico estruturado, como também 22 *tablets* e cinco computadores fixos.

Por uma questão de logística, o espaço exterior, assim como a cantina, são utilizados em horários rotativos, verificando-se que o primeiro é dividido em duas partes, sendo uma delas direcionada para as crianças do 1.ºCEB e a outra para as da EPE. Importa salientar que ao contrário do 1.ºCEB, em que as crianças frequentam o recreio das 10h30 às 11h e das 15h30 às 16h, na EPE não existem horários rígidos.

No que diz respeito às normas de segurança, o estabelecimento encontra-se equipado com dispositivos de combate aos incêndios e são cumpridas todas as regras básicas de segurança.

O Departamento da EPE reúne todas as quartas-feiras com o intuito de dar a conhecer as atividades que vão sendo desenvolvidas pelas diversas salas e preparar possíveis atividades que estejam para ser desenvolvidas em tempo breve. No 1.ºCEB, o departamento é composto pela professora titular de cada

uma das salas e pela coordenadora da instituição, reunindo-se também semanalmente ou quinzenalmente das 17h às 18h, para resolver questões burocráticas e preparar atividades que venham a ser desenvolvidas na instituição. Às segunda-feira e quinta-feira, das 15h30 às 16h, os professores titulares estão livres para o atendimento aos pais. Assim, é possível constatar que tanto os docentes como os Encarregados de Educação (E.E.) estão em constante interação, no sentido de promover as melhores aprendizagens às suas crianças.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Durante a concretização da PES, na valência da EPE, o par pedagógico frequentou a sala quatro, que abrangia 20 crianças, sendo que nove eram do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos. No grupo em questão estava inserida uma criança (A.) que no momento do seu nascimento foi diagnosticada com uma Cromossomopatia, caracterizada pela existência de alterações no que concerne ao número de cromossomas fetais. Nos primeiros nove meses de vida, esta era uma criança que patenteava dificuldades no desenvolvimento motor e, quando tinha dois anos, a situação agravou-se aquando do aparecimento de uma encefalite, caracterizada por uma inflamação do cérebro, que deixou a A. em estado vegetativo. Desde então, o desenvolvimento motor, cognitivo e linguístico desta criança agravara-se, passando a ser acompanhada com maior regularidade e iniciando as terapias aconselhadas. Apesar de todas as dificuldades foi notória a evolução da A., sendo que esta passou a manifestar agrado quando interagia com os pares e, no que concerne à marcha, apresentou uma ligeira melhoria, visto que se conseguia mover, ainda que com o apoio de um adulto. No que diz respeito à higiene e alimentação, esta criança dependia, inteiramente, do adulto (Programa Educativo Individual, 2019).

De uma forma global, as crianças eram alegres, curiosas, interessadas e felizes. Porém, quando se refletia sobre o desenvolvimento do grupo nas

diferentes áreas de conteúdo, era possível constatar que o grupo era heterogéneo.

Na área da Formação Pessoal e Social, a maioria dos elementos do grupo revelava autonomia tanto nos momentos de higiene pessoal como de alimentação, respeitava as decisões tomadas pela educadora de infância e/ou pelo próprio grupo, através de momentos democráticos e analisava, criticamente, obras de arte, desenvolvendo, assim, o espírito crítico e estético (Martins, 2017). Porém, apesar das crianças possuírem conhecimento sobre as regras básicas de convivência social, estas demonstravam ter bastante dificuldade em cumprir algumas delas. Escutar o outro, esperar pela sua vez para intervir e gerir os conflitos de forma autónoma eram alguns dos exemplos. Ademais, a grande maioria das crianças apresentava dificuldades em tomar decisões em grupo e em trabalhar colaborativamente.

No que diz respeito à Área da Expressão e Comunicação e, mais especificamente ao desenvolvimento das habilidades motoras, o grupo concretizava, com pouca dificuldade, grande parte dos exercícios propostos, ainda que algumas crianças revelassem complicações em manter o equilíbrio estático e dinâmico, nomeadamente quando era solicitado que saltassem ao pé-coxinho, e que realizassem a cambalhota à frente sem o apoio de um adulto. No domínio da Educação Artística, mais concretamente, no que concerne às artes visuais, as crianças valorizavam atividades onde lhes fosse dada a possibilidade de utilizarem diversos materiais de desenho e explorarem técnicas distintas de pintura, sendo notória a evolução do grupo no manuseamento dos recursos e na forma como concretizavam o traço nos desenhos. Relativamente ao Jogo Dramático, este era visível, sobretudo, nos momentos de jogo espontâneo, em que as crianças criavam situações imaginárias e desempenhavam papéis, fazendo-o, normalmente, em pequenos grupos. Nestes momentos, o grupo revelava-se bastante criativo e, apesar de uma das dificuldades do mesmo ser a autonomia na resolução de conflitos, como já se referiu anteriormente, nestes momentos, as crianças tinham mais facilidade em solucionar os antagonismos. Ao nível da Música, o grupo demonstrava-se sempre muito entusiasmado aquando da aprendizagem de novas canções e do manuseamento de instrumentos musicais, revelando alguma dificuldade nos momentos musicais em que diferentes crianças executavam, simultaneamente, ritmos diferentes. No que diz respeito à Dança, a maioria dos elementos do grupo gostava de se

expressar livremente e não apresentava dificuldades em fazê-lo, mas quando era solicitado que dançassem ao ritmo de diferentes estilos musicais, era evidente a dificuldade. No domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, poucas eram as crianças que apresentavam dificuldades na construção frásica com sentido, mas as que revelavam complicações nesse âmbito eram acompanhadas na terapia da fala regularmente. Ademais, grande parte do grupo conseguia escrever o seu nome e reconhecê-lo quando o via escrito. Já ao nível da Matemática, o grupo era já detentor de diversas competências que lhes permitia compreender as noções básicas, sendo isso visível, por exemplo, nos momentos de contagem das meninas e dos meninos, onde as crianças conseguiam perceber qual era o conjunto com maior número de elementos, e na perceção dos dias da semana.

Por último, na Área do Conhecimento do Mundo, as crianças mostravam-se bastante interessadas, sobretudo na realização de atividades experimentais e em outras que envolviam recursos tecnológicos.

No que diz respeito à rotina diária observada, esta era constituída por momentos de atividades espontâneas e/ou orientadas, individuais, em pequeno e grande grupo. O dia iniciava-se com o acolhimento, por volta das 9h, onde era realizado um diálogo com as crianças acerca de questões que fossem surgindo durante o mesmo e onde se cantava a canção dos bons dias. Neste último momento, era dada a possibilidade ao grupo de escolher a canção que gostava de cantar, sendo tomada esta decisão através de uma votação com os braços no ar. Posteriormente, as crianças realizavam atividades espontâneas nas áreas disponíveis e, regularmente, enquanto algumas brincavam de forma livre, as restantes concretizavam uma atividade intencional, sendo que depois os grupos permutavam. Por volta das 10h15, o grupo realizava a sua higiene pessoal, autonomamente, e ia buscar o seu lanche, dirigindo-se de seguida para a cantina. Após o lanche, e nos dias em que não chovia, era dada a oportunidade às crianças de se dirigirem ao espaço exterior e de brincarem livremente. Assim que regressava à sala, o grupo retomava a rotina, continuando a dinâmica do momento anterior ao lanche, realizando jogo espontâneo, simultaneamente com uma atividade orientada pela educadora de infância ou pela díade. Às 12h, as crianças faziam a sua higiene e dirigiam-se à cantina para almoçar. Após a refeição, a equipa educativa procedia, frequentemente, à leitura de uma obra literária, seguida de uma exploração da mensagem e compreensão da história.

Nos dias em que a atividade da tarde não se prolongava até às 15h30 (hora de saída), as crianças realizavam ainda jogo espontâneo.

No que concerne às atividades complementares, as crianças da sala quatro tinham ainda momentos de Educação Física e Expressão Musical, ambos realizados às terças-feiras, sendo que o primeiro ocupava o período final da manhã (11h-11h45) e o segundo era desenvolvido na primeira parte da tarde (13h45-14h30). Estas atividades eram oferecidas pela Câmara Municipal e, como tal, eram dinamizadas por docentes externos. Ademais, o grupo tinha ainda a possibilidade de frequentar aulas de Yoga e de Inglês, às terças-feiras a partir das 15h30, sendo que estas eram facultativas em virtude de terem um custo mensal. Apesar de toda esta estrutura temporal se encontrar bem organizada, estava sujeita a uma flexibilidade, dando espaço a que as crianças partilhassem as suas intenções, as concretizassem e, posteriormente, as refletissem, transmitindo-lhes, assim, segurança e promovendo a sua autonomia (Hohmann & Weikart, 2009).

Em relação ao espaço, este deve, primeiramente, promover alegria (Zabalza, 1992). Além disso é imprescindível ter em atenção que este deve ser um facilitador de aprendizagens, apresentando-se ajustável às necessidades das crianças, estimulante e desafiador para as mesmas (Hohmann & Weikart, 2009). Neste sentido, a sala de atividades encontrava-se organizada em “áreas diferenciadas de atividades para permitir diferentes aprendizagens curriculares” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.83), reguladas pelo modelo High-Scope. Deste modo, as crianças podiam desfrutar de áreas distintas, tais como a área dos jogos e construções, da casinha, da biblioteca e das artes visuais.

A área da casinha era composta por um quarto, mobilado com uma cama, um berço, um banco, um roupeiro com uma diversidade extensa de vestuário, calçado e bijutaria, e diversos bonecos; e uma cozinha, equipada com um fogão, um armário e um lava loiça de madeira, frutas de plástico, uma mesa e bancos de madeira, permitindo-lhes o contacto com elementos diários da vida real, oferecendo-lhes segurança nos momentos de jogo simbólico e estimulando-lhes a imaginação e a criatividade (Brickman & Taylor, 1996). Ademais, quando as crianças optavam pela utilização desta área desenvolviam ainda um conjunto vasto de competências relacionadas com a motricidade fina, concentração e foco, memorização, entre outras. Importa mencionar que esta era uma das áreas

mais procurada pelas crianças, talvez por ser a que mais se aproximava da realidade das mesmas.

A área dos jogos e das construções era também uma área bastante frequentada pelas crianças, onde estas procediam a novas descobertas e experiências, aprendendo a “compartilhar com os outros um espaço e alguns materiais” (Dubovik & Cippitelli, 2018, p.18). Esta área era ocupada em dois lugares distintos: na mesa e no tapete, sendo que, na primeira, as crianças concretizavam jogos de magnetismo, de seriação, de estratégia, de encaixe e construía *puzzles*; e no segundo local, as crianças procediam a construções, recorrendo aos legos e brincavam com outros recursos que estavam à sua disposição, tais como animais e carros. Importa referir que os materiais disponíveis eram não só adequados à faixa etária das crianças, possibilitando o desenvolvimento de competências matemáticas (seriação, classificação, contagem, *subitizing*, entre outros), de concentração e de criatividade, como também suficientes para a quantidade de crianças existentes.

No que diz respeito à área da biblioteca, esta era constituída por uma caixa de madeira que continha livros infantis bem conservados, por pequenos sofás coloridos e ainda por um suporte de pano, onde estavam inseridos alguns fantoches. Neste espaço era dada a oportunidade às crianças de contactarem com diferentes obras literárias, permitindo-lhes, através dessas histórias, que viajassem num mundo imaginário, podendo recorrer aos fantoches, para concretizarem pequenas dramatizações associadas às histórias ou até mesmo para inventarem e imaginarem novas histórias.

Por último, a área das artes visuais (desenho, pintura, recorte, colagem e plasticina), localizada perto do lavatório, continha tintas, pincéis, marcadores, lápis de cor, tesouras, revistas, esponjas, carimbos, folhas brancas, cartões, cartolinas, um cavalete de pintura acessível à altura das crianças, plasticina de várias cores, massa de modelar, entre outros. As artes ensinam “as crianças a agir e a julgar na ausência de regras, a confiar nos sentimentos, a prestar atenção a tonalidades, a agir e a apreciar as consequências das escolhas, a revê-las e, posteriormente, fazer outras escolhas” (Eisner, 2008, p.10). Além disso, durante o processo de construção artístico, a criança estabelece momentos de relação com o outro, quer direta ou indiretamente, pois a maioria dos produtos artísticos provêm das vivências das crianças, que muitas vezes se misturam com um toque de magia, isto é, provêm do imaginário infantil (Silva, 2013). Assim,

como esta área permitia que as crianças manuseassem diferentes tipos de materiais, desenvolvessem a criatividade e fossem livres no processo artístico, esta era uma das áreas elegidas pelas mesmas.

Ainda no âmbito da expressão artística, o grupo desenvolvera um projeto relacionado com a exploração de diversos pintores e das suas respetivas obras artísticas, existindo diversos momentos intencionais relacionados com esse projeto que eram desenvolvidos na área em questão. Atendendo ao facto de na sala já não existir muito espaço para a exposição das produções das crianças, algumas delas eram exibidas nos corredores do edifício da EPE ou no átrio, evidenciando-as e permitindo que as crianças sentissem que eram elementos ativos no seu ambiente educativo (Arends, 2008).

Além dos materiais já referidos, a sala de atividades possuía ainda dois armários de madeira e uma estante com diversos recursos pedagógicos, uma banca acessível às crianças que continha os materiais relativos às artes visuais, um caixote do lixo, três sacos para a concretização da reciclagem, colunas e uma secretária, onde estava disponível um computador com acesso à *internet*. Ademais, nas paredes estavam ainda afixadas algumas produções do grupo, sobretudo, associadas a um projeto do Sistema Solar, pequenos quadros com os aniversários das crianças, o painel das presenças, instrumento de pilotagem característico do MEM, e uma lagarta em cartolina com os dias da semana. É importante realçar ainda que uma das paredes da sala era composta por janelas entre as duas extremidades, viabilizando a entrada de luz natural durante todo o dia. Assim, toda a organização do espaço permitia que as crianças desenvolvessem competências para se tornarem seres autónomos e vivenciassem múltiplas experiências, atribuindo, deste modo, uma essência às suas aprendizagens.

No que diz respeito às interações entre as crianças, é importante considerar estas são elementares para o alcance de uma pedagogia participativa e democrática (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). No entanto, é crucial que esta interpretação não prejudique a relação entre as crianças do grupo. De uma forma geral, as interações entre as mesmas eram muito saudáveis e cuidadosas. Contudo, o facto de alguns elementos do grupo serem mais introvertidos dificultava, parcialmente, a relação com os colegas, visto que como se sentiam desconfortáveis durante o processo de socialização, dificilmente

comunicavam. Ainda assim, havia um esforço por parte dos restantes no sentido de tornar também estes elementos ativos nesta interação criança-criança.

Nestes momentos, também o papel do educador se torna fulcral, sendo este o mediador das interações, dado que “o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28). Durante o percurso da PES na EPE, a mestranda constatou que as crianças tinham uma relação muito próxima com os adultos, sobretudo com a educadora cooperante e com a auxiliar educativa. O grupo sentia-se amado, estimulado e, acima de tudo, sabia que podia confiar nos adultos com quem interagia, porque estes lhe transmitiam confiança e segurança.

Face à observação realizada no contexto educativo, é possível constatar que a EPE não era valorizada da mesma forma por todas as famílias, transparecendo-se na falta de pontualidade e assiduidade, afetando desde logo a primeira parte da rotina diária do grupo. Ademais, sempre que os pais ou outros familiares se deslocavam até à instituição, a fim de irem buscar as crianças, eram poucos os que se preocupavam em saber o que tinha sido concretizado pelas mesmas ao longo do dia. Assim sendo, limitavam-se a observar o que se encontrava exposto no átrio ou nas paredes do corredor da EPE.

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

No que concerne à PES no 1.ºCEB, o par pedagógico integrou a turma B do 1.ºano de escolaridade. Esta era constituída por 20 alunos, sendo nove do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

Na turma do 1.ºB existia uma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Segundo o seu Relatório de Avaliação Psicológica, esta era seguida na Pedopsiquiatria no Hospital de São João, sendo acompanhada semanalmente na Terapia da Fala com o principal objetivo de estimular o

desenvolvimento da linguagem verbal oral, a articulação verbal e a motricidade oro-facial. O Relatório Clínico conferia que tinha sido diagnosticado um atraso global no desenvolvimento da linguagem e na articulação oral, onde eram notórias competências muito abaixo do esperado para a sua faixa etária. Foi ainda utilizada a aplicação *Wechsler Intelligence Scale for Children-III*, uma ferramenta clínica para medir as habilidades cognitivas individuais, onde foram detetadas dificuldades em manter uma atenção focalizada, comportamentos impulsivos e problemas de concentração.

No decorrer da semana, a criança com NAS era acompanhada pela docente de Educação Especial, praticamente todos os dias, durante 1h. Nos momentos em que não estava com esta professora, ficava na sala de aula, ocupando sozinha uma secretária. Enquanto a PES decorreu, esta estava sempre acompanhada por uma das professoras estagiárias, que a ajudava a realizar as tarefas propostas pela professora. Efetivamente, a prática quotidiana exige uma ação pedagógica fundamentada e, de forma a proporcionar uma pedagogia diferenciada, o professor terá de saber observar e problematizar (Latorre, 2008).

O processo de observação possibilitou ao par pedagógico perceber que alguns elementos da turma eram ainda muito imaturos, o que dificultou muitas vezes o trabalho com os mesmos. Além disso, o grupo revelava alguns problemas em cumprir as regras da sala de aula e em manter a concentração nas tarefas. Nestes momentos, a díade refletia sobre estes comportamentos e chegava à conclusão de que, em certa parte, estas atitudes eram previsíveis, pelo facto de terem transitado todos, recentemente, da EPE. Ora, a verdade é que esta transição não é simples nem fácil. Este momento de transição é crucial no sucesso académico e social das crianças, e para que este processo seja concluído de forma positiva é necessário que haja a colaboração entre diferentes intervenientes, como a escola e a família, tendo em conta as características socioculturais da criança, a linguagem e a sua etnia. Neste sentido, importa realçar que a comunidade educativa não se deve preocupar com a prontidão das crianças, mas sim com a prontidão das instituições, que devem dar resposta às necessidades das mesmas (Sim-Sim, 2010).

Ao nível das necessidades da turma, esta apresentava algumas dificuldades no desenvolvimento de trabalho em grupo, sobretudo quando se tratava de pequenos grupos. Deste modo, a díade procurou intervir e encarou esta fragilidade como uma oportunidade para melhorar o trabalho em sala de aula,

refletindo sobre a necessidade de aprender a trabalhar em grupo, pois será uma ferramenta imprescindível durante toda a vida. Para tal, era e é necessário promover o “trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar e melhorar os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27), percebendo que a escola forma pessoas para o mundo lá fora.

Durante a PES, o par pedagógico verificou que existia uma heterogeneidade no que concerne aos ritmos de aprendizagem das crianças e, nesse sentido, este procurou apoiar, não só os alunos que tinham um ritmo de aprendizagem mais lento, como também os que realizavam as tarefas mais rapidamente. Para estes últimos, eram utilizadas estratégias distintas para que não se sentissem desmotivadas (Rodrigues, 2001). A díade recorria ainda aos materiais tecnológicos disponibilizados pela instituição e recorria a momentos de aprendizagem mais lúdicos, em que as crianças tinham oportunidade de explorar materiais, realizar experiências, desenvolver o raciocínio matemático, relacionar os conteúdos aprendidos com a vida quotidiana e, sobretudo, aprender de forma divertida e onde a sua voz fosse escutada, constantemente. A escuta das vozes das crianças é uma “forma de as conhecer melhor e melhor identificarmos e respondermos às suas necessidades, interesses, competência e direitos” (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2008, p.27). Sendo assim, a díade procurou sempre ir ao encontro das suas curiosidades, surgindo daí um projeto, que será abordado e explorado no Capítulo III.

Neste sentido, ao longo do desenvolvimento da prática, foram utilizados alguns instrumentos de recolha de dados, como as grelhas de observação e avaliação, e algumas tarefas que eram pedidas às crianças para que estas as realizassem em casa. Estas permitiram que as docentes estagiárias ajustassem e regulassem as suas práticas, de acordo com a reflexão concretizada sobre os dados recolhidos, além de possibilitarem a anotação do progresso da criança, ajudando na compreensão do seu nível de desenvolvimento.

Ao longo da PES, as professoras estagiárias aperceberam-se da escassa relação entre a escola e a família e, nesse sentido, tomaram a iniciativa de envolver as famílias nas aprendizagens das crianças. Com esse propósito, foi enviado um recado aos E.E. a enunciar os objetivos desta solicitação e a explicar o projeto que estava a ser desenvolvido com a turma. O *feedback* recebido foi muito positivo e alguns pais agradeceram a iniciativa criada. Como já era esperado, nos primeiros tempos, algumas crianças não traziam a pesquisa ou o

trabalho solicitado, mas com o passar do tempo, a percentagem de colaboração foi aumentando significativamente. É importante salientar também que foram necessários alguns ajustes neste trabalho com a família, pois certos E.E. explicaram que só podiam realizar as tarefas aos fins de semana e, por isso, pediram para serem avisados com alguma antecedência.

No que diz respeito à sala de aula do 1.ºB, esta tinha um espaço amplo, e era dotada de duas grandes janelas viradas para a zona do recreio, permitindo a entrada de luz natural durante todo o dia. No entanto, este era muitas vezes um motivo de distração, tendo em conta que, muitas das vezes, quando o 1.º ano já estava na sala, as turmas do 3.º e 4.º anos ainda se encontravam no recreio. Além da luz natural, havia ainda iluminação artificial à qual se recorria regularmente.

Em relação à organização da sala, existiam 25 cadeiras e as secretárias das crianças estavam dispostas em U, sendo que no centro estavam colocadas duas secretárias, à sua volta estavam 14 e numa das extremidades da sala encontrava-se uma secretária que normalmente era ocupada pela criança com NAS. Porém, as professoras estagiárias, depois de muito observarem, dialogaram e chegaram à conclusão de que aquela não era a melhor disposição, tendo em conta o mau comportamento da turma e a metodologia de trabalho que tinham idealizado colocar em prática. Assim, houve uma conversa com a professora cooperante, em que lhe foi explicado este ponto de vista e a mesma mostrou-se disponível para fazer as alterações que achassem necessárias. Nesse mesmo dia, as docentes estagiárias procederam à alteração da disposição das secretárias, mas, tendo em conta o espaço que a mesma iria ocupar, não foi possível que todas as crianças ficassem viradas umas para as outras, como estava inicialmente previsto. Ainda assim, as secretárias ficaram organizadas em pequenos L's, possibilitando o trabalho individual, em pequeno grupo, tal como em pares ou em trios, e até mesmo em grande grupo, se necessário.

A sala continha ainda um quadro branco e do lado esquerdo da mesma, o grupo tinha à sua disposição uma secretária com um computador ligado à *internet* e colunas, permitindo a realização de momentos de aprendizagem mais interativos. Porém, importa realçar que a *internet* nos *tablets* não funcionava da melhor forma, pois a ligação era fraca. Ainda assim, a diáde procurou sempre resolver os problemas com que se ia deparando e, nessas situações, procurou solucioná-las previamente. Junto ao computador, encontrava-se um armário,

onde a professora cooperante acomodava diversos materiais pedagógico-didáticos e outros recursos necessários para lecionar as suas aulas.

Numa das laterais da sala de aula estava um armário de madeira comprido, que fazia a ligação entre as extremidades da parede, destinado à arrumação de materiais que diziam respeito não só às crianças, tais como as suas capas individuais, os seus materiais (plasticina, blocos de folhas e blocos de cartolinas), como também à docente titular, visto que esta organizava nesse espaço resmas de papel branco, cartolinas, uma caixa com material que incluía borrachas, lápis, colas, tintas e pincéis. Inserido neste armário estava a bancada que as crianças utilizavam frequentemente para lavar as mãos e para encher as garrafas de água. Ao lado desta parede encontrava-se o comboio dos aniversários, em que cada carruagem estava associada a um mês do ano.

As regras da sala de aula encontravam-se afixadas na parede principal da mesma, mas é importante salientar que muitas delas ainda não eram cumpridas. Nessa mesma parede, e não só, estavam afixados cartões com as letras e os números já aprendidos, assim como algumas tarefas que foram executando ao longo do tempo, como por exemplo ilustrações, um pictograma com a fruta preferida da turma e um cartaz intitulado “Campeões da Fruta”, introduzido pelas professoras estagiárias, com o objetivo de encorajar os elementos da turma a consumir uma maior quantidade de fruta no seu dia a dia. Neste desafio, as crianças eram incentivadas a colar pequenos círculos de velcro, de forma autónoma, sempre que traziam fruta e, no final de cada mês eram contabilizados os círculos de cada uma e atribuído o título de “Campeão da Fruta”. De acordo com Arends (2008), a maneira como o espaço e os materiais são utilizados tem efeitos cognitivos e emocionais importantes nas crianças. Assim, ao longo da PES, privilegiou-se a exposição de trabalhos desenvolvidos.

No fundo da sala era possível observar uma estante que continha as pastas com os manuais escolares e cadernos de fichas de atividades de todas as crianças e também alguns livros já utilizados em anos anteriores. Ao lado dessa estante, mas no chão, era possível ver o *kit* da professora, repleto de material didático, utilizado esporadicamente pela mesma. Relativamente ao material individual de cada aluno, o mesmo era colocado na secretária da criança, de modo a terem sempre à mão o material necessário para o desenvolvimento das atividades.

À entrada da sala era possível encontrar três recipientes para colocar o lixo, sendo que um deles tinha um saco azul, o outro tinha um amarelo, para que as

crianças concretizassem a reciclagem, e o caixote do lixo comum, que servia para colocar os resíduos que não eram recicláveis.

No que concerne à organização do tempo, as horas letivas do 1.ºB estavam distribuídas pelas áreas do Estudo do Meio, Matemática, Português, Expressões Artísticas, Educação Física, Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, sendo que as atividades de enriquecimento curricular (AEC's) estavam distribuídas ao longo do horário escolar. A turma iniciava o tempo letivo às 9h e o horário de término variava durante os dias da semana, isto é, à segunda-feira e quinta-feira terminava às 17h, visto que as AEC's estavam incluídas, e à terça-feira e quarta-feira finalizava às 14h30. Normalmente, à terça-feira era introduzida uma nova letra do alfabeto e essa tarefa ficava ao encargo de uma outra docente. Na parte da manhã, a turma ia para o recreio das 10h30 às 11h, almoçava das 12h30 às 14h e, nos dias em que se ausentava da escola somente às 17h, tinha um intervalo durante a tarde das 15h30 às 16h.

Nos dias em que chovia, as crianças ficavam dentro da sala e lanchavam na mesma. De um modo geral, a professora cooperante costumava propor tarefas que exigissem maior concentração na parte da manhã, visto que as crianças se encontravam mais calmas e tranquilas. No início da semana, as crianças desenhavam a sua mão numa folha do caderno, representando esta os cinco dias úteis da semana, atendendo ao facto da mão ter cinco dedos. No final do dia, a docente preparava-se para passar por todas as secretárias e preencher o dedo correspondente ao dia da semana, pintando-o de verde, amarelo ou vermelho caso tivessem um comportamento adequado, intermédio e inadequado, respetivamente. A utilização desta estratégia nem sempre se refletia numa melhoria do comportamento da turma. Porém, seria esperado que cada criança tomasse consciência dos seus erros e que melhorasse dia após dia.

No que diz respeito às interações estabelecidas entre os elementos da turma, isto é, entre as crianças, era possível constatar que existiam alguns conflitos e que as mesmas não conseguiam resolvê-los. Nesse sentido, as professoras estagiárias foram incentivando as crianças a resolverem os seus próprios atritos, objetivando que, aos poucos, a turma começasse a ser autónoma ao ponto de solucionar as adversidades encontradas, sem ter a constante necessidade de fazer queixas. Neste sentido, a diáde considerou que seria importante abordar numa das suas aulas questões relacionadas com a amizade, com o que sentimos e com a forma como nos expressamos: as emoções. Era notório que, em

determinadas alturas, alguns elementos da turma apresentavam valores de entreajuda e preocupação com seus colegas, mas era uma percentagem muito reduzida. Para que esse clima sentido na sala de aula fosse considerado positivo era fundamental que existissem dinâmicas relacionais positivas na mesma, favorecendo, desta forma, o processo de ensino e aprendizagem (Morgado, 2004).

No que concerne à relação entre os adultos, nomeadamente entre a docente cooperante, as professoras estagiárias e a restante comunidade educativa, é importante salientar o clima positivo que se gerava entre todos. A partilha de ideias era constante e era interessante observar o à vontade que se ia criando gradualmente. Ademais, a vontade de entreajuda era nítida, o que contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional das professoras estagiárias.

No decorrer da PES, vários foram os momentos de observação da interação entre a professora cooperante e os seus alunos. Esta apresentava, grande parte das vezes, uma postura maternal com as crianças, mostrando-se muito preocupada e disponível com e para cada uma delas. O *feedback* que esta dava aos alunos era notório, e era visível a satisfação e alegria dos mesmos quando o ouviam, sentindo-se mais confiantes e entusiasmados. O *feedback* deve precaver-se contra o chamado efeito *boomerang* que é a situação indesejável provocada pelo professor. Este deve saber que, por palavras ou por simples gestos, pode condicionar a aprendizagem do seu aluno e, se o condicionamento for negativo, falha a sua função (Cabral, 2001).

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para que um profissional de educação possua ações fundamentadas e intencionais, é importante que este não só tenha conhecimento das características do ambiente educativo do grupo, como também que saiba refletir de forma crítica sobre a sua prática. Ademais, é ainda crucial que este tenha em consideração as necessidades e os interesses das crianças e que aposte na sua formação contínua, procurando saber e aprender mais, de forma a evoluir pessoal e profissionalmente, efetuando continuamente a ligação entre a

teoria e a prática. Assim sendo, o docente deverá permanecer num constante processo investigativo, conseguindo, desse modo, aperfeiçoar as suas práticas (Formosinho, 2009). De facto, a concretização de uma investigação educativa permite que haja uma adaptação apropriada à pluralidade de exigências sentidas na atualidade, sendo que o profissional de educação deve assumir o papel de investigador, procurando e metodizando informações, de forma a poder adequar-se às diferentes situações que forem surgindo (Estrela, 1994).

Na área da investigação socioeducativa persiste uma grande diversidade de metodologias, sendo que a seleção da mesma deve ser ponderada e realizada em função do problema que se pretende estudar. A metodologia IA baseia-se num método dinâmico e em espiral de ciclos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação (Carr & Kemmis, 1988) e é considerada como “um ciclo de ciclos” (Latorre, 2008, p.39), atendendo ao facto de nele se poder observar um conjunto de etapas que progridem de forma contínua (Coutinho et al., 2009). Neste sentido, esta assumiu-se como uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento das práticas (cf. Capítulo III).

No que concerne à observação, esta deve ser realizada de forma cuidada e sistemática, de forma a que o par pedagógico obtenha um grau elevado de conhecimentos da realidade educativa. Durante a PES foi realizada uma recolha de dados de forma naturalista e sistemática, direta e indireta através da observação participante, permitindo que o par pedagógico colocasse em prática os seus projetos de ação. Através da observação participante, o docente deve procurar identificar os problemas que o ajudam a reconhecer essa mesma realidade, “colocando a teoria à prova da realidade” (Estrela, 1994, p.27) e, para isso pode utilizar diversos instrumentos, como por exemplo, notas de campo e registos audiovisuais e fotográficos. Posteriormente, estes apontamentos eram colocados no diário de formação pessoal, concretizado tanto na EPE como no 1.ºCEB, e tendo este um carácter aberto, possibilitava o registo de diálogos e de situações mais detalhadas (Latorre, 2008). Através desses registos detetavam-se, principalmente, as maiores dificuldades sentidas pelas crianças e delineavam-se estratégias para as ajudar a encará-las e, posteriormente, ultrapassá-las. Ademais, importava também compreender de que forma é que estes poderiam ser relevantes para a concretização da etapa seguinte – a planificação.

No que concerne à planificação, este era produzida semanalmente pelo par pedagógico, em conjunto com as orientadoras cooperantes, a fim de serem tomadas as decisões pedagógicas mais convenientes e refletidas “as intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Ainda que a estrutura da planificação seja diferente nos dois níveis educativos, esta foi importante para que as práticas pedagógicas fossem ultrapassadas com sucesso. A planificação deve partir dos interesses e necessidades das crianças do grupo, sendo que esta particularidade é comum nas planificações da EPE e no 1.ºCEB. No caso concreto da EPE, a planificação (cf. Anexo A) é concretizada no sentido dos ponteiros do relógio, onde, numa fase inicial, são também tidas em conta as necessidades, interesses e aprendizagens evidenciadas. Sendo assim, partindo destas questões essenciais, são elaborados os objetivos pretendidos para o desenvolvimento de determinadas competências, sendo que a partir desses objetivos são apresentadas, de uma forma sucinta, mas clara, as atividades a serem realizadas. Posteriormente são situadas nas decisões pedagógicas tomadas: áreas de conteúdo, a organização dos materiais, do espaço e do grupo, bem como os responsáveis pela dinamização das diferentes atividades.

No que diz respeito à planificação do 1.ºCEB (cf. Anexo B), esta, além de partir dos interesses e necessidades evidenciadas pelas crianças, tem também em consideração outros aspetos indispensáveis, como é o caso dos conhecimentos prévios das mesmas, a organização do tempo, do espaço e dos materiais. Neste ciclo educativo é ainda essencial que a planificação se inicie com uma contextualização, seguida dos objetivos específicos da aula. Deste modo, planificar implica elaborar os objetivos gerais, específicos e operacionais e definir as sequências didáticas, estratégias, recursos, o tempo e o espaço do ensino e aprendizagem e, finalmente, o tipo de avaliação (Cabral, 2001). Neste nível educativo, a planificação era sempre acompanhada por uma grelha de observação, preenchida no final de cada aula, que permitia acompanhar a evolução das crianças de forma individualizada.

Os guiões de pré-observação (cf. Anexo C), também realizados pela díade, tanto na EPE como no 1.ºCEB, possibilitavam estruturar e delinear o pensamento sobre as atividades a desenvolver e reconhecer dificuldades que pudessem surgir. Assim sendo, essa informação recolhida permitia antecipar determinadas situações e encontrar soluções para as mesmas. Para a construção

das planificações foi ainda fulcral ter conhecimento dos documentos orientadores existentes para os vários níveis educativos, sendo eles as OCEPE, as Aprendizagens Essenciais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e o Currículo Escolar, que ajudaram no desenvolvimento da PES.

Após a planificação surge a oportunidade de a colocar em prática: momento de ação, sendo importante ter em conta que a criança tem as suas particularidades e o seu próprio ritmo de aprendizagem. Assim, o docente tem o dever de estimular continuamente as crianças, tendo em consideração as suas características individuais.

Atendendo ao facto de o conhecimento ser construído de forma idiossincrática, a reflexão foi transversal a todas as fases do ciclo ao longo da PES: reflexão para a ação, na ação e após a ação (Schön, 2000). Da reflexão para a ação fazem parte os guiões de pré-observação produzidos, onde se definem as estratégias e os recursos a utilizar, de modo a que as aprendizagens se tornem o mais significativas possível. A reflexão na ação ocorre durante a prática, aquando da necessidade de reformular, no momento de intervenção, a tarefa planificada, mediante algum imprevisto que surja (Leal, Dinis, Massa, & Rebelo, 2010). No que diz respeito à reflexão após a ação, esta serve para avaliar os resultados, sendo que a mestrandia recorreu a dois tipos de registo: o diário de formação, escrito diariamente, que refletia “o lado mais pessoal do trabalho” (Máximo-Esteves, 2008, p.89) e, apesar de ser produzido individualmente, congregava também registos que surgiam de uma partilha entre os elementos do par pedagógico e, frequentemente, entre a díade e as docentes cooperantes, de forma a enriquecer os próprios registos, sendo que conjugava pontos de vista díspares (Ribeiro, Claro, & Nunes, 2007); e as narrativas, tanto de carácter individual como colaborativas. Estas foram um excelente contributo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e, na PES, revelaram-se essenciais na promoção de uma “prática autocrítica” (Vieira, 2005, p.135).

A partir do momento em que a ação deixou de ser direta na EPE, as narrativas deixaram de ser nomeadas como narrativas colaborativas (cf. Anexo D), mas apesar da distância, estas foram construídas com base numa reflexão conjunta com o par pedagógico e a educadora cooperante. Ainda que este processo em tríade começasse a ser concretizado através videoconferências e por via telefónica, este continuou a ser um momento imprescindível para o desenvolvimento da docente estagiária, visto que permitiu refletir sobre as

ações que estavam a ser desenvolvidas à distância e sobre a sua postura perante as mesmas.

Ainda neste processo reflexivo foram também importantes os *feedbacks* das supervisoras institucionais, quer na grelha da planificação, servindo para refletir, incorporar os comentários e planificar com mais intencionalidade educativa, quer nas reflexões conjuntas nos momentos posteriores à ação, permitindo o progresso nas práticas pedagógicas seguintes (Vieira, 2005).

Assim, é possível concluir que a reflexão, seja ela concretizada antes, durante ou depois da ação, é fundamental para que a mesma tenha o maior êxito possível. No decorrer da PES, esta foi crucial e, até mesmo, decisiva em alguns momentos, tornando-se assim uma mais valia para o crescimento pessoal e profissional da díade.

Durante todo o processo de ensino e aprendizagem, “os [profissionais de educação] devem ter um papel ativo e por isso é crucial que estes desenvolvam em si próprios atitudes de reflexão sobre tudo o que fizeram, fazem e venham a fazer” (Amaral et al., 1996, p.94), perspetivando o futuro de modo a continuar esse processo de desenvolvimento holístico. Neste sentido, também as crianças devem ser incentivadas à concretização desta prática, para que tenham um melhor desempenho.

Associada à reflexão encontra-se a avaliação, que deve ser desenvolvida de forma constante e sistemática, assumindo um papel de “elemento integrante e regulador das práticas educativas” (Abrantes, 2002, p.9). Assim sendo, no contexto da PES, é essencial que a criança esteja envolvida neste processo, para que possa relatar “o que fez, como e com quem, como poderia continuar, melhorar ou fazer de outro modo, tomando, assim, consciência dos seus progressos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16). Desta forma, a criança assume um papel ativo no processo de construção da sua aprendizagem e consegue ir-se apercebendo não só das suas maiores fragilidades, como também das suas conquistas. Porém, tal como já foi explanado no capítulo I, o processo de avaliação é efetuado de formas distintas nos dois níveis educativos. Enquanto que no 1.ºCEB, a avaliação contempla três modalidades – diagnóstica, formativa e sumativa, na EPE, a avaliação é formativa e contínua, decorrendo da documentação dos portefólios, dos registos das crianças e da reflexão do processo educativo. Aos pais era entregue uma avaliação trimestral de forma a completar a informação do percurso evolutivo.

Em suma, a metodologia IA foi tida em consideração durante a PES, visto que permitiu a aquisição de saberes teóricos e práticos que em muito contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional das docentes estagiárias. Importa manter presente a ideia de que, atualmente, a existência de uma formação inicial sólida não é suficiente “para assegurar o bom desempenho durante todo o percurso profissional” (Alarcão & Canha, 2013, p.50), sendo por isso necessário um desenvolvimento dos seus saberes docentes ao longo do seu percurso. Segundo Tardif (2014), os profissionais de educação devem alcançar saberes de formação profissional, adquirindo-os nas instituições que os formam; saberes disciplinares, adquiridos pelos docentes ao longo de toda a carreira, nomeadamente, os objetivos, os conteúdos e os métodos a utilizar; saberes curriculares, que dizem respeito à sua formação académica, não estando relacionados com os saberes da educação, tais como a Matemática, a História, a Literatura, a Biologia, entre outros; e, por último, saberes experienciais, que correspondem à própria experiência profissional e prática da sua profissão.

Na PES, houve uma necessidade intrínseca de conjugar todos estes saberes, a fim de desempenhar práticas profissionais conscientes e reflexivas, tal como será visível no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p.39).

Ambicionando implementar ações pedagógicas inovadoras no decorrer da PES, concretizou-se, regularmente, uma articulação entre a teoria e a prática, adotando sempre uma postura indagatória, reflexiva e investigativa (Coutinho, 2014).

Neste sentido, importa referir que é crucial que haja um suporte, ainda que flexível, acerca de alguns aspetos que já foram desenvolvidos nos capítulos I e II, nomeadamente a caracterização do contexto educativo, a metodologia de investigação e a metodologia que serviu de base para o desenvolvimento do projeto.

Assim sendo, o presente capítulo destina-se à descrição, fundamentação e reflexão de algumas opções metodológicas da prática educativa desenvolvidas no contexto da EPE e do 1.ºCEB, reforçando também o *feedback* tanto das crianças como das orientadoras cooperantes acerca das mesmas. No que concerne ao subcapítulo da EPE, a ação direta no contexto teve um período reduzido devido à pandemia que obrigou a uma reinvenção do papel do educador de infância, das docentes estagiárias e das crianças nas interações à distância.

1. A PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A prática educativa concretizada na EPE foi fundamentada através de um processo permanente de observação e reflexão, assim como de uma articulação

consciente entre a teoria e a prática, permitindo não só o crescimento pessoal, social e profissional da mestranda, como também a melhoria do processo educativo (Coutinho et al., 2009). Ademais, para que fossem respeitados os interesses e as fragilidades de cada criança, todos os momentos de propostas de atividades foram delineados com intencionalidade educativa, tornando-os assim em aprendizagens significativas, de forma a promover o desenvolvimento holístico das crianças.

Para que se pudessem identificar os interesses e as fragilidades do grupo de crianças foi concretizada uma observação sistemática, acompanhada de registos e documentação pedagógica e, desta forma, foi possível fundamentar o planeamento e valorizar as diferentes formas de aprender.

Quando se iniciou a PES na EPE as crianças tinham regressado da interrupção de Carnaval. Assim sendo, aquando da sua chegada realizou-se uma conversa acerca das mesmas, onde a educadora de infância questionou as crianças sobre o que estas tinham vivido nessa época festiva. No decorrer da conversa, uma das crianças proferiu que, certo dia, enquanto brincava no parque, tinha encontrado lixo no chão e, posto isto, a orientadora cooperante referiu que esse era um ato de poluição contra o meio ambiente. Neste âmbito, a conversa foi decorrendo e uma criança dirigiu-se à educadora, questionando-a “O que é a poluição?” (F). A partir daí surgia a hipótese de uma problemática que despertava alguma curiosidade no grupo, sendo que as crianças foram colocando outras questões relacionadas com a temática, nomeadamente sobre a reciclagem e a utilização dos transportes públicos e privados. Além disso, as crianças foram também partilhando experiências já vivenciadas e relacionadas com estas questões ambientais, mencionando até que alguns dos seus familiares não respeitavam o meio ambiente, colocando lixo no chão, cuspidando e quando as crianças desempenhavam comportamentos ambientais inoportunos, as mesmas não eram chamadas à razão - “Eu uma vez disse que tinha uma impressão na garganta e o meu pai disse para eu cuspir para o chão” (G.).

Considera-se que este momento foi crucial pela partilha de conhecimentos, revelando-se bastante significativo, pois a criança teve voz, soube escutar e foi escutada pelos seus pares e pela equipa educativa, promovendo a sua participação ativa (Oliveira-Formosinho, 2007). Ademais, o par pedagógico percebeu, através do diálogo, que algumas crianças não tinham comportamentos adequados no que concerne ao respeito pelo meio ambiente e

que não o preservavam. Em muitos casos, elas simplesmente limitavam-se a seguir os exemplos dos familiares, considerando-os sempre corretos.

Definida a problemática – a poluição (fase I), com base na MTP, concretizou-se a segunda fase, onde se realizou um levantamento dos conhecimentos prévios das crianças relativamente à problemática colocada, sendo que para isso foi imprescindível a construção de uma teia concetual de ideias (cf. Apêndice A). Nesta fase, a díade percebeu que a maioria das crianças sabia que se devia privilegiar a utilização dos transportes públicos, em detrimento dos carros próprios, mas não compreendia a razão pela qual o devia fazer, justificando apenas que era melhor para o Planeta. No que diz respeito à reciclagem, verificou-se que grande parte do grupo não a concretizava em casa e apenas uma criança foi capaz de referir os ecopontos que existiam, quais as suas cores e o que se devia colocar em cada um. Na sala de atividades encontravam-se os sacos das cores dos três ecopontos principais, contudo, estes não eram utilizados pelas crianças, pois estas colocavam sempre os resíduos no caixote destinado ao lixo geral. Posteriormente, as crianças foram questionadas sobre as diferentes formas que poderiam existir, de maneira a dar resposta às suas curiosidades. Neste momento referiram que gostavam muito de fazer jogos para aprender mais sobre a poluição, ver filmes, produzir vídeos e músicas, e consultar livros tanto em casa como na biblioteca da instituição.

Assim sendo, partindo desta metodologia, as crianças “planificam o dia, circulam entre atividades, gerem projetos, experimentam, integram as suas vivências na aprendizagem, são chamadas a desenvolver competências de nível mais elevado, comunicando e criando” (Lopes da Silva et al., 2016, p.4).

Na terceira fase - execução - o grupo realizou atividades lúdicas e educativas, sendo alguns delas destacadas posteriormente. A primeira atividade dinamizada com o grupo foi um jogo lúdico em que um dos objetivos subjacentes ao mesmo estava relacionado com a promoção da responsabilidade partilhada e a consciencialização ambiental, pretendendo-se que as crianças adotassem uma postura baseada no princípio da sustentabilidade. Desta forma, promovia-se a “formação de pessoas responsáveis, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres” (Lopes da Silva et al., 2016, p.39), estando conscientes do seu papel e impacto no Planeta. Neste sentido, as docentes estagiárias pediram às crianças que se dirigissem ao recreio e, quando estas chegaram ao exterior, foram confrontadas com diversos resíduos recicláveis, simbolizando a

poluição existente no Planeta Terra. Quando se depararam com esta situação, as crianças demonstraram estranheza, pela simples razão de estarem habituadas a observar o recreio limpo, sem resíduos no chão. Porém, assim que viram um caixote no centro, a grande maioria das crianças deduziu que teriam o desafio de colocar tudo dentro do caixote, a fim de limparem o recreio.

O diálogo com as crianças deve ser concretizado durante a ação, até para que as mesmas possam esclarecer eventuais dúvidas e partilhar ideias e sugestões, sendo-lhes dada “a oportunidade de ser[em] escutada[s] e de participar[em] nas decisões relativas ao processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9). Posto isto, o grupo foi questionado sobre como poderia vir a agir perante este problema da poluição (cf. Apêndice B) e num momento próximo, o par pedagógico apresentou-lhe dois papéis, cada um constituído por um *QR Code* que reservava um áudio, em que as crianças eram desafiadas a concretizar diversas tarefas. Nesta fase, as mesmas ficaram muito entusiasmadas ao imaginarem o que podia reservar aquele código, referindo que, eventualmente, tratar-se-ia de um tesouro ou de um labirinto (cf. Apêndice C). É importante que os profissionais de educação recorram a recursos tecnológicos distintos, permitindo que as crianças adquiram conhecimentos que lhes possibilitem dar resposta a desafios e fragilidades (Marta, 2017). A verdade é que a utilização das TIC na EPE pode ser benéfica para o “desenvolvimento de competências individuais e sociais e podem dinamizar o processo de aprendizagem” (Marta, 2017, p.43).

No seguimento da atividade, foi-lhes pedido que recolhessem todos os resíduos espalhados no espaço exterior e os colocassem dentro do caixote, tal como eles já especulavam (cf. Apêndice D). Porém, um jogo é dotado de regras e, por isso, elas iam sendo introduzidas gradualmente, sendo que neste primeiro momento, as crianças só podiam transportar um lixo de cada vez. Porém, aconteceu algo que o par pedagógico não esperava. O clima estava bastante ventoso e, tendo em conta este imprevisto, os resíduos que tinham sido colocados, propositadamente no chão, estavam a deslocar-se para o jardim, onde se encontravam outros resíduos, que não eram recicláveis. De facto, este fator não foi considerado pela díade, considerando-se, que numa próxima oportunidade, deve haver uma preocupação prévia na verificação da inexistência de lixo no redor do recreio. Porém, a díade aproveitou esse lapso para referir que os lenços de papel sujos que as crianças tinham encontrado não

eram recicláveis e que, por isso, não podiam ser colocados em nenhum dos ecopontos, mas sim no contentor geral.

Num momento seguinte, as crianças foram desafiadas a fazer a separação do lixo nos respetivos ecopontos, dando-se ênfase ao trabalho colaborativo, que as crianças tanto sentiam dificuldade. Assim sendo, para formar os grupos foram selecionadas músicas com diferentes ritmos e estilos musicais e foi-lhes solicitado que dançassem livremente ao som de cada uma. Pretendia-se que as crianças pudessem descontrair e dançar umas com as outras, desfrutando das diferentes músicas que tinham sido selecionadas para o momento. Quando esta parava, uma das docentes estagiárias proferia um número que estivesse compreendido entre o um e o cinco, e as crianças tinham de formar conjuntos com o número de elementos enunciado. Atendendo ao facto de algumas crianças manifestarem algumas dificuldades na formação de conjuntos com um número elevado de crianças, a díade optou por ir, gradualmente, proferindo números consecutivos, começando na formação de pares até culminar na constituição de grupos de cinco elementos.

Formados os grupos, foi-lhes explicado que no desafio seguinte iam desempenhar tarefas em equipa, tendo em consideração os últimos grupos que tinham sido formados. Neste sentido, os elementos de cada grupo tiveram de se colocar em fila, sendo que neste momento as crianças ficaram responsáveis por decidir a ordem pela qual estariam dispostas nessa mesma fila. Posteriormente, foi entregue a cada equipa um cubo que continha as faces da cor dos ecopontos (azul, amarelo e verde) e foi pedido ao primeiro elemento de cada equipa que o lançasse. Assim, pretendia-se que as crianças observassem a cor que tinha sido sorteada e ultrapassassem vários obstáculos, nomeadamente, que percorressem uma corda mantendo o equilíbrio e que concretizassem saltos a pés juntos e ao pé coxinho, até se depararem com uma caixa que continha diversos resíduos recicláveis. Quando se aproximassem dessa caixa, as crianças teriam de escolher um resíduo que devesse ser introduzido no ecoponto da cor sorteada e, posteriormente, colocá-lo nesse ecoponto (cf. Apêndice E).

Assim que todas as crianças concretizaram o percurso uma vez, o jogo foi interrompido, para que se pudesse confirmar se os resíduos que tinham sido colocados estavam nos ecopontos correspondentes. Este momento de avaliação sobre o jogo (cf. Apêndice F) foi bastante importante pela participação das crianças na seriação, classificação dos resíduos e verificação desse

procedimento no respetivo ecoponto. Importa realçar que, nesta última fase do jogo, foram escassas as vezes em que as docentes estagiárias tiveram de intervir, isto porque as crianças estavam tão envolvidas no momento que, de forma autónoma, se corrigiram umas às outras sempre que se apercebiam que existia algum resíduo que não tinha sido colocado no ecoponto correto.

No seguimento da atividade concretizada, foram planeados outros momentos, pertencentes ao projeto que estava a ser desenvolvido, mas que por motivos diversos não foram implementados na PES. Pretendia-se, por exemplo, que as crianças pudessem escolher, de forma livre, qualquer recipiente reciclável que tivesse sido ou não utilizado no jogo da reciclagem e que lhe pudessem atribuir uma nova vida. Para tal, as mesmas poderiam recorrer a uma multiplicidade de materiais, nomeadamente, materiais da natureza, de desperdício e de recorte, pincéis, tintas e outros recursos que pudessem existir ao seu dispor na sala de atividades.

Como já foi referido no capítulo II, este era um grupo bastante interessado pela descoberta dos diferentes modos de conceber arte e, por isso, foi também importante estimular esse interesse artístico. Assim sendo, e porque o projeto não era nem podia ser único e diário, o par pedagógico foi também proporcionando outros momentos de aprendizagem onde as crianças tivessem a possibilidade de contactar com diversos estilos artísticos, evidenciando alguns pintores que se encontravam explanados no livro “Tesouros de Arte – Quadros, pinturas e projectos”. Este era um livro que já vinha a ser explorado ainda antes da chegada da díade à sala e a mesma considerou pertinente continuar esse processo de descoberta de diferentes formas de representar arte. Na maioria das vezes, as crianças gostavam de observar os quadros dos pintores em questão e, posteriormente, construir as suas próprias obras de arte, com base nas técnicas e outras características artísticas dos pintores abordados.

Contudo, passadas três semanas desde o início da PES na EPE, Portugal deparou-se com uma situação inédita, uma pandemia com impacto mundial – SARS-CoV-2, começando a verificar-se, desde então, uma redução gradual da presença das crianças no contexto educativo. Alguns E.E. admitiram que se sentiam inseguros e receosos devido à incerteza da propagação da pandemia e, por isso, alguns optaram por resguardar as crianças nos seus ambientes familiares.

Perante esta situação imprevisível, os contextos educativos foram encerrados e a educação foi alvo de uma reestruturação, sendo que cada agrupamento de escolas teve de conceber um plano de ensino a distância, a fim de permitir que todas as crianças tivessem um acesso equitativo às aprendizagens (DL n.º14-G/2020, de 13 de abril). No entanto, existiram crianças que por não terem participado no ensino a distância, não desenvolveram algumas aprendizagens e competências esperadas. No sentido de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, a direção do agrupamento onde a mestranda se encontrava a desenvolver a PES elaborou um documento orientador e informativo desta prática de ensino a distância, referindo que, nas circunstâncias vividas, as atividades desenvolvidas com as crianças deveriam centrar-se na criação de uma rotina, que transmitisse segurança a cada uma delas. Ademais, era também esperado que se proporcionassem momentos lúdicos, através do contacto virtual com as crianças, promovendo, assim, o seu bem-estar e preservando as interações sociais (Decisão do Departamento da EPE no Agrupamento de Escolas, 2020).

A verdade é que esta suspensão na ação direta do par pedagógico no contexto educativo obrigou a que o mesmo refletisse sobre a forma como passaria a agir daí em diante e como chegaria às crianças, não quebrando as interações que já haviam vindo a ser construídas ao longo deste curto período de tempo.

Neste sentido, o processo desenvolvido até então, nomeadamente o projeto da poluição que se encontrava em desenvolvimento, foi interrompido, por se considerar que este deixara de fazer sentido nestas interações à distância, tendo em consideração que a díade tinha uma dificuldade bastante elevada em perceber os interesses e as necessidades de cada criança.

Todavia, as interações mantiveram-se através da concretização de diversas sessões síncronas, recorrendo a uma plataforma digital, que permitia que as crianças contactassem umas com as outras, abstraindo-se do tempo de isolamento pela qual estavam a passar. Importa salientar que, inicialmente, a orientadora cooperante recorria à plataforma *Teams*, que teria sido aconselhada pela instituição, no entanto, verificou-se que alguns E.E. estavam com dificuldades em aceder às sessões, por persistirem alguns problemas técnicos, alheios a qualquer participante. Assim sendo, as docentes estagiárias e a orientadora cooperante tentaram perceber os entraves que poderiam estar na base desses problemas, mas sem sucesso. Neste sentido, a díade sugeriu

então que se recorresse a uma outra plataforma digital – o *Zoom*, mostrando ter mais competências acerca da mesma, caso existissem novamente adversidades. Posto isto, tendo em consideração que ao longo das diversas sessões os problemas foram escassos, esta foi a plataforma que privilegiou até ao culminar da PES.

No que concerne às sessões síncronas, estas realizavam-se uma vez por semana, realçando que, para facilitar a comunicação, as crianças eram divididas em pequenos grupos, estando estes sujeitos a alterações, isto porque, ainda antes do par pedagógico começar a colaborar com a orientadora cooperante nas sessões, a mesma já tinha efetuado uma sessão, onde teria convidado todas as crianças a participarem. Contudo, tendo em consideração que a quantidade de participantes foi reduzida, a diáde, em conjunto com a educadora de infância, considerou que seria imprescindível compreender a razão desta escassa adesão. Deste modo, averiguou-se esta questão, concluindo que, em alguns casos, os familiares próximos se encontravam a trabalhar normalmente e que, por esse motivo, não tinham disponibilidade. Ademais, existiam ainda famílias que não queriam participar nessas sessões, por causas desconhecidas. Posto isto, a organização das mesmas começou a ser mais ponderada, passando a existir uma averiguação das disponibilidades de horários das famílias, de forma a que pudessem comparecer o maior número de crianças possível.

As primeiras sessões síncronas tiveram a duração de 40 minutos e o grupo foi dividido em cinco pequenos grupos, sendo esta divisão sustentada na observação concretizada nos momentos de jogo espontâneo, nomeadamente, agrupando as crianças que costumavam brincar juntas. Nestes momentos, as crianças tiveram a oportunidade de interagir umas com as outras, sendo evidente que algumas se retraíam mais que outras. De facto, a câmara tornou-se uma barreira virtual por impedir o toque físico, refletindo-se no comportamento passivo das crianças. No restante tempo da sessão, a orientadora cooperante e o par pedagógico dinamizaram um momento com recurso a diversas formas geométricas, já solicitadas previamente. Pretendia-se que, à vez, cada criança organizasse essas mesmas formas, livremente, para posteriormente darem as indicações espaciais da posição das mesmas, de forma a que as restantes crianças conseguissem adivinhar a sua construção. Neste momento, as crianças exploraram conceitos matemáticos, nomeadamente a orientação e visualização espacial, de uma forma bastante dinâmica, sendo que

as mesmas se sentiram desafiadas e se demonstraram bastante atentas enquanto escutavam as indicações.

Durante estes momentos de distanciamento, procurou-se manter uma postura de reflexão constante e, por isso, no fim das sessões a tríade reunia-se a fim de perceber eventuais erros que pudessem ter ocorrido, assim como aspetos que poderiam ser melhorados nas sessões seguintes, contribuindo para o desenvolvimento profissional de cada uma. Assim sendo, assumindo que a “reflexão sobre a reflexão na acção é um processo que fomenta a evolução e o desenvolvimento profissional do professor, levando-o a construir a sua própria forma de conhecer” (Amaral et al., 1996, p.97), este permite também orientar e melhorar as intervenções futuras.

Nas segundas sessões síncronas foram criados novamente pequenos grupos, mas desta vez estes eram constituídos por três crianças. Mais uma vez os grupos foram formados de acordo com as amizades mais próximas observadas no contexto educativo. De facto, esta não terá sido a melhor forma de agrupar as crianças, visto que não lhes foi dada a oportunidade de escolherem os colegas com quem gostavam de interagir na semana seguinte. Posto isto, numa próxima oportunidade, de forma a valorizar o interesse das crianças nas sessões síncronas, poderiam ser elas próprias a convidarem os pares que gostariam de ver na sessão seguinte. Nestas sessões houve uma alteração no que diz respeito à duração das mesmas, atendendo ao facto de na semana anterior a tríade e as próprias crianças terem sentido que o tempo tinha sido escasso. Assim sendo, estas segundas sessões síncronas tiveram uma duração de 60 minutos e foram, uma vez mais, agendadas de acordo com a disponibilidade dos E.E.. Neste âmbito, e tendo em consideração que alguns E.E. já tinham retomado a atividade profissional presencial, uma das reuniões foi agendada em período pós-laboral, de forma a dar oportunidade ao máximo de crianças possível para participarem nas sessões, permitindo que todas tivessem um acesso igualitário às mesmas e que pudessem interagir uns com os outros.

De um modo geral, as crianças já se apresentavam mais descontraídas, partilhando com bastante entusiasmo não só os momentos que tinham vindo a experienciar nas semanas de isolamento social, como também os espaços da casa onde brincavam com maior frequência e os animais de estimação que os acompanhavam. Percebeu-se ainda que algumas crianças, num período inicial de confinamento, já teriam regressado ao espaço exterior, e que recorreram à

máscara, tal como era aconselhado pela Direção Geral da Saúde. Neste sentido, relembrando que o educador tem um papel fulcral no processo de crescimento das crianças, este deve agir como um mediador e organizador dos ambientes de ensino e aprendizagem (Zabalza, 1996). Assim, neste momento em que algumas crianças partilhavam a sua experiência, no que concerne à utilização da máscara, foi interessante perceber o entusiasmo das mesmas aquando da explicação aos colegas do seu uso. Elas demonstravam saber a razão pela qual a tinham de usar, afirmando que sem a mesma não podiam sair à rua para passear e brincar. Esta foi uma aprendizagem emergente da pandemia que permitiu a troca de saberes entre as próprias crianças.

Na última semana da PES concretizaram-se as terceiras sessões síncronas, sendo estas caracterizadas por uma mudança significativa no comportamento dos elementos do grupo. Nesta semana, as crianças apresentavam-se mais disponíveis para se escutarem umas às outras, tornando assim os momentos mais positivos e enriquecedores. A verdade é que as crianças começaram a compreender que, apesar de existir um isolamento afetivo e físico que as separava umas das outras, era ainda possível a comunicação e interação. Porém, para que esses momentos de diálogo fossem concretizados eficazmente, elas teriam de respeitar a vez do outro, percebendo que todas iriam ter uma ou mais oportunidades para se expressarem. As próprias crianças iam-se apercebendo da dificuldade que persistia na comunicação umas com as outras, pois, muitas vezes, quando chamavam algum colega, este não respondia devido ao barulho existente. Todavia, gradualmente, as crianças começaram a ter mais paciência e a respeitar a vez de participação de cada elemento, mostrando-se cada vez mais motivadas a participar nas sessões síncronas.

Tendo em conta que as crianças gostavam de concretizar pequenas atividades nessas sessões e que, habitualmente, costumavam falar bastante dos membros da família com quem tinham convivido durante o tempo de pandemia, a tríade dinamizou um momento de leitura expressiva de uma história que abordava a importância da família. Assim sendo, o par pedagógico encarregou-se de partilhar as páginas do livro na plataforma à medida que ia concretizando a leitura das mesmas. Quando a história terminou, foi realizado um pequeno diálogo, onde as crianças tiveram a oportunidade de mencionar a parte da história que as tinha cativado mais e de falar um pouco sobre as suas respetivas famílias. Uma vez mais, este momento foi escutado com muita atenção por

todos os participantes, dado que, quando as crianças partilham algo que é sentido por elas, acabam por se envolver ainda mais na atividade e por se interessar pela partilha dos restantes colegas. Posteriormente, foram desafiadas a confeccionar massa de modelar, a representar um ou mais elementos da sua família recorrendo à massa preparada e a gravar um pequeno vídeo onde partilhassem as suas construções, falando sobre os elementos da família escolhidos. Neste momento foi muito interessante ver o envolvimento das crianças e perceber o gosto que estas demonstravam ter enquanto apresentavam as suas construções.

Nestas últimas sessões, a díade teve em atenção que existiam crianças que ambicionavam ter participado na sessão, mas que, por motivos técnicos, não o conseguiram fazer. Assim sendo, e porque demonstraram interesse, as docentes estagiárias realizaram uma gravação conjunta, contando a história, para que essas mesmas crianças também pudessem desfrutar do momento de leitura realizado. Posteriormente, procedeu-se ao envio desse momento para essas respetivas crianças. A verdade é que nem sempre foi fácil incluí-las nos momentos síncronos, dadas as complicações técnicas e imprevistos de última hora. Contudo, sempre que era possível compensar essas crianças, ainda que posteriormente, o par pedagógico fazia-o.

Culminando o período de sessões síncronas, importa refletir sobre esta dinamização de momentos à distância e perceber se de facto a EPE pode ser promovida nestas matrizes. A verdade é que se tornou bastante difícil captar a atenção e concentração das crianças ao longo destas sessões síncronas, pela ausência de interação física, marcada por um isolamento afetivo. A EPE é marcada por afetos e, com os olhos postos nos ecrãs, modificam-se os panoramas a que as crianças estavam habituadas. Nesta nova realidade não há carinhos, proximidade, toque, abraços nem beijos. Há apenas um ecrã que se transforma num facilitador de interações, tentando aproximar as pessoas numa realidade tão distinta da que subsistia há uns meses atrás. Todavia, as crianças sentiam que não era suficiente. Ao longo das sessões, grande parte das mesmas referia que sentia saudades da escola, dos amigos e de brincar no recreio, demonstrando que já não queriam estar mais em casa.

Ademais, considerou-se ainda uma outra fragilidade no desenvolvimento deste processo educativo realizado à distância. As crianças da EPE ainda não adquiriram autonomia suficiente para estarem sozinhas à frente de um

computador ou telemóvel e, pelo facto de terem o adulto por perto, ficaram inúmeras vezes inibidas de darem a sua própria opinião e de terem voz. Assim sendo, quando estas eram questionadas acerca de algo direcionado para elas, a grande maioria dos familiares que estava a acompanhá-las não lhes dava oportunidade para as mesmas concederem uma resposta.

No decorrer das sessões síncronas pretendia-se também averiguar a adesão das crianças à programação da RTP2, sendo esta considerada um suporte da aprendizagem da mesma. Neste sentido, e apesar de não terem sido concretizados questionários específicos às crianças e aos E.E., essa informação foi obtida, ainda que de uma forma indireta, nas reuniões síncronas. A díade considerou que esta seria a opção mais viável, tendo em consideração a fragilidade referida anteriormente, associada à falta de autonomia das crianças para estarem sozinhas nestas sessões. Verificou-se que os familiares que as acompanhavam tentavam responder pelas crianças e isso não ia ao encontro do que era pretendido. De uma forma geral, as crianças referiram que não tinham interesse em ver a programação da RTP2, por não lhes despertar curiosidade. Todavia, algumas crianças admitiram apreciar alguns momentos lúdicos transmitidos no mesmo, nomeadamente o “Desafio #FicoEmCasa”, as atividades desportivas, ginástica e dança, e relaxantes, particularmente o ioga.

Neste âmbito, importa compreender os conteúdos que se encontravam a ser exibidos e de que forma estavam a ser conduzidos. A programação direcionada para a EPE iniciava-se com uma música da banda do *Zig Zag*, naturalmente já conhecida pelas crianças, o que tornava esse momento cativante. Contudo, a letra da música era alusiva à entrada numa sala de aula, onde as crianças tinham de abrir o caderno, escrever o sumário e estudar. Nada disto diz respeito à EPE. Ademais, esquece que a criança deve ser o foco do seu processo de ensino e aprendizagem quando refere “O professor tem a palavra/ Tens de ouvir com atenção.”. No que diz respeito aos episódios que se seguiam a este momento, importa salientar que estes não tinham um fio condutor, nem uma temática transversal. O “Desafio #FicoEmCasa” era a primeira rubrica apresentada, onde as crianças eram envolvidas e incentivadas a concretizar a atividade nas suas próprias casas. Porém, este desafio ficou um pouco aquém do desejado, visto que era dinamizado por um ator português e não por um educador de infância. Assim sendo, pode afirmar-se que talvez se tenha assistido a uma desvalorização da EPE, tendo em conta que neste nível educativo, nada foi pensado da mesma

forma que no 1.ºCEB, com a exposição das aulas pela Telescola na RTP Memória. A hora do conto, por exemplo, era um momento da rotina diária apreciado pelas crianças no jardim de infância. Porém, na RTP2 esse momento era mais uma vez concretizado por atores e, em alguns casos, por uma personagem que nem sequer se movia. Posto isto, as crianças afirmaram que preferiam visualizar a “Hora do Conto” destinada às crianças do 1.ºCEB, na RTP Memória.

O movimento do corpo é também um ponto que deve ser tido em conta, especialmente porque o foco são as crianças. Elas que estavam habituadas a brincar no interior e no exterior, e que agora se veem limitadas a um único espaço físico - a casa. É crucial que elas continuem a ter oportunidades para se expressarem e brincarem, libertando as energias tanto positivas como negativas. Neste sentido, o *Zig Zag* proporcionava alguns momentos de atividade física (“Mexer o esqueleto”), ainda que de tempo reduzido, onde as crianças eram desafiadas a exercitar o corpo, e também momentos de tranquilidade (“Ioga para crianças”), onde as crianças aprendiam técnicas de relaxamento através da realização de diferentes posições dos animais.

Neste tempo de pandemia, verificou-se que a maior preocupação dos pais se centrava, infelizmente, na preparação das crianças para o ingresso no 1.ºCEB. Alguns E.E. assumiram que pretendiam ensinar as letras e os números aos seus educandos e que dessa forma estariam a facilitar o trabalho da futura professora do 1.ºCEB, como se a EPE fosse um período de pré-escolarização.

As famílias precisam de refletir e compreender que ao ocuparem o tempo da criança com conteúdos que elas irão aprender posteriormente, só estão a tirá-lhes o tempo para brincar e a apressar o desenvolvimento de competências e conhecimentos que serão aprendidos no ano seguinte. O brincar é o espaço de desenvolvimento natural das crianças e elas precisam desse espaço e tempo para que possam construir conhecimentos, imaginar, experienciar, sonhar, entre tantas outras experiências. Isto porque o 1.ºCEB vai muito além da aprendizagem dos números e das letras manuscritas. É preciso apostar no desenvolvimento de competências sociais, na motricidade fina e grossa, na autonomia, na responsabilidade, no despertar a curiosidade. E tudo isto é possível através do brincar.

Ainda no que diz respeito às famílias, estas têm vindo a demonstrar atitudes de valorização da EPE, abandonando, gradualmente, a ideia de que o jardim de

infância é um local que serve para guardar e acolher as crianças durante o dia. Os E.E. têm vindo a admirar o trabalho desempenhado pelos educadores de infância, assumindo a sua dificuldade. Outra questão importante de ser evidenciada prende-se com o facto de os pais não serem educadores de infância e de não terem de desempenhar esse papel. Os E.E. têm compreender que o seu papel não se cinge à preparação das crianças para o ingresso no 1.ºCEB e que ao estar a obrigar a criança a realizar fichas para que aprenda, por exemplo, as letras e os números precocemente, só estará a retirar tempo à criança para que esta seja criança da EPE. Neste sentido, também os educadores de infância não podem exigir às famílias que cumpram planos com as crianças, repletos de atividades, sendo que, na maioria das vezes, as mesmas nem são sequer adequadas aos interesses e necessidades das crianças.

A verdade é que ninguém esperava que um dia viéssemos a experienciar um período nestes moldes. Hoje, as pessoas têm receio de fazer grandes planos e limitam-se a pensar apenas no dia de amanhã. Persiste a incerteza, o medo, a inquietude. Porém, no meio de tantas angústias, há que saber aproveitar este tempo da melhor forma possível.

Apesar de o tempo passado no contexto educativo da EPE ter sido diminuto, a mestranda sente que esse lhe possibilitou algum crescimento pessoal e profissional. Tendo em consideração que esse foi um período curto, a docente estagiária não conseguiu estabelecer relações com os familiares das crianças. Contudo, durante a fase pandémica, foi possível nutrir essas relações, através da concretização das sessões síncronas, visto que as crianças se encontravam sempre acompanhadas por alguns membros da sua respetiva família. Neste período de isolamento social, a futura profissional de educação manteve um contacto assíduo com o par pedagógico e com a orientadora cooperante, assumindo que esta colaboração em tríade era imprescindível tanto no contexto educativo como, nessa fase, à distância. Neste sentido, também a supervisora institucional teve um papel crucial ao apoiar e orientar a mestranda na tomada de decisões, contribuindo para a melhoria das suas práticas e sua evolução profissional. Ademais, manteve sempre um contacto próximo com a estudante, disponibilizando-se, constantemente, para a auxiliar no que fosse necessário. Deste modo, a relação foi sendo fortalecida, permitindo que a mestranda se sentisse, gradualmente, cada vez mais segura e confiante, principalmente no período de isolamento social.

À medida que o tempo foi passando, a mesma percebeu a dificuldade existente em manter uma educação a distância, salientando que o contacto físico é indispensável na EPE, o que torna o desafio bastante complexo.

2. A PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No decorrer da PES, relevou-se um compromisso ético na mudança educativa, na mobilização de saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares e na construção de saberes experienciais oriundos da prática educativa, aqueles que incorporam a experiência individual e coletiva sob a forma de saber, saber-fazer, saber ser e estar, segundo Tardif (2014). Ademais, a PES sustentou-se na construção de valores de base humanista, tal como refere o projeto de flexibilização pedagógica definido no PASEO, explicitado no capítulo I, em que o contexto escolar tem a importante missão de preparar cidadãos autónomos, responsáveis e ativos, através da aquisição de saberes, competências e valores morais e sociais para a formação de uma sociedade mais justa (Martins, 2017). Este quadro revela uma importância singular à pessoa e criança, pelo que dá relevo ao processo de ensino e aprendizagem num ambiente inclusivo e integrador, desafiando o indivíduo no contributo para o desenvolvimento sustentável e compreensão da realidade.

Assim, ao longo da PES houve o cuidado de criar um ambiente promotor de saberes, capacidades, atitudes e valores, onde as crianças se sentissem respeitadas e felizes. Também se respeitaram os seus ritmos de trabalho, assim como os seus interesses, necessidades e dificuldades. Neste sentido, a diferenciação pedagógica assumiu um papel relevante, pois esta implicou que fossem concebidas as condições necessárias para que todas as crianças aprendessem. Para que tal acontecesse, foi indubitavelmente necessário que se adaptasse cada questão aos interesses e capacidades das crianças (Perrenoud, 2000). Consciente de que este é um processo complexo, garantir que todos aprendam numa escola marcada pela diversidade (Rodrigues, 2012), mas também promotor de *chances* a todas as crianças (Poso, 2002), a díade aceitou

o desafio de transformar a prática educativa e, a partir dela, assumir o agente como produtor de mudanças, ajustando o currículo e promovendo novos modos de agir na escola e na comunidade. Estas preocupações atribuíram um rumo orientado e indagatório à PES (Coutinho et al., 2009), no sentido de melhorar as ações que iam sendo desenvolvidas.

Durante o percurso profissional foi valorizada a Metodologia de Investigação-Ação, sendo esta a base promotora de suporte de formação reflexiva, de convergência entre a teoria e prática e de uma atitude proativa no processo de ensino e aprendizagem, pelo que contribuiu para a melhoria do desempenho docente, mas também para a qualidade das aprendizagens das crianças. Note-se que esta metodologia impõe uma reflexão sistemática sobre a prática educativa com o objetivo de a transformar e melhorar. Respondendo a problemas reais de forma participativa e colaborativa, estimula um perfil de professor crítico e investigador (cf. Capítulo II). Assim, com o intuito de questionar as práticas sociais e os valores que as integram, pauta-se por um ciclo de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Schön, 2000).

No início da PES, a realização de uma observação pormenorizada possibilitou à díade delinear unidades de aprendizagem que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), constituem uma estratégia apropriada para o processo de ensino e aprendizagem, visto que estas são organizadas e apoiadas em princípios de sequenciação, transversalidade e coerência didática, proporcionando às crianças um conjunto diversificado de experiências didático-pedagógicas com sentido.

Esta observação permitiu ainda compreender as fragilidades do grupo. Este demonstrava ter dificuldades não só em gerir as emoções, como também em concentrar-se e manter o foco sempre que era necessário. Assim sendo, considerou-se pertinente concretizar algumas práticas de *mindfulness*, entendendo-se este conceito como “o estado da mente saudável, através da qualidade de estar atento, consciente e presente” (Nunes, 2018, p.27). Esta é uma prática cada vez mais utilizada nos contextos educativos porque, de facto, esta assume um papel importante no desenvolvimento de competências socioemocionais na área da educação (Gonçalves, 2017). A escola é, sem dúvida, “um dos locais onde as crianças passam a maior parte do seu tempo” (Gonçalves, 2017, p.7) e, por isso, esta deve proporcionar-lhes momentos associados à formação de competências sociais e emocionais, repercutindo-se,

posteriormente, em crianças capazes de controlar as suas próprias emoções. Assim sendo, e porque o momento em que as crianças demonstravam estar mais agitadas era quando regressavam do recreio da manhã, a díade dinamizava pequenos momentos de *mindfulness* quando estas voltavam à sala. Com o passar do tempo, os resultados começaram a ser cada vez mais visíveis, sendo evidentes alterações comportamentais no que concerne à concentração.

Além desta dificuldade, a turma demonstrava ter uma fragilidade no que diz respeito ao comportamento, pois era visível que as crianças não acatavam as regras da sala de aula, e por isso, a díade sentiu a necessidade de intervir (cf. Capítulo II). Nesse sentido, foi colocado em prática um projeto de gamificação, sustentado na temática da água, por ser um interesse do grupo, com vista à obtenção de melhores resultados no que concerne ao comportamento da turma. Importa referir que as regras da sala de aula estavam afixadas numa parede até bastante visível da sala. Porém, estas não despertavam interesse nas crianças, visto que não tinham sido concebidas por elas, tornando-se desse modo insignificantes.

Assim que a díade percebeu esta realidade considerou que era necessário dar a oportunidade às crianças de criarem as suas próprias regras da sala de aula, pois só dessa forma estas poderiam atribuir-lhe um significado no seu dia a dia. Posto isto, realizou-se uma assembleia com o propósito de discutir algumas questões que foram emergindo (“Mas nós já temos as regras ali!” (I.), “Mais regras?” (L.)), assim como de esclarecer outras que foram sendo proferidas. Neste momento, as crianças tiveram também um papel bastante ativo, espelhando assim um momento significativo, pois foram levadas a refletir sobre os seus comportamentos diários, ponderando sobre quais seriam as melhores atitudes para os melhorar. Os elementos da turma tomaram uma postura bastante crítica em relação ao seu comportamento e ao dos colegas, proferindo alguns comentários: “Acho que me porto mais ou menos, mas não sei o que posso fazer para me começar a portar-me melhor.” (L.); “Olha L. se calhar tens de parar de chamar nomes aos teus amigos.” (Y.).

Reconhecendo o importante papel da escola em preparar crianças responsáveis, que se respeitem a si mesmas e aos demais, “ponderando as ações próprias e alheias em função do bem comum” (Martins, 2017, p.17), considerou-se essencial que estas assumissem um compromisso relativo à melhoria do comportamento na sala de aula. Assim sendo, o par pedagógico sugeriu que se

realizasse um contrato e quis perceber os conhecimentos que as crianças detinham acerca deste conceito, verificando-se que apenas uma criança se aproximou da definição (“É uma coisa que nós dizemos que vamos fazer e fazemos mesmo.” (M.)). Aproveitando esta informação, considerou-se pertinente refletir acerca da importância da execução de um contrato. Concomitantemente, uma criança distribuiu por todos os elementos da turma uma folha, que continha apenas a estrutura do contrato (espaço para o título, regras e assinatura), e foram definidas as seis regras essenciais ao bom funcionamento da sala de aula, que deveriam constar no mesmo. Neste sentido, foi fundamental que existisse um consenso entre todas, até porque era essencial que as crianças aprendessem a ser democráticas “através das suas experiências quotidianas” (Ribeiro & Menezes, 2015, p.70). Pretendia-se que cada criança ilustrasse as regras de forma livre (cf. Apêndice G), até porque era essencial que elas conseguissem interpretar as suas ilustrações, e que no cimo da mesma concretizassem o registo escrito dessas mesmas regras. Todavia, importa mencionar que, neste momento, atendendo ao facto das crianças se encontrarem numa fase muito inicial da escrita, as professoras estagiárias e a orientadora cooperante auxiliaram-nas nesse processo.

Durante este momento de escrita e ilustração, um dos elementos da turma disse que já tinha escrito o seu respetivo nome na linha que estava no final da página e foi então que a díade sentiu a necessidade de explicar à turma que há determinados pormenores que devem ser providos de uma atenção redobrada, nomeadamente, que não se deve, nunca, assinar um contrato sem antes ver o que ele pressupõe. Posteriormente, foi sugerido que se realizasse uma gravação audiovisual coletiva, para que ficasse registado o compromisso que estava a ser assumido pelo grupo, sendo que as crianças tinham a plena consciência de que, apesar de este ter sido construído em grande grupo, o contrato era individual e, por isso, não o podiam quebrar.

Estando o compromisso assumido, chegara a hora de dar início ao projeto da gamificação propriamente dito, concebido a fim de dar resposta à fragilidade primordial da turma. Indo ao encontro do objetivo pretendido, foi construído um painel (cf. Apêndice H), representativo do mar, sendo que esta temática fazia parte de um outro projeto transversal ao longo da PES. A parte inferior do painel representava o fundo do mar – fim do jogo, e no cimo estavam colocados os avatares construídos pelas crianças (cf. Apêndice I), representativos das

mesmas, assim como os submarinos que se encontravam sustentados num fio, a fim de deslizarem até ao fundo do mar.

Depois de concebido o painel, foram explicadas as regras, assim como o objetivo do jogo e, nesse momento, as crianças tiveram a oportunidade de fazer sugestões. Assim sendo, foi-lhes explicado que o objetivo do jogo era chegar ao fundo do mar e que, quando atingissem esse patamar, o jogo terminaria para essa criança, conquistando assim o prémio final. Ademais, tendo em consideração que a professora titular já tinha a rotina da atribuição do comportamento através das cores: verde (comportamento exemplar), amarelo (comportamento mediano) e vermelho (comportamento indesejável), o par pedagógico reconheceu que não deveria menosprezar essa ação, mas sim utilizá-la em prol de um jogo ainda mais significativo para as crianças. Neste sentido, foi-lhes explicado que esse registo efetuado pela orientadora cooperante tinha também o seu peso no jogo, sendo que, diariamente, elas avançavam (verde), permaneciam (amarelo) ou recuavam (vermelho) o submarino também em função do comportamento diário (cf. Apêndice J).

Além dessa rotina da atribuição da cor, foi também criado o dístico de “melhor aluno da semana”, sendo este simbolizado por uma coroa e atribuído, através de uma votação semanal, por todos os elementos da turma. Ademais, todas as quintas-feiras era realizado um desafio *online* (cf. Apêndice K), sendo que para isso, eram entregues *tablets* às crianças, conferindo-lhes a responsabilidade de os preservar enquanto respondiam às questões. O desafio era composto por 10 perguntas de escolha múltipla e as crianças que respondessem de forma acertada a pelo menos sete questões, avançariam uma casa bónus no projeto da gamificação, aproximando-se assim do fundo do mar.

No que concerne à organização do jogo, este era composto por cinco níveis, devidamente identificados com uma seta e com um espaço onde estava representado, através de um desenho, a recompensa que era atribuída de acordo com a temática em estudo. O fim do jogo reservava um prémio desconhecido pelas crianças.

Tendo como suporte uma aprendizagem com significado, baseada na resolução de problemas e onde a criança é a responsável pela construção do seu conhecimento (Sá & Varela, 2004), o grupo desenvolveu um projeto transversal ao projeto da gamificação, suportado na MTP, que “pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no

terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados” (Leite, Malpique, & Santos, 1989, p.140). Neste sentido, importa então perceber de que forma surgiu este projeto e como foi desenvolvido através desta metodologia.

O projeto foi desencadeado a partir do interesse demonstrado pelas crianças relativamente a diversas questões relacionadas com a água, sendo que primeira foi proferida num momento informal, quando as mesmas se encontravam a brincar no recreio: O que tem a água de especial para ser tão importante?” (M.M.). Dava-se assim início à primeira etapa da MTP - identificação/formulação do problema. Desde então, o par pedagógico foi-se apercebendo que um dos interesses mais evidentes da turma era a curiosidade de compreender quais eram as especificidades da água que a tornavam peculiar e essencial. Elas tinham uma imensa curiosidade em compreender o mundo que as rodeava e questionavam para que o pudessem entender melhor. Afinal, “a arte da pergunta faz parte da educação dos nossos sonhos” (Cury, 2004, p.131).

Para que se pudesse delinear o percurso do projeto mencionado, na segunda etapa - planificação e desenvolvimento do trabalho - foi concretizado um *brainstorming*, a fim de recolher os conhecimentos prévios que as crianças já tinham acerca do tema em questão. Genericamente, esses conhecimentos relativos à importância da água limitavam-se à necessidade da existência da mesma no corpo, à quantidade de água existente no mar e ao caminho que esta percorre depois de ser utilizada em casa. Neste momento, as crianças pensaram, em grande grupo, como é que poderiam dar resposta às suas questões e sugeriram que se recorresse à *internet*, aos livros da biblioteca, ao telemóvel, aos computadores da escola e, alguns elementos da turma lembraram-se que a família também pudesse ser uma importante ajuda na obtenção de respostas e de esclarecimento de algumas dúvidas existentes. Na fase de execução, o par pedagógico estimulou, e muito, o trabalho em pequenos grupos, prevalecendo assim o trabalho cooperativo, apesar deste não ter sido um percurso fácil, atendendo ao facto de as crianças não estarem, minimamente, familiarizadas com esse modo de trabalho. Este fator tornou o desafio ainda maior, sendo adotada a estratégia de formar, inicialmente, grupos de duas crianças e, só mais tarde, quando já era perceptível a aceitação e o respeito pela opinião do outro, começaram a formar-se grupos ligeiramente mais extensos. Segundo Lúcia, Carmo e Marcelino (2005), as atividades em pequenos grupos admitem que as

crianças com mais dificuldades sejam coadjuvadas pelos colegas. Importa, no entanto, realçar que as crianças do 1.ºB eram ainda muito dependentes da figura do professor, demonstrando serem pouco autónomas.

Para responder à questão inicial e a tantas outras que surgiram a partir da mesma, foi necessário garantir que todas as crianças aprendiam e que tinham um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, valorizando assim a diferenciação pedagógica; cruzar conhecimentos científicos e sociais; articular áreas curriculares e transversais, tais como, o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e a Educação Artística, a fim de desenvolver conteúdos do mundo que os rodeia e que estivessem explícitos no currículo e competências necessárias, como por exemplo, o pensamento crítico, a informação e comunicação, o raciocínio e resolução de problemas.

Neste âmbito, desenvolveram-se pequenas atividades didático-pedagógicas associadas ao projeto intitulado “A água: um mundo sem fim”, nomeadamente alusivas à água do mar e ao que existia no fundo do mesmo. Assim sendo, numa das sessões foi explorada uma das questões colocadas - “O que há no fundo do mar?” - e para responder à mesma, as crianças tinham de ultrapassar vários desafios, sendo motivadas através da presença de uma personagem. Esta guiava a sequência didática e desafiava as crianças, refletindo-se em aprendizagens significativas, visto que existia um elo entre as ações (Roldão, 2004). Assim sendo, o entusiasmo começou a ser cada vez mais notório, atendendo ao facto de o grupo assumir um particular interesse na resolução de desafios e de enigmas, a fim de alcançar um objetivo pretendido.

Numa das primeiras sessões, a personagem fazia-se acompanhar de um baú, que continha peças de vestuário e diversos equipamentos de mergulho, e no qual estavam fixos três pergaminhos, devidamente numerados. Recorrendo a uma roleta, que continha as fotografias de todos os elementos da turma, à vez, as crianças tiveram a possibilidade de a girar, a fim de perceber quais seriam as que iriam descodificar os pergaminhos, sendo que cada um continha um *QR Code*, passível de ser lido através de um *smartphone*. Pretendeu-se que estes recursos fossem centralizados nas crianças, sendo utilizados para motivar, desenvolver, aprender e comunicar. Neste sentido, importa refletir sobre o modo como este foi introduzido. No final deste momento, o par pedagógico teve a oportunidade de refletir sobre a ação, juntamente com a orientadora e supervisora cooperantes, e percebeu que era importante ter contextualizado a

funcionalidade do *QR Code*, até porque esta tipologia de códigos é cada vez mais recorrente. Assim sendo, a fim de estimular a curiosidade e ignorância da turma, a díade deveria ter levado para a sala de aula alguns objetos que contêm este código de barras bidimensional, nomeadamente, jornais, revistas, jogos, etiquetas de roupa, entre outros.

Recordando que se tratava de uma turma de 1.ºano, pretendia-se que as crianças desenvolvessem, progressivamente, competências associadas ao domínio da leitura, da compreensão oral e da expressão escrita (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2015). Tal como já foi explicitado no capítulo I, estas são três competências essenciais no desenvolvimento do ser humano, sendo que a leitura é fundamental e indispensável aos cidadãos (Ribeiro et al., 2016). Assim sendo, com o primeiro *QR Code*, que continha um áudio (cf. Apêndice L), as crianças foram desafiadas a descobrir o nome da personagem, que afirmava ser uma mergulhadora. Para isso, todos os elementos da turma tiveram de procurar, debaixo das suas respetivas secretárias um envelope que continha quatro cartões com letras – L, O, L, A – e ordená-las, a fim de descobrirem o nome. Numa fase inicial, pretendia-se que as crianças conseguissem associar o grafema ao fonema e, de seguida, manipular os cartões, a fim de criarem uma palavra com significado, que corresponderia ao nome da mergulhadora. Assumindo que a ação de escutar a criança é um dos maiores desafios que os profissionais de educação enfrentam, importa valorizá-la, permitindo que as suas “falas [sejam] centro da compreensão de contextos educativos” (Oliveira-Formosinho, 2007, citado por Oliveira-Formosinho & Lino, 2008, p.70). Assim sendo, foi dada às crianças a oportunidade de proferir as palavras que tinham conseguido formar com as letras disponíveis, a fim de tentar perceber se tinham descoberto o nome da mergulhadora.

Num outro momento, tendo sido já descoberto o nome da mergulhadora (Lola), as crianças foram desafiadas a abrir o baú e a colocarem o equipamento na mergulhadora. Assim, para dar a oportunidade a todas as crianças de participarem de forma ativa no momento de aprendizagem, estas foram selecionadas, de acordo com o projeto da gamificação, isto é, os jogadores que estavam mais avançados no jogo tiveram a possibilidade de equipar a mergulhadora (cf. Apêndice M), para que esta pudesse ir visitar o fundo mar. Neste momento, o par pedagógico foi questionando a turma acerca do nome dessas peças e da funcionalidade das mesmas. Ademais, importa também referir

que é crucial que todas as crianças estejam ativas e, por isso, no início deste momento de aprendizagem, foi distribuído um esquema modelar da Lola, para que as crianças fossem realizando o registo no mesmo, desenhando as peças de roupa que estavam a ser colocadas no manequim. Assim, a díade conseguia garantir que todas as crianças estavam focadas. Mais uma vez, é relevante salientar a importância de manter as crianças motivadas. Neste sentido, foi-lhes dito que quem desenhasse todo o equipamento necessário para que a Lola pudesse mergulhar até ao fundo do mar, iria poder descer uma casa no projeto da gamificação. E iniciou-se ali o processo de descida ao fundo do mar, com recurso a uma exploração através de um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra. Considerou-se pertinente recorrer às TIC, a fim de tornar a prática educativa mais atraente, visto que “as TIC têm um efeito positivo nos alunos e nas aprendizagens e que estes adquirem competências digitais, sociais e cognitivas” (Quadros-Flores, 2016, p.247).

Posteriormente, abriu-se o terceiro e último pergaminho, onde se pretendia que as crianças agrupassem, devidamente, os elementos que pertenciam e não ao fundo do mar, recorrendo às 10 imagens disponíveis. Neste momento, o que estava previsto era que as crianças recorressem a um programa de edição e apresentação, a fim de agruparem os elementos nos conjuntos corretos. Porém, a díade verificou, dias antes, que os computadores portáteis disponibilizados pela instituição não tinham o programa em questão e, por isso, houve a necessidade de proceder a alterações, depois de uma reflexão. Muitas vezes, a prática educativa requer reformulações imediatas e é necessário ter a plena consciência de que a planificação tem um carácter flexivo, considerando-se a imprevisibilidade de certos acontecimentos (Zabalza, 1999). Nesta fase, pretendia-se explorar um conceito matemático que já havia sido introduzido num outro dia, mas que não estava consolidado - os conjuntos.

Tendo em consideração que as Expressões, sobretudo a Expressão Plástica, despertava um grande interesse e entusiasmo na turma, recorreu-se, variadas vezes, à sua utilização, quer para dar sentido à transversalidade curricular, como para explorar o conceito artístico. As artes permitem que a criança desenvolva valores, seja criativa, descodifique e conceba o seu eu, interaja com os outros e, além disso, possibilita aprendizagens de técnicas de outros conteúdos trabalhados em outras áreas disciplinares (Eisner, 2008). Assim sendo, esta foi transversal a diversas atividades, nomeadamente às que desenvolveram

questões tais como: “Como é que a água chega às nossas casas?” e “Para onde vai a água depois de a utilizarmos?”. Para dar resposta a estas questões, foi concretizada, pelas crianças, uma maquete (cf. Apêndice N), representando esse mesmo percurso, recorrendo a materiais recicláveis e onde tiveram de assumir uma postura de cooperação e entreaajuda.

Desenvolvido o projeto “A água: um mundo sem fim” concretizou-se a última fase do mesmo (Apresentação e Divulgação), onde foi apresentado um livro concebido pela turma (cf. Apêndice O) com o nome do projeto, sendo que a história foi criada em grande grupo e focava aspetos importantes desenvolvidos ao longo do mesmo. Posteriormente, cada criança teve o seu papel ativo na construção do livro, sendo atribuída uma página a cada uma, ficando esta responsável por escrever e ilustrar essa mesma página. Mais tarde, foi concebido um *e-book* (<https://www.storyjumper.com/book/read/76445615/5df11cca4f2bb#>) desse mesmo livro, sendo acrescentado ao mesmo os áudios correspondentes ao que se encontrava escrito, para que qualquer pessoa que o queira ler, o pudesse fazer.

Atendendo ao facto de o projeto da água ter sido desenvolvido em simultâneo com o projeto da gamificação, o culminar dos mesmos não se distanciou muito. Porém, importa realçar que as crianças não atingiram o fundo do mar no mesmo momento, visto que este era um jogo de carácter, maioritariamente, individual. Neste âmbito, e porque era notória a tristeza das crianças quando observavam os submarinos dos colegas mais avançados, importa realçar uma conversa que decorreu entre a mestranda e uma criança.

S.: Oh professora, eu nunca vou conseguir chegar ao fim do jogo.

Mestranda: Por que dizes isso S.?

S.: Olha vê! Faltam cinco dias para o jogo terminar e eu ainda estou aqui (a criança apontou para o seu submarino). Se faltam cinco dias e eu ainda tenho sete casas para chegar ao fundo do mar, nunca vou ganhar o jogo.

Mestranda: Escuta o que te vou dizer S.. Se tu quiseres e tiveres muita vontade de atingir o fundo do mar, tu vais conseguir.

S.: Achas mesmo? É que eu estou tão longe.

Mestranda: Eu tenho a certeza que vais conseguir.

Dias mais tarde, quando o S. atingiu o fundo do mar, este dirigiu-se à mestranda e disse-lhe: “Afinal tinhas razão professora. Eu consegui mesmo. (...) Eu esforcei-me e consegui.”. Neste caso concreto, a criança estava a desmotivar porque sabia que não tinha tido um comportamento exemplar nos últimos dias

e que isso o tinha prejudicado no desenvolvimento do jogo. Porém, muitas crianças reagiam de forma distinta sempre que um colega atingia o objetivo do jogo, ficando ainda mais motivadas para o alcançar. O fundo do mar reservava um prémio merecedor de ser desfrutado em turma – bilhete fictício para uma visita de turma ao *Sea Life*, onde esteve sempre subjacente uma preocupação constante em garantir que todas as crianças o atingiam.

Assim que as crianças foram alcançando o fundo do mar, as mesmas tiveram a oportunidade de dar um *feedback* às docentes estagiárias acerca do desenvolvimento do mesmo, sendo proferidos alguns comentários: “Eu gostei do jogo do fundo do mar. A parte que gostei mais foi eu a chegar ao fundo do mar.” (M.M.), “Fiquei triste quando tive amarelo e não pude avançar o submarino.” (L.), “Falta-me uma casa para chegar ao fundo do mar. Tenho de me portar bem para conseguir chegar.” (N.M.), “Gostei do jogo do fundo do mar” (S.).

Tal como referiu a docente cooperante, “o projeto foi elaborado de forma tão refletida que todos os alunos conseguiram chegar ao fim do jogo e ter acesso ao prémio final.”. Ademais, durante a visita houve também uma preocupação inerente em concretizar um paralelismo entre o que foi explorado e trabalhado durante as aulas e o que estava ao dispor das crianças no oceanário, tal como afirma a orientadora cooperante - “Na visita, os alunos puderam usufruir de um contacto mais próximo com uma realidade trabalhada na sala de aula, articulando temáticas, conteúdos, pesquisas e vivências.”.

No dia da visita de estudo, as crianças estavam bastante entusiasmadas e as questões e comentários foram surgindo de uma forma muito natural e espontânea – “Vamos ver muitos peixes e tubarões.” (S.), “Professora, será que vai lá estar a Lola?” (B.M.), “Professora, vamos ver os peixes-palhaço a nadar torto?” (L.), “Estou muito animada por ir ao *Sea Life*!” (M.M), “Professora, eu esqueci-me do bilhete. E agora?” (M.). Como já foi referido anteriormente, assim que as crianças terminavam o jogo, estas recebiam um bilhete fictício para visitarem o *Sea Life* e, por isso, a maioria das crianças sentia que era responsável por aquele bilhete e que sem o mesmo não poderia proceder à visita com a turma.

Tendo em consideração que a gamificação pressupõe a utilização dos *Core Drivers* (cf. Capítulo I), importa agora refletir sobre os *Core Drivers* que

estiveram inerentes a este projeto da gamificação, focando um olhar atento sobre a forma como estes foram aplicados ao longo do projeto (cf. figura 3).

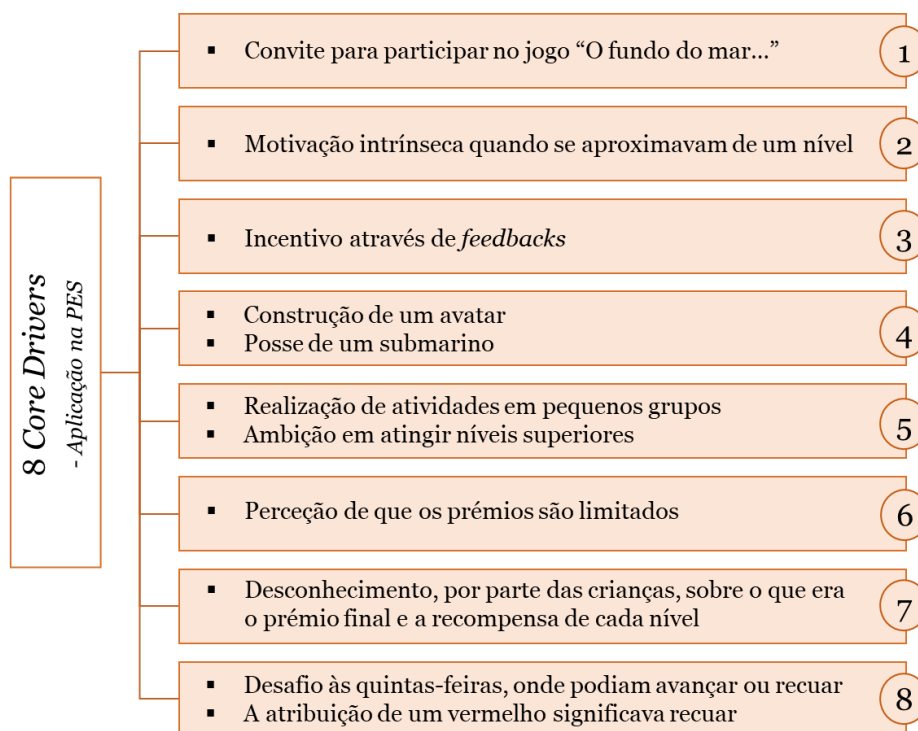


Figura 4 - Aplicação dos Core Drivers na PES – adaptado pela própria

O primeiro *Core Driver* “Significado Épico e Chamado” foi concretizado a partir do momento em que as crianças perceberam que foram convidadas a participar num jogo que tinha como objetivo chegar ao fundo do mar e que, à medida que iam desempenhando determinadas tarefas, elas podiam recuar ou avançar. Ademais, com este *Core Driver*, as crianças também perceberam que, em variados momentos da aula, eram chamadas a participar de uma forma mais ativa os jogadores que estavam mais avançados no jogo; a aplicação do segundo *Core Driver* “Desenvolvimento e Realização” foi visível através da motivação intrínseca que os participantes demonstraram ter para progredir no jogo. Em determinadas alturas, quando as crianças estavam perto de alcançar mais um nível e de, através dele, receber uma recompensa, era notório o entusiasmo que sentiam e o esforço que as mesmas faziam para alcançar os objetivos pretendidos. Além disso, era atribuído ainda o título de melhor aluno da semana a uma criança, escolhida pela turma, através de uma votação e, por isso, a turma

demonstrava um desejo muito grande em alcançar esse título, controlando, assim, os seus comportamentos e esforçando-se por merecer as recompensas; o terceiro *Core Driver* “Empoderamento da Criatividade e *Feedback*” foi cumprido nos momentos em que o par pedagógico incentivava as crianças, dando-lhes assim um *feedback* da sua prestação ao longo do projeto; a aplicação do quarto *Core Driver* “Propriedade e Posse” decorreu aquando da concretização do avatar, sendo que cada criança construiu o seu e, posteriormente, o associou a um submarino, que se ia aproximando do fundo do mar. Deste modo, as crianças sentiram que criaram algo e que tinham a responsabilidade de o prezar e de garantir a sua posse; o quinto *Core Driver* “Influência Social e Parentesco” foi concretizado sempre que era pedido às crianças que fizessem pequenas atividades em grupo, aceitando as diferenças de cada uma, sendo esta aceitação também valorizada no projeto. Ademais, a determinada altura do projeto, a discrepância entre a posição dos submarinos começou a ser cada mais notória e, por isso, de uma forma muito natural e através de alguns incentivos, os jogadores ambicionavam atingir níveis superiores, de forma a aproximarem-se do fundo do mar; o sexto *Core Drive* “Escassez e Impaciência” foi concretizado, por exemplo, no nível 2, em que o prémio era tirarem uma fotografia com a mergulhadora Lola. Porém, foi-lhes explicado que a mesma só estaria na sala durante uma semana e, por isso, quem atingisse esse nível *à posteriori*, não teria a possibilidade de desfrutar do prémio; o sétimo *Core Drive* “Imprevisibilidade e Curiosidade” foi conseguido, tendo em conta que as crianças, quando iniciaram o jogo, não sabiam nem quais eram os prémios dos diferentes níveis, nem qual era o prémio final, despertando ainda mais interesse e motivação nas crianças; e, por último, o oitavo *Core Drive* “Perda e Prevenção” evidenciou-se em dois momentos chave: sempre que as crianças realizavam os desafios às quintas-feiras, dado que estas podiam não conseguir avançar uma casa se não respondessem acertadamente a pelo menos sete questões, e sempre que a professora titular lhes atribuía a cor vermelha num determinado dia, porque isso implicava recuar uma casa.

No decorrer da prática educativa, o par pedagógico foi sentindo, gradualmente, que a relação existente entre a escola e a família era escassa e que era necessário agir para tentar resolver essa problemática. No contexto educativo em questão, a entrada dos E.E. das crianças do 1.ºCEB era controlada, sendo que estes só o podiam fazer para comparecer em reuniões já marcadas,

não acedendo, por isso, aos trabalhos realizados pelos seus educandos e que ficam expostos na sala de aula ou no átrio. Foi então que a díade tentou colmatar esta questão, refletindo sobre possíveis soluções e averiguando a melhor forma de tornar esta relação escola-família mais estreita. Pretendia-se, então, que os E.E. pudessem não só estar mais a par do que acontecia na sala de aula, como também que pudessem concretizar um trabalho colaborativo juntamente com o par pedagógico e a orientadora cooperante, a fim de proporcionar a melhor educação às crianças.

Assim, a díade procedeu à criação de um grupo num aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas, que possibilitava a troca de mensagens imediata e que facilitaria esta mesma relação referida anteriormente. Inicialmente, foram apenas adicionados a este grupo os E.E. que tinham esta aplicação instalada no seu *smartphone* e, à medida que o tempo foi passando, existiram pais que a instalaram propositadamente e que, através do diálogo entre os mesmos, foram pedindo para aderir ao grupo. Importa referir que o par pedagógico não forçou a adesão destes últimos E.E. ao grupo, deixando que o *feedback* dos restantes fosse chegando a estes, a fim de lhes despertar a curiosidade. A verdade é que esse objetivo foi atingido, mas não na totalidade, dado que alguns E.E. não mostraram interesse em fazer parte do grupo criado.

Além desta estratégia, o par pedagógico fez questão de incluir as famílias no decorrer do projeto desenvolvido, tendo em especial atenção alguns aspetos que devem ser mencionados. O contexto familiar de grande parte das crianças desta turma não lhes dava muita estabilidade emocional e educativa, pelo que os E.E., inicialmente, não colaboravam nas tarefas que eram solicitadas, não mostrando interesse em fazê-lo. Posto isto, foram encontradas estratégias para que, gradualmente, o interesse pudesse vir a aumentar. Optou-se, então, por pedir às crianças que realizassem pequenas tarefas simbólicas com a família, que trouxessem determinados materiais, sendo que estas instruções tinham de ser dadas com alguma antecedência. Assim, à medida que o tempo foi passando, o contacto com as famílias das crianças começou a ser cada vez melhor e as próprias foram admitindo que a criação do grupo tinha sido uma excelente ideia.

Já praticamente na reta final da PES, o par pedagógico teve a oportunidade de poder partilhar com os E.E., numa reunião intercalar, o que até então tinha desenvolvido com a turma. No pouco tempo que este tinha para lhes dar a

conhecer o projeto principal que estava a ser desenvolvido, a díade optou por dividir a apresentação em duas partes fundamentais: uma primeira em que explicou, de uma forma sucinta, os principais objetivos do projeto e explanou algumas atividades que já tinham sido desenvolvidas, utilizando recursos audiovisuais das crianças; e uma segunda, onde foi elucidado um outro projeto que surgiria de um problema da turma – o projeto da gamificação alusivo à falta de cumprimento das regras da sala de aula. Nesta última parte, o par pedagógico direcionou os E.E. para o painel da gamificação, explicando-lhes as regras do jogo, assim como outros aspetos que considerou necessário. Importa salientar que, na reunião, estavam presentes duas crianças pertencentes à turma, que demonstraram ter uma vontade intrínseca em tomar uma postura ativa nesse momento e, sem estar previsto, foram elas que apresentaram aos pais as ideias principais desse projeto da gamificação.

Nesta reunião, a propósito da recompensa que seria atribuída às crianças que atingissem a meta do jogo, foi apresentada aos E.E. a proposta da mesma, reforçando que a sua colaboração era indispensável e afirmando que a ida ao *Sea Life* seria, certamente, um marco crucial para o projeto, sendo atribuído um sentido aos conteúdos que tinham vindo a ser explorados. Posto isto, surgiram vários comentários: “Acho que é uma iniciativa muito boa.”, “É um bocadinho caro, mas eu acho que vai valer a pena.”, “É uma vez! Eu apoio a ideia.”, “O meu filho já lá foi uma vez, mas vai gostar de ir outra vez de certeza.”

No final da reunião, muitas foram as famílias que foram felicitar a díade pelo trabalho que desempenhou ao longo do semestre, assegurando que esta fez a diferença na vida das crianças e que elas gostaram muito de se sentirem parte integrante e ativa no processo de construção da sua aprendizagem. Ademais, agradeceram também a iniciativa em criar um grupo num aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas, fazendo questão de o demonstrarem diversas vezes nesse mesmo grupo (“Obrigada pelo carinho e dedicação que tiveram com os nossos filhos.”, “Muito obrigada pela partilha e parabéns pelas iniciativas.”, “Acho muito importante motivarem assim as crianças.”).

À semelhança da ação direta desenvolvida na EPE, também o percurso experienciado no 1.ºCEB foi gratificante para o desenvolvimento da identidade profissional da docente estagiária.

METARREFLEXÃO

“Mais importante que ter as asas é nunca perder a vontade de voar.” (Ribeiro, 2019, p.7)

O processo de formação inicial que preparou a mestranda para a docência, tanto na EPE como no 1.ºCEB, demarcou-se por ser um percurso contínuo, construído, de forma intensiva, mas prazerosa, ao longo de cinco anos. Este percurso iniciou-se aquando do ingresso da estudante na Licenciatura em Educação Básica e culminou com a Prática Educativa Supervisionada no Mestrado em EPE e Ensino do 1.ºCEB, possibilitando a construção de aprendizagens do saber profissional docente.

Neste sentido, foram cumpridos os objetivos da PES, ao serem desenvolvidas conceções científicas, nomeadamente associadas ao quadro concetual teórico e legal, intrínseco à prática pedagógica, como também atitudes reflexivas e indagadoras, que permitiram a evolução da mestranda enquanto futura profissional de educação. Esta mobilização dos quadros teóricos e pedagógicos foi crucial e contribuiu para o desenvolvimento de práticas significativas, melhorando, por conseguinte, a qualidade das ações desempenhadas (Latorre, 2008).

O período da PES nestes dois níveis educativos foi enriquecedor, tornando-se potenciador do desenvolvimento de outras aprendizagens igualmente essenciais, emergentes dos contextos de desempenho profissional. Assim sendo, a mestranda reconhece a importância de um profissional com perfil duplo, visto que lhe permite reunir conhecimentos acerca das especificidades de cada nível educativo, contribuindo, desse modo, para uma promoção da articulação curricular e tornando a transição um processo mais natural e positivo. A transição educativa deve garantir a existência de uma continuidade educativa e “proporcionar, em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p.99).

Neste sentido, tendo em consideração que a mestranda vivenciou a experiência profissional com uma turma que se encontrava no início da escolaridade obrigatória e com um grupo que terminara este ano letivo a EPE e, a mesma sentiu que essa articulação curricular, que deveria existir, não se verificava com muito ênfase. Semanas antes do fecho das escolas da rede pública, a instituição encontrava-se a iniciar um projeto relacionado com poesia que, embora fosse direcionado para o 1.ºCEB, estava a ser apresentado às crianças da EPE, sendo-lhes realizado um convite para também elas explorarem o poema e o apresentarem, posteriormente.

O percurso da docente estagiária pautou-se por uma redescoberta do seu eu, dos seus valores morais e éticos, tornando-se coautora da construção do seu perfil de identidade profissional. As experiências vivenciadas nos diferentes contextos educativos permitiram a construção de saberes experienciais elementares para a docência, mas também a mobilização de saberes disciplinares, sociais e pedagógicos, a visualização do futuro docente como educador/professor, isto é, conhecer-se a si e perceber como os outros o veem pela reflexão e, deste modo, desenhar o que pretende ser (re)definindo a sua identidade profissional docente. A mestranda preocupou-se em “estabelecer relações pessoais, genuínas e pedagógicas com cada criança e com o grupo” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.131), construindo, em ambos os contextos, relações de afetividade e conforto, acreditando que este tipo de interações favorece a construção de um ambiente promotor de aprendizagens, bem-estar e segurança.

Considerando que o docente deve desempenhar o papel de mediador das aprendizagens das crianças, fomentando a construção do seu próprio conhecimento, a mestranda participou na formação de cidadãos ativos e competentes, sendo a sua ação orientada por princípios éticos e por um desempenho moral, relacional e intelectual (Formosinho, 2009). Deste modo, tendo em consideração que a qualidade do processo educativo mantém uma relação direta com a qualidade do conhecimento científico do docente e da capacidade de observar e refletir as suas ações, a formação docente é um percurso ininterrupto, que continuará daqui em diante.

A mestranda procurou atribuir voz às crianças e, por isso, os projetos desenvolvidos emergiram das suas curiosidades, rompendo com os métodos

tradicionais de ensino e aprendizagem, ao dar-lhes a oportunidade de se envolverem na construção do seu conhecimento (Oliveira-Formosinho, 2013).

Perante uma sociedade em constante evolução, é fundamental que os docentes saibam encontrar as estratégias mais adequadas, de modo a que as crianças construam aprendizagens com significado e que as mesmas façam parte do percurso de cada uma. Na prática educativa, as realidades são encaradas como desafios e os mesmos nem sempre são fáceis de serem ultrapassados. Porém, a mestranda manteve sempre presente a ideia de que “no caminho que conduz ao domínio do que se procura, os aprendentes encontram obstáculos” (Perrenoud, 2002, p.153) e esta atitude fez com que se fosse adaptando cada vez melhor às imprevisibilidades e dificuldades encontradas. Importa que as crianças sejam escutadas, que sejam respeitados os seus diferentes ritmos e que não se menospreze a identidade individual de cada uma, nomeadamente os seus interesses, as suas fragilidades e as suas motivações. A verdade é que olhar para cada criança como um ser peculiar e adequar as estratégias em função de cada uma foi um dos grandes desafios da prática educativa, tendo este sido superado através do conhecimento que foi construído acerca de cada criança.

Porém, estes objetivos só foram alcançados porque, intrinsecamente, estavam presentes a simplicidade e a vontade de transformar as práticas educativas (Alarcão & Canha, 2013). Além disso, a colaboração que persistiu entre a díade, as orientadoras cooperantes e as professoras supervisoras foi também crucial e uma mais valia no desenvolvimento profissional da mestranda, nomeadamente na melhoria das suas ações educativas e na manutenção do seu equilíbrio emocional. De facto, “acreditar que com [elas] é possível ir mais longe do que sozinho” (Alarcão & Canha, 2013, p.48) é meio caminho percorrido para estarmos disponíveis a aprender uns com os outros e para que as ações pedagógicas se desenvolvam com sucesso.

A existência de um período pandémico foi também algo que permitiu o crescimento pessoal e profissional da futura docente. A verdade é que ninguém o esperava e, dadas as circunstâncias, houve a necessidade de proceder a uma adaptação das práticas pedagógicas, de maneira a que as crianças continuassem o seu processo de ensino e aprendizagem. Não foi uma etapa fácil, mas a mestranda considera que foi desafiante, pois permitiu a (re)descoberta de algumas ferramentas mencionadas no capítulo III.

Em suma, concluída a formação inicial, perspectiva-se a “natureza inacabada” (Sá-Chaves, 2005, p.8) da formação. Considera-se que este percurso desenvolvido pela docente estagiária se reflete hoje num crescimento pessoal e profissional, repleto de experiências e de desafios marcantes, provocados por uma construção colaborativa e reflexiva de saberes e práticas. Assim sendo, a mestranda sente-se preparada para enfrentar os novos desafios que se avizinham, ciente de que vai continuar a progredir e a recriar as práticas educativas, transformando-as ao longo da vida. Ademais acredita que será um trilho feliz, rico em aprendizagens.

O sonho foi cumprido. Agora está na hora de abrir as asas e voar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In Abrantes, P. & Araújo, F. (Coord.), *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas* (pp. 7-16). Lisboa: Ministério da Educação.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alcantara, A. S., Oliveira, S. R. B., Junior, R. V., Cardoso, W. R., & Rodrigues, L. O. A. P. (2018). Aplicação de Core Drivers e elementos de jogos para o ensino e aprendizagem de gestão do conhecimento. *Nuevas Ideas en Informática Educativa*, 14, 451-456. Acedido em <http://www.tise.cl/Volumen14/TISE2018/451.pdf>
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto PROCUR. *Investigação e Práticas*, 5, 62-88. Acedido em https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19232/1/Alonso_Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular.pdf
- Amaral, M. J., Moreira, M. A., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I., Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão* (pp. 89- 122). Porto: Porto Editora.
- Andrade, A. F., Quadros-Flores, P., & Pinto, J. A. (2019). Gamification as a strategy for promoting child involvement: A study on spatial orientation in the 1st CEB. *International Journal of Advanced Engineering Research and Science*, 6(11), 399-411. Acedido em https://www.researchgate.net/publication/337675749_Gamification_as_a_strategy_for_promoting_child_involvement_A_study_on_spatial_orientation_in_the_1st_CEB

- Araújo, M. J. (2012). As brincadeiras como património cultural imaterial a incentivar: uma experiência participativa com crianças. Trabalho apresentado em Congresso Internacional de História e Património Cultural. In *Actas do Congresso Internacional de História e Património Cultural* (pp. 1-12). Universidade Federal de PiauÍ, Brasil.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.
- Baumgartel, P. (2016). O uso de jogos como metodologia de ensino da Matemática. *XX Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática–Ebrapem*. Curitiba, 1-8. Acedido em http://www.ebrapem2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2016/04/gd2_priscila_baumgartel.pdf
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(1), 85-104. Acedido em <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a04.pdf>
- Brickman, N. A. & Taylor, L. S. (1996). *Aprendizagem Activa. Ideias para o apoio às primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Metas Curriculares de Português: Caderno de Apoio Aprendizagem da Leitura e da Escrita (LE)*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Bulhões, P. C. & Condessa, I. C. (2019). A criança e o seu desenvolvimento em atividades lúdicas e físico-motoras - uma reflexão sobre instituições de tempos livres. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 23-32. Acedido em https://www.researchgate.net/publication/338104685_A_crianca_e_o_seu_desenvolvimento_em_atividades_ludicas_e_fisico-motoras_uma_reflexao_sobre_instituicoes_de_tempos_livres
- Cabral, A. (2001). *Jogo no ensino*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoria crítica de la enseñanza: la investigación en la formación del profesorado*. Barcelona: Ediciones Martinez Roca.

- Carvalho, M. D. C. D. (2016). *A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola*. Tese de mestrado. Universidade Fernando Pessoa, Porto, Portugal. Acedido em https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6928/1/DM_Marianne%20de%20Carvalho.pdf
- Cheio, C. N. (2016). *Promoção do desenvolvimento infantil*. Relatório de estágio. Instituto de Ciências de Saúde, Lisboa, Portugal. Acedido em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/21985/1/RELAT%C3%93RIO%20CL%C3%81UDIA%20pdf%20FINAL.pdf>
- Correia, C. S. C. (2012). *A brincar também se aprende*. Relatório final. Paula Frassinetti, Porto, Portugal. Acedido em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/23134/1/ANA_COELHO.pdf
- Cosme, A. (2019, abril). *Flexibilidade curricular*, comunicação apresentada no I Congresso Escolha Educar – “Atuais desafios no contexto escolar. Qual é o papel dos Agentes Educativos?”, Porto, Portugal.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed.). Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-379. Acedido em http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigac%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Cunha, A. (2008). *Ser professor: Bases de uma Sistematização Teórica*. Braga: Casa do Professor.
- Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes Professores Fascinantes*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Delors, J. (Coord.). (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. *Educação um tesouro a descobrir*, 6. Acedido em

http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_d_escobrir.pdf

- Dias, M. & Fontaine, A. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar dos jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Diogo, F. & Vilar, A. M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo* (3ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 95-128). São Paulo: Mercado das Letras.
- Dubovik, A. & Cippitelli, A. (2018). *Construção e criatividade*. Brasil: Phorte Editora.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação. *Currículo sem fronteiras*, 8(2), 5-17. Acedido em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de classes - Uma estratégia na formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Falcão, A. P., Leite, M. D., & Tenório, M. M. (2014). Ferramenta de apoio ao ensino presencial utilizando gamificação e design de jogos. In *Brazilian Symposium on Computers in Education*. 526-533. Acedido em <https://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/2981/2492>
- Fernandes, S. P. D. (2016). *Métodos de ensino da leitura e da escrita: Conceções de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal. Acedido em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20603/1/Relat%C3%B3rio%20Final%20de%20Mestrado%20-%20vers%C3%A3o%20definitiva.pdf>

- Formosinho, J. (2009). A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente* (pp. 93-117). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* (25.^a ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Gomes, S. L. G. (2014). *Materiais didáticos e desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com dislexia: plano de intervenção para o treino da consciência fonológica*. Trabalho de projeto. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco, Portugal. Acedido em <https://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/2650>
- Gonçalves, A. C. R. (2017). *Intervenção com base em práticas de mindfulness para professores de 1º ciclo: efeitos na dinâmica de sala de aula e na relação professor-aluno: um estudo exploratório*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia, Lisboa, Portugal. Acedido em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/33623/1/ulfpie052918_tm.pdf
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso formativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Guimarães, F. V. D. C. (2019). *Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.ºCiclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, Porto, Portugal. Acedido em <https://recipp.ipp.pt/browse?type=author&value=Guimar%C3%A3es%2C+Francisca+Vasques+de+Carvalho>
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança* (3.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança* (4.^a ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

- Katz, L., Bairrão, J., Lopes da Silva, I., & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto – na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- LaFortune, L. & Pierre, L. S. (1996). A afetividade e a metacognição na sala de aula. Lisboa: Instituto Piaget.
- Laranjeiro, D., Antunes, M. J., & Santos, P. (2017). As tecnologias digitais na aprendizagem das crianças e no envolvimento parental no Jardim de Infância: Estudo exploratório das necessidades das educadoras de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 223-248. Acedido em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So871-91872017000200011
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leal, S., Dinis, R., Massa, S., & Rebelo, F. (2010). Aprender ensinando: Investigação e desenvolvimento na docência. *IX Colóquio sobre questões curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro (pp. 1-16)*. Porto, CIEE -Centro de investigação e intervenção educativas. Acedido em <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/538/1/Aprender%20ensinando.%20Investiga%3%a7%c3%a3o%20e%20desenvolvimento%20na%20doc%3%aancia.pdf>
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. R. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto: Porto Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Direção Geral da Educação.
- Lopes, F. & Neto, C. (2014). *A criança e a cidade: a importância da (re)concialiação com a autonomia. Desenvolvimento motor na infância*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, 265-292. Acedido em

- https://www.researchgate.net/publication/317427835_A_crianca_e_a_cidade_a_importancia_da_reconciliacao_com_a_autonomia
- Lopes, J. P., Silva, H. S., Dominguez, C., & Nascimento, M. M. (2019). *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*. Lisboa: Pactor.
- Lúcia, A., Carmo, C., & Marcelino, I. (2005). Questões da prática profissional: Trabalho em grupo e desenvolvimento de competências colaborativas. In L. Alonso, & M. Roldão (Orgs.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 137-150). Coimbra: Edições Almedina.
- Madruga, M. L. M. (2016). *A sala de aula invertida (Flipped Classroom) na promoção da diferenciação pedagógica: uma experiência no 7.º ano de escolaridade*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria, Portugal. Acedido em https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/2415/1/Tese_Matilde%20Madruga.pdf
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revistas de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46. Acedido em https://www.researchgate.net/publication/321897060_As_TIC_no_Jardim_de_Infancia_uma_motivacao_pedagogica_ou_uma_distracao
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira, & J. Pacheco (Orgs.), *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas* (pp.61-86). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.

- Neisworth, J. T. & Bagnato, S. J. (2004). The mismeasure of young children: the authentic assessment alternative. *Infants and Young Children*, 17 (3), 198-212. Acedido em https://www.researchgate.net/publication/232214977_The_MisMeasurement_of_Young_Children_The_Authentic_Assessment_Alternative
- Nemirovsky, M. (2002). *O ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais/Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores. Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Nunes, S. (2018). *Prática de mindfulness na educação pré-escolar*. Relatório final. Escola Superior de Educação Jean Piaget, Lisboa, Portugal. Acedido em <https://comun.rcaap.pt/bitstream/10400.26/24105/1/Sara%20Nunes%20-%20ESE.pdf>
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. Redescobrir Vygotsky. *Revista Noesis*, 77, 15-17. Acedido em <http://www.dge.mec.pt/arquivo-revista-noesis>
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. B. (2008). Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento através da infância: algumas implicações metodológicas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A escola vista pelas crianças* (pp. 13-29). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). *Pedagogia-em-Participação: A perspetiva educativa da associação criança*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino, & Niza, S. (Orgs.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis da participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2008). Os papéis das educadoras: As perspectivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 55-74). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Pereira, D. S. D. C. (2010). O ato de aprender e o sujeito que aprende. *Construção psicopedagógica*, 18(16), 112-128. Acedido em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542010000100010
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2002). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Peterson, R. & Collins, V. F. (1997). *Manual de Piaget para Professores e Pais*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Pinto, D. F. B. (2018). *A participação das crianças nos momentos de avaliação: conceções e práticas*. Relatório de estágio. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal. Acedido em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2686/1/relat%C3%B3rio_final.pdf
- Poso, J. I. (2002). La crisis de la educación científica. Volver a lo básico o volver al constructivismo? In A. Aran, *El constructivismo en la práctica* (pp. 33-45). Madrid: Editorial Laboratorio Educativo y Editorial GRAÓ.
- Quadros-Flores, P. A. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: estudos de Boas Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In J. Raposo-Rivas, M. Figueira, & F. Aires (Orgs.). *As TIC no Ensino:*

- Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323-342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada, *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. Acedido em <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/download/60/94>
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: Boas práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Valcalver, & F. Tejedor (Eds.), *1.ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC*, 429-439. Instituto Politécnico de Bragança.
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), 21-43. Acedido em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf>
- Reganham, M. B. & Parra, C. R. (2016). O lúdico como mediador para o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola. *O portal dos psicólogos*, 1-17. Acedido em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1041.pdf>
- Ribeiro, A. B. & Menezes, I. (2015). Educação e democracia: potencialidades e riscos da parceria entre escolas e ONG. *Interações*, 33, 68-83. Acedido em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/7249/5288>
- Ribeiro, D. (2019). Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*, 3115-3127. Acedido em https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12239/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2007.pdf

- Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., ... Rodrigues, B. (2016). *Ainda estou a aprender: as tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. Coimbra: Edições Almedina.
- Ribeiro, M. (2019). *O céu é para quem não desiste de voar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. D. L. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, problemas e práticas*, (68), 171-176. Acedido em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n68/n68a08.pdf>
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão curricular-Fundamentos e Prática*. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo – Fundamentos e estratégias*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29. Acedido em <https://www.oei.es/historico/pdfs/Noesis71.pdf>.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário - Para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. Lisboa: República Portuguesa Educação.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências. Uma abordagem interdisciplinar*. Porto: Porto Editora.
- Sá-Chaves, I. (2005). *Os “portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. (1989). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Saint-Exupéry, A. (2008). *O Príncipezinho*. Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, M. (1999). *Desafios Pedagógicos para o Século XXI*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Signori, G. G., Guimarães, J. F., & Corrêa, S. (2016). Gamificação como Método de Ensino Inovador. *International Journal on Active Learning*, 1(1), 66-77. Acedido em https://www.researchgate.net/publication/312075896_GAMIFICACAO_COMO_METODO_DE_ENSINO_INOVADOR
- Silva, A. C. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Silva, M. B. (2013). *As expressões artísticas no Pré-Escolar e 1.º ciclo do Ensino Básico e o desenvolvimento da autonomia e da cooperação*. Relatório de estágio. Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, Portugal. Acedido em <https://core.ac.uk/download/pdf/61443439.pdf>
- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1.ºCiclo da Educação Básica. *Exedra*, 9, 111-118. Acedido em http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Teles, P. (2004). Dislexia: como identificar? Como intervir?. *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar*, 20(6), 2-23. Acedido em http://srl-regio.com/wp-content/uploads/2015/05/Dislexia_Dra.-Paula-Teles.pdf.
- Teles, P. (2012). Método Fonomímico Paula Teles. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva, & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 1095-1112). Lisboa: ISPA - Instituto Universitário. Acedido em http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/5446/1/CPE_12_1095-1112.pdf
- Teles, P. (2016). *Cartões Fonomímicos*. Lisboa: Distema.
- Tenório, M. M., Góis, L., & Júnior, G. S. (2016). *Gamificação na educação: uma revisão sistemática em periódicos de informática na educação*. Acedido

em

https://www.researchgate.net/publication/301627806_GAMIFICACAO_NA_EDUCACAO_Uma_Revisao_Sistematica_em_Periodicos_de_Informatica_na_Educacao

- Tolomei, B. V. (2017). A Gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação. *Revista Científica em Educação a Distância*, 7(2), 145-156. Acedido em <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>
- UNICEF. (2019). *A Convenção sobre os Direitos da Criança e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF. Acedido em https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vasconcelos, T., Loureiro, C., Castro, J., Sousa, O., Ramos, M., Melo, ... Mil-Homens, P. (2011). A prática pedagógica como projecto transdisciplinar na formação inicial. *Formar professores, investigar práticas*, 6-14. Acedido em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/143/1/A%20pr%C3%A1tica%20pedag%C3%B3gica%20como%20projecto%20transdisciplinar%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20inicial.pdf>
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.
- Vieira, F. (2005). Pontes (in) visíveis entre teoria e prática na formação de professores. *Currículo sem fronteiras*, 5(1), 116-138. Acedido em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss1articles/flavia2.pdf>
- Viseu, F. & Morgado, J. C. (2011). *Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de matemática*. Universidade do Minho. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/15860/1/Manuais%20escolares%20e%20desprofissionaliza%C3%A7%C3%A3o%20docente.pdf>
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*.
Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação.
Lisboa. *Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar*.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e
Ciência. Lisboa. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*.

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril. Diário da República n.º 72/2020, 2º
Suplemento, Série I de 2020-04-13. Presidência do Conselho de
Ministros. Lisboa. *Medidas excecionais e temporárias na área da
educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19*.

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016, Série I
de 2016-04-04. Ministério da Educação. Lisboa. *Alteração ao Decreto-Lei
n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da
organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário,
da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a
desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo
dos ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001,
Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfil geral de
desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos
ensinos básico e secundário*.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001,
Série I – A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfis
específicos de desempenho profissional do educador de infância e do
professor do 1.º ciclo do ensino básico*.

- Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República – 1.ª Série n.º 165. Ministério da Educação. Lisboa. *Regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais do ensino básico e secundário.*
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros. Lisboa. *Regime jurídico da educação inclusiva.*
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. *O currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.*
- Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.*
- Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril. Diário da República n.º 77/2012, Série II de 2012-04-27. Ministério das Finanças e da Educação e Ciência. Lisboa. *Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.*
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento – Série II de 2018-07-19. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico.*
- Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10. Assembleia da República. Lisboa. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.*
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação

Decisão do Departamento da EPE no Agrupamento de Escolas, 2020. Porto.

Programa Educativo Individual, 2019. Porto.

Projeto Educativo do Agrupamento, 2018-2021. Porto.

MM

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

julho 2020