

M

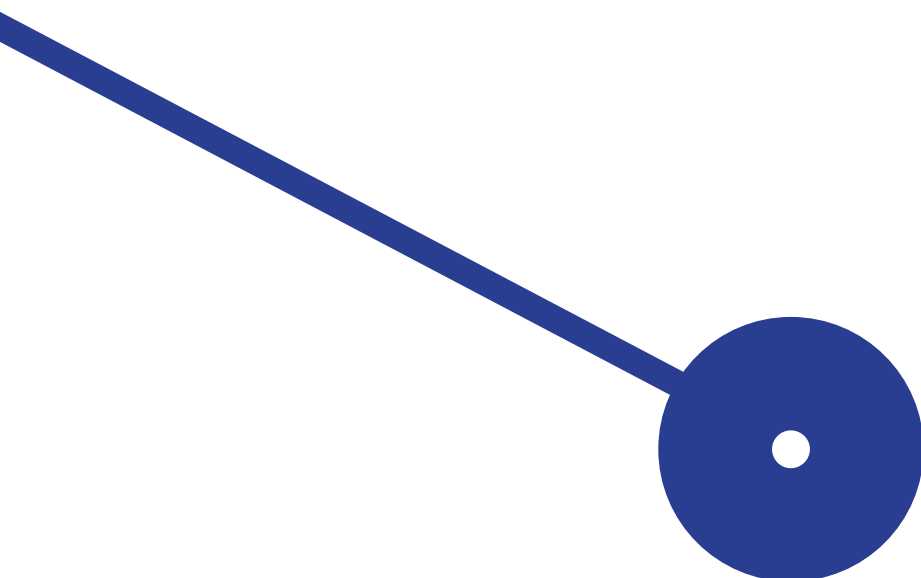
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Leonor Maria Ferraz dos Santos

07/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Leonor Maria Ferraz dos Santos

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Doutora Joana da Silva Pinto

Porto, julho de 2024

Para a minha mãe, para o meu pai, para os meus irmãos.

Para o [meu] Rafael.

Para a minha Maria (avó).

Para os amores da minha vida: Francisco e Rodrigo.

## AGRADECIMENTOS

Por vezes temos objetivos e sonhos que demoram a conquistar e que exigem de nós muito esforço, dedicação e ambição. Quando os alcançamos, somos abraçados pelo amor e carinho de todos aqueles que nos amam, acompanham e dão o seu contributo para que tudo o que sonhamos seja possível de alcançar. Neste sentido, começo por expressar a minha imensa gratidão à casa que me abriu as portas para realizar um dos maiores sonhos da minha vida, isto é, à Escola Superior de Educação do Porto. Agradeço, também, por me proporcionar, ao longo de cinco longos anos, uma educação de extrema qualidade.

Agradeço, também, com muito prezar às minhas orientadoras Professora Doutora Vânia Graça e Professora Doutora Joana Pinto, pela dedicação, acompanhamento e por terem sempre estado disponíveis para esclarecer as minhas dúvidas e incertezas. Sem toda esta orientação, com certeza, não alcançaria todos os objetivos a que me propus.

À professora e educadora cooperantes, sou grata pelo acolhimento e por todo o conhecimento partilhado. Recordarei, para sempre, a oportunidade de aprender com profissionais tão dedicadas, experientes e inspiradoras.

À minha mãe e amiga para o resto da vida, que foi o meu pilar e refúgio ao longo deste turbulento e magnífico percurso, agradeço por ter partilhado derrotas, conquistas, angústias e felicidades. Fomos feitas uma para a outra, inegavelmente.

Aos meus pais agradeço o apoio incondicional que me deram ao longo, não só deste percurso, mas de toda a vida. Sem a educação, o carinho e o amor que recebo todos os dias, não seria metade do que sou hoje.

À minha irmã que é a primeira pessoa que procuro para me ouvir, ajudar e aconselhar, quero agradecer por me mostrar que, por muito difícil que as coisas pareçam, eu consigo! Cresci a querer ser como ela, a querer ser amiga, responsável, lutadora e verdadeira. Talvez um dia consiga ser, pelo menos, metade. A vida é muito mais fácil e bonita quando a partilho contigo. Um obrigada não chega para te devolver o mundo.

Ao meu irmão, por acreditar mais em mim do que eu mesma. Por, sem saber, me motivar todos os dias a ser melhor. Somos irmãos e amigos desde que me conheço e sou muito

feliz por partilhar este sentimento. A vida só é bonita por termos crescido juntos e aprendido a ser felizes de qualquer forma.

Ao Rafael, que é casa, abrigo e amor. Que acompanhou todo este percurso sem nunca duvidar de mim. Que o seu amor, partilha e carinho continuem a guiar todas as minhas conquistas.

Aos meus sobrinhos, por me inspirarem todos os dias a ser melhor e por serem a maior motivação que tenho para tornar a Educação e o Mundo um pouco melhor. Ao Francisco por ser um companheiro de vida, por me ensinar que ser tia é muito mais do que algum dia imaginei. Um dia bem passado, como ele costuma dizer, é brincarmos juntos. Ao Rodrigo por me ensinar que o amor é uma partilha constante e diária. Que o amor nunca se esgote e que a vida nos permita partilhar tudo o que há para viver.

Às minhas Bea e Filipa, que compartilharam comigo as alegrias e os momentos de maior dificuldade, agradeço por estarem sempre ao meu lado. Obrigado por todas as palavras de incentivo, por serem uma fonte constante de apoio e, especialmente, por me permitirem ser o que quiser (todos os dias).

À Ministro, por ter partilhado comigo a melhor infância que alguém pode imaginar e por saber, sempre, o que dizer para me fazer sentir melhor. Prometemos, outrora, ser melhores amigas para a vida. E aqui estamos, 20 anos depois. Penso, muitas vezes, que se não tivéssemos partilhado tantas alegrias em criança, nunca teria esta paixão pela infância. Um obrigada nunca será suficiente.

Ao Tó, por toda a ajuda que me deu ao longo deste percurso e por permitir que todas as ideias saíssem do papel.

À Ju, por me mostrar que vencer é acreditar que somos capazes e por me ter mostrado que as minhas características, sejam elas boas ou más, foram o que me trouxe até aqui.

À minha querida avó, que sempre esteve ao meu lado com amor, sabedoria e carinho.

## RESUMO ANALÍTICO

O objetivo da Prática Educativa Supervisionada é conceder aos mestrandos a oportunidade de vivenciar uma experiência prática em contextos educativos. Neste sentido, o presente documento é denominado de Relatório de Estágio e surge no âmbito do plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais concretamente na Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada. É um requisito indispensável para a obtenção do grau de Mestre e tem como objetivo refletir a experiência vivenciada pela mestranda, ao longo da sua prática educativa, nos diferentes níveis de ensino. Este documento foi realizado articulando conhecimentos provenientes de todo o ciclo de estudos com os referentes teóricos e práticos, aliados à legislação vigente e às ações provenientes das práticas pedagógicas. Assim, vai ser apresentada uma reflexão crítica e sustentada, que procura refletir as competências e aprendizagens adquiridas pela mestranda ao longo deste trajeto. Além disso, será demonstrado o trabalho colaborativo entre os vários agentes educativos, isto é, o par pedagógico, as docentes cooperantes, as crianças, as famílias e as supervisoras institucionais. Trabalho este que foi fundamental para uma contínua melhoria das práticas educativas e da ação docente. No que se refere às ações pedagógicas, estas basearam-se na utilização de metodologias ativas e abordagens pedagógicas que colocaram as crianças no centro dos seus processos de aprendizagem. Além disso, foram adaptadas a cada criança partindo de ciclos de observação, ação, planificação e reflexão, característicos da metodologia de investigação-ação e metodologia de trabalho de projeto.

**Palavras-chave:** Prática educativa; criança; metodologias ativas; trabalho colaborativo.

## **ABSTRACT**

The purpose of Supervised Educational Practice is to provide master's students with the opportunity to experience practical experience in educational contexts. In this sense, this document is entitled of Internship Report and appears within the scope of the study plan for the 2<sup>nd</sup> year of the master's degree in Pre-school Education and the 1st Cycle of Basic Education, more specifically in the Supervised Educational Practice curricular unit. It is one of the main requirements for obtaining the Master's degree and aims to reflect the experience lived by the master's student, throughout her educational practice, at the two different levels of education. This document was created by articulating knowledge from the entire study cycle, in conjunction with theoretical and practical references, combined with current legislation and actions arising from pedagogical practices. Thus, a critical and sustained reflection will be presented, which seeks to reflect the skills and learning acquired by the master's student throughout this journey. Also, the collaborative work between the various educational agents will be demonstrated, that is, the pedagogical pair, the cooperating teachers, the children, the families and the institutional supervisors, work that was fundamental for a continuous improvement of the educational practices and the teaching action. Regarding the pedagogical actions, these were based on the use of active methodologies and pedagogical approaches that placed the children at the centre of their learning processes, and that were adapted to them based on cycles of observation, action, planning and reflection, characteristic of the action-research methodology and Project Based Learning.

**Keywords:** Educational practice; child; active methodologies; collaborative work.

## ÍNDICE DE FÍGURAS

Figura 1- Mapa mental realizado com ideias prévias das crianças, na plataforma <i>Bubbl.us</i> . .....	59
Figura 2- Resultado da atividade realizada através do <i>WordArt</i> . .....	63
Figura 3 Realização dos desafios individuais utilizando a metodologia de Gamificação. 65	
Figura 4- Momento de exploração do livro "A que sabe a lua?" .....	66
Figura 5- Padlet "Os Dragões" criado pelos alunos. ....	68
Figura 6- Realização das estações do Peddypaper por parte dos alunos. ....	70
Figura 7- Atividade de escrita, rimas e <i>Hip-Hop</i> . ....	71
Figura 8- Momento da entrevista a uma cozinheira para a Rádio Escola.....	73
Figura 9- Registo do mapa concetual do grupo.....	76
Figura 10- Exploração da criança M.2. com o coador de água. ....	81
Figura 11- A criança D.2. com vários objetos escondidos no bolso.....	81
Figura 12- Momentos de socialização e brincadeira na lama.....	82
Figura 13- Momento de exploração da criança A. e da F.2. com as restantes crianças. ....	83
Figura 14- Momento de exploração do espaço exterior e observação dos animais, na zona superior crianças de Portugal, na inferior crianças do Brasil. ....	86
Figura 15- Momento de leitura do livro "A fantasmilha Bu" e posterior atividade de dança. .....	89

## **LISTA DE ABREVIACÕES, ACRONIMOS E SIGLAS**

**AEC's-** Atividades de Enriquecimento Curricular

**AE-** Aprendizagens Essenciais

**CAA-** Centro de Apoio à Aprendizagem

**CD-** Cidadania e Desenvolvimento

**CEB-** Ciclo do Ensino Básico

**DF-** Diário de Formação

**ENEC-** Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

**EPE-** Educação Pré-Escolar

**FUC-** Ficha de Unidade Curricular

**I-A-** Investigação-Ação

**MEM-** Movimento da Escola Moderna

**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

**RTP-** Relatório Técnico Pedagógico

**TEIP-** Territórios Educativos de Intervençao Prioritária

**TIC-** Tecnologias de Informação e Comunicação

**UA-** Unidade de Aprendizagem

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	11
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	14
1.1. A EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO EM PORTUGAL .....	14
1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	22
1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	30
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	38
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE .....	38
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	42
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. ....	46
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	52
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	56
3.1. TRAJETO VIVÊNCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	56
3.2. A VIAGEM NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	74
3.3. PROJETO: PERCORRER O MUNDO – HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM .....	88
METARREFLEXÃO .....	90
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	93
DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS .....	105

## INTRODUÇÃO

O presente documento insere-se no âmbito da Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto. Realizado no ano letivo de 2023/2024, este estágio proporcionou à mestrandia a oportunidade de observar e cooperar num contexto educativo inserido no programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), pertencente à cidade do Porto.

Segundo a Ficha de Unidade Curricular (FUC), a PES caracteriza-se por proporcionar aos estudantes a oportunidade de aplicar os conhecimentos académicos em situações da prática profissional, contactando com a realidade da profissão e compreendendo os contextos de educação. Além disso, tem como objetivos: i) Mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática de educativa; ii) saber pensar e agir nos contextos e responder à diversidade dos atores, numa visão inclusiva e equitativa da educação; iii) construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente; iv) planificar, avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores; v) co construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação; vi) problematizar as exigências da prática profissional, desenvolvendo e consolidando, de forma fundamentada e reflexiva, as suas competências socioprofissionais e pessoais à luz do princípio da aprendizagem ao longo da vida.

Compreendendo que este ciclo de estudos habilita o profissional para um perfil de dupla docência na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), num primeiro momento a PES foi realizada no 1.º CEB, numa turma do 1.º ano com 20 alunos, e num segundo momento na EPE, num grupo de 20 crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Realça-se que este perfil duplo permite que os profissionais tenham uma visão mais integrada do desenvolvimento das crianças, assim como da importância de promover uma articulação e continuidade no processo de aprendizagem entre as duas valências educativas.

Neste sentido, a presente produção escrita foi elaborada tendo em consideração as demais experiências vividas nos dois níveis educativos a que o mestrado habilita, compreendendo as mesmas e relacionando-as com bases teóricas fidedignas e relevantes. Logo, serão apresentadas algumas das ações pedagógicas assentes nos vários saberes científicos, pedagógicos, culturais e investigativos da docente estagiária.

Realça-se que, quer neste documento, quer ao longo de toda a PES, foram salvaguardadas as questões de ética, garantindo que os dados dos participantes e as informações recolhidas permanecessem confidenciais e em anonimato. Assim, no que se refere à estrutura deste relatório, este está dividido em três capítulos e respetivos subcapítulos, correlacionados entre si e que pretendem refletir o percurso vivido ao longo da PES.

No primeiro capítulo, intitulado *Enquadramento teórico e legal*, são descritos e apresentados os fundamentos teóricos e normativos legais que sustentaram as ações pedagógicas desenvolvidas pela díade ao longo de toda a PES. Inicialmente, são apresentados os pressupostos comuns aos dois níveis educativos e, posteriormente, em dois subcapítulos distintos são evidenciadas as especificidades de cada um, incluindo algumas das metodologias adotadas.

O segundo capítulo, *Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação*, descreve os contextos onde as práticas educativas foram vivenciadas, elencando as especificidades, necessidades, gostos, motivações e dificuldades dos grupos de crianças. Estas caracterizações foram resultantes da contínua observação da díade e foram sempre tidas em conta nos momentos de planificação, ação e reflexão. Além disso, reflete a metodologia de investigação utilizada ao longo de todo o percurso da PES, isto é, a Metodologia de Investigação-Ação (I-A).

O terceiro capítulo, denominado *Descrição e análise das ações pedagógicas desenvolvidas no contexto e dos resultados obtidos*, tem como objetivo principal apresentar as ações pedagógicas desenvolvidas tanto no 1.º CEB, como na EPE. Importa mencionar que estas ações assentam nos projetos desenvolvidos, isto é, no projeto “Pequenos Acordes: explorando a melodia da educação”, no 1.º CEB e no projeto “Exploradores da Natureza”, que decorreu no âmbito da EPE. Além disso, será apresentado o projeto “Recontar o mundo: histórias que transformam”, um projeto anual desenvolvido em cooperação com o par pedagógico que colaborou no mesmo contexto que a mestranda e a sua díade.

Por fim, encontra-se uma *Metarreflexão* que visa descrever as reflexões realizadas antes, durante e após as ações, elencando o impacto da formação e das ações desenvolvidas. É destacada a construção da identidade profissional da mestranda, num contexto de perfil duplo, aquando da problematização, fundamentação e resposta às questões e dificuldades que foram surgindo.

# **1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

As práticas educativas inclusivas e coerentes que colocam a criança no centro do processo de ensino-aprendizagem e que permitem o seu desenvolvimento holístico, necessitam de ser bem sustentadas. Neste sentido, o docente deve apoiar-se em fundamentos teóricos e legais que suportam as suas práticas, compreendendo a importância de um conhecimento sólido para uma melhor atuação em contexto. Deste modo, este capítulo procura elencar e refletir sobre o enquadramento teórico-legal que norteou a PES.

Assim sendo, este primeiro capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos. O primeiro, denominado “A educação: uma análise da evolução em Portugal”, procura mostrar as similitudes entre a EPE e o 1.º CEB. Assim, será refletida a evolução dos dois níveis educativos ao longo do tempo, dando um maior enfoque à mudança entre o paradigma tradicional e o paradigma socioconstrutivista. No segundo subcapítulo abordam-se as especificidades inerentes ao 1.º CEB e, no terceiro, as especificidades que se referem à EPE.

## **1.1. A EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DA EVOLUÇÃO EM PORTUGAL**

A importância da educação na vida de qualquer indivíduo é um fator inquestionável, uma vez que é a chave para um desenvolvimento holístico, pleno e justo. Segundo Delors (1996), é através da mesma que se constrói a liberdade, a justiça social e os ideais de paz, necessários para se viver numa sociedade democrática e pluralista. Contudo, a educação nos vários sistemas e níveis educativos, como a conhecemos na atualidade, é resultado de mudanças significativas e de uma transformação progressiva.

Neste sentido, por volta dos anos 60, o papel da escola e do docente era o de alfabetizar e educar as classes sociais mais elevadas (Rodrigues, 2012). Além disso, em Portugal, a educação formal só se tornou reconhecida como um direito universal após o 25 de abril de 1974, mais especificamente, através da aprovação e decreto da Constituição da República Portuguesa em 1976. Durante a ditadura salazarista, a educação por parte da escola era estruturada para uma doutrina e difusão dos ideais do estado, ficando o acesso

às variadas aprendizagens e conhecimentos condicionado (Lima et al., 2006; Lima, 2017). Importa mencionar neste âmbito que, anos antes, mais especificamente em 1956, a escolaridade obrigatória durante quatro anos foi decretada de carácter obrigatório para crianças do sexo masculino. Porém, apenas em 1960 é que esta obrigatoriedade escolar passou a ser abrangente às crianças do sexo feminino (Adão & Remédios, 2009). Entende-se, desta forma, que o acesso à educação formal não era para todos e que não existia uma preocupação em acompanhar todos os alunos até ao final do seu percurso escolar.

Assim, a educação ao longo destes anos caracterizava-se pelo recurso a uma pedagogia de transmissão, onde as relações entre o educador e a criança se refletiam em narrativas teóricas e expositivas. O professor era observado como um mero transmissor de conteúdos e os alunos como tábuas rasas que apenas memorizavam aquilo que lhes era transmitido (Freire, 2006). Neste sentido, o sistema educativo não estava relacionado com a realidade social e o quotidiano das crianças, o que as colocava num papel pouco participativo, tendo apenas “uma atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar erros e corrigir os que não pudesse evitar” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 27). Deste modo, as relações caracterizavam-se por serem bastante verticais, pautadas por um distanciamento afetivo e reduzida interação dos alunos nas suas próprias aprendizagens.

Ao longo do tempo e com as constantes evoluções da sociedade e do mundo, a visão acerca da educação sofreu inúmeras mudanças acompanhando as transformações económicas, sociais e profundas evoluções tecnológicas que surgiram entre os séculos XX e XXI (Correia & Dias, 1998). Estas transformações refletem-se, especialmente, no facto do conhecimento científico e tecnológico se ter desenvolvido a um ritmo exponencial, permitindo cada vez mais o acesso a todo o tipo de informação. Pautam-se, também, pelo surgimento de uma panóplia de desafios ligados à sustentabilidade, interculturalidade, criatividade e segurança (Oliveira-Martins et al., 2017). É no contexto de todas estas problemáticas, que surge a visão de uma escola de todos e para todos, em que as crianças são agentes ativas da sua aprendizagem, como defendido pelo paradigma socioconstrutivista (Kammi, 2003).

Atendendo a esta nova visão da educação, os currículos educacionais têm vindo a sofrer várias reformas, especialmente após a homologação da Lei de Bases do Sistema Educativo

(LBSE), em 1986, onde se estabelece o quadro geral do sistema educativo. Através da mesma, o ensino passa a assegurar a igualdade de oportunidades e a promover um desenvolvimento assente no respeito “dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram” (Lei n.º 46/1986, 1986, p. 3068).

Desta forma, é perceptível que os objetivos da educação sofreram modificações ao longo do tempo, bem como o papel do docente e das crianças. Contrariando o paradigma tradicional, educar hoje não se caracteriza por uma transmissão, memorização e reprodução de conteúdos, mas sim por uma construção de ferramentas que levam a criança a ter um pensamento crítico e reflexivo, capaz de dar resposta aos desafios da atualidade (Oliveira-Martins et al., 2017). Neste seguimento, a criança abandona o papel de mero recetor passivo e passa a ser, tendo em conta os seus gostos e necessidades, o principal agente na construção do seu próprio conhecimento. Em consequência, o docente abandona o papel de titular único do saber e ocupa o lugar de facilitador no processo de ensino e aprendizagem (Bidarra & Festas, 2005). Assente nesta evolução, as atividades ocorridas ao longo da PES colocaram as crianças num papel ativo, respeitando sempre as suas capacidades, especificidades e interesses impulsionadores de todas as práticas pedagógicas (cf. Capítulo II).

Em conformidade com este novo paradigma educacional, é importante que se valorize quer as relações com o meio, quer as relações sociais estabelecidas com e pelas crianças. Segundo Vygotsky (1995) citado por Lebrun (2008, p. 132), “o desenvolvimento cognitivo tem uma relação directa e estabelecida no desenvolvimento social”, entendendo o conhecimento como algo partilhado e resultante de uma evolução dinâmica. Tendo em conta esta visão do autor, acredita-se que o processo de aprendizagem é potenciado pela colaboração entre a pessoa que está a aprender e outra pessoa mais experiente. Assim, existem dois níveis de desenvolvimento ligados à evolução dos conhecimentos de cada criança: zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento potencial (Boiko & Zamberlan, 2001). O primeiro nível representa a “totalidade das funções mentais já completamente desenvolvidas” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 53), incorporando, assim, as ações que a criança já desempenha de forma autónoma e independente. O segundo nível abrange o conjunto de ações que a criança ainda não consegue concretizar de forma autónoma, necessitando da ajuda de um adulto ou de um par. O distanciamento entre

estes dois níveis de desenvolvimento, segundo Vygotsky (1984) citado por Coelho & Pisoni (2012), é chamado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta caracteriza-se sobretudo pelo patamar que potencia as funções mentais da criança até que a mesma seja capaz de desenvolver determinada ação sozinha, levando, portanto, a que a zona de desenvolvimento proximal de hoje seja “o nível de desenvolvimento real amanhã” (Coelho & Pisoni, 2012, p. 148). Neste sentido, segundo Coll et al. (2001), o conceito de ZDP promove uma relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento holístico da criança. Além disso, permite refletir sobre a importância do papel do docente como um facilitador das relações estabelecidas entre a criança e o meio e como um observador constante do processo evolutivo da criança (Coelho & Pisoni, 2012)

Nesta linha de pensamento, o papel do docente torna-se imprescindível no processo de aprendizagem, uma vez que o mesmo pode potenciar o desenvolvimento da ZDP das crianças, apresentando-lhes experiências que as coloquem a experimentar, resolver problemas e dar sentido àquilo que têm em mãos (Coll et al., 2001). Além do mais, o docente pode ajudar a detetar um conflito inicial entre o que se sabe, o que se quer saber e o que se deve saber. Podendo, posteriormente, contribuir para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolver este conflito, através de pesquisas estimulantes e abertas a contextos realistas e significativos.

Ainda acerca do papel do docente, é possível compreender que um profissional que procure atualizar as suas práticas, enquadrando-as no paradigma educacional que tem vindo a evoluir atualmente, deve ter em consideração as quatro dimensões descritas no Decreto-Lei nº 240/2001 (2001). Estas dimensões distinguem-se por Dimensão profissional, social e ética; Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade; e Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida (pp. 5570-5571). Estas dimensões estão centradas na figura de um docente que não facilita apenas a integração de aprendizagens em diversas áreas do conhecimento, mas que também reconhece a importância da participação de todos os membros da comunidade educativa no processo educacional (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001).

Neste sentido, para que o docente adeque as suas práticas às crianças, este precisa de realizar uma constante observação das mesmas, da instituição e do meio envolvente.

Estas observações vão permitir a construção de planificações que têm em conta as especificidades de cada aluno, os conteúdos/temas a serem abordados e os métodos de avaliação mais adequados a cada momento (Diogo, 2010). Porém, cabe também ao docente refletir antes, na e após a ação, podendo assim melhorar as suas práticas e adaptá-las melhor ao contexto e grupo (Gauthier & Tardif, 1997). Assim, os profissionais de educação devem manter-se num contante processo de investigação, que potencie a evolução e a aprendizagem.

Atendendo a toda esta evolução educacional, o objetivo das escolas do século XXI, passa por assegurar uma igualdade de oportunidades, nas quais todos possam realizar aprendizagens significativas e onde se sintam respeitados e valorizados. É neste sentido, que o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018) vem reforçar o direito que todos os alunos têm em aceder a uma “educação consentânea com as suas potencialidades, expectativas e necessidades” (Pereira et al., 2018, p. 7).

Durante todo o processo educativo, as crianças passam por várias transições que, segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), podem ser horizontais, “transições que fazem parte da nossa vida quotidiana” (p. 97) e verticais, “socialmente construídas e estabelecidas pelos sistemas educativos” (p. 97). Nas primeiras, enquadram-se as que ocorrem entre contextos (família, escola e sociedade), como é exemplo a despedida diária entre a criança e a sua família quando chega ao jardim de infância/escola. Já as transições verticais são as que ocorrem esporadicamente, fazendo parte destas a transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB. É frequente causarem mais receio ou uma reação menos positiva, dado que são “essas as transições que particularmente preocupam docentes e pais/famílias, que se interrogam como a criança irá lidar com a nova situação” (Silva et al., 2016, p. 97). Além disso, consistem em momentos diferentes, dado que não fazem parte da rotina e dos hábitos das crianças e acarretam mudanças significativas. Daí que seja crucial que estes atores da transição educativa acompanhem e auxiliem as crianças, de modo a transmitirem a calma, a segurança e a confiança que as mesmas necessitam neste período.

Vários autores afirmam que a transição entre ciclos é um dos pontos críticos dos sistemas educativos atuais, principalmente a passagem da EPE para o 1.º CEB. Esta transição educativa envolve a mudança de espaços organizados de uma forma distinta e com

currículos com objetivos e matrizes diferentes. Isto comprova a descontinuidade na aprendizagem, o que pode causar entraves significativos ao sucesso dos alunos quer após a transição, quer ao longo da sua escolaridade (Ferreira, 2013). Neste sentido, os educadores e professores do 1.º CEB devem trabalhar em conjunto para facilitar o processo de transição, definindo estratégias que permitam “uma continuidade metodológica que promova mais atividades/projetos comuns, com a participação das famílias, proporcionando assim uma passagem natural, não disruptiva, do modo de aprender e de se desenvolver” (Ribeiro et al., 2018, p. 324).

Neste contexto, a existência de um docente com perfil duplo nestes ciclos educativos torna-se uma mais-valia no processo desta transição vertical, dado que conhece a realidade e as necessidades específicas de cada ciclo educativo. Este conhecimento permite que o docente reconheça a continuidade educativa entre os dois níveis, mantendo uma “perspetiva de unidade global do ensino básico” (Lei nº 49/2005, 2005, p. 5127). Além disso, um docente com perfil de dupla docência pode identificar de forma mais eficaz as dificuldades e potencialidades das crianças envolvidas neste processo transitório, promovendo assim um acompanhamento adequado às necessidades de cada uma (Pacheco et al., 2009).

A articulação entre educadores e professores do 1.º CEB é fundamental, porém não é suficiente para uma transição bem conseguida. A relação entre a família e educadores, as experiências de cada criança e o seu o apoio familiar são outros fatores extremamente significativos neste processo. Neste sentido, é importante que os profissionais de educação e as famílias observem as crianças como os principais agentes deste processo e escutem a visão que as mesmas possuem em relação à transição educativa. Desta forma, é possível transmitir-lhes as mudanças que poderão existir nesta passagem, dando resposta às suas necessidades e anseios. Além disso, através desta observação torna-se mais fácil fazê-las entender que avançar para uma nova etapa é uma oportunidade para crescer e entender os seus momentos de fragilidade e evolução (Ferreira, 2013).

Desta forma, importa referir a articulação curricular fundamental para este processo na perspetiva de Serra (2004), dado que os currículos apesar de diferentes complementam-se e coincidem em vários parâmetros. Ao analisar os documentos orientadores dos dois níveis educativos, as OCEPE e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

(PASEO), é possível entender que existe uma continuidade nos objetivos educacionais. Todavia, articular não passa por lecionar na EPE os conteúdos do 1.º CEB, mas sim por proporcionar as ferramentas necessárias de progressão às aprendizagens das crianças (Silva et al., 2016). Neste sentido, compreende-se que a dificuldade que, por vezes, se observa em manter esta articulação curricular passa não pelos objetivos ou áreas do saber, mas sim pelas metodologias adotadas pelos docentes.

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) permite atenuar estas diferenças metodológicas e impulsionar a articulação curricular, uma vez que pode ser adotada nos dois níveis educativos (Rangel & Gonçalves, 2011). Além disso, trata-se de uma metodologia que permite não só olhar a educação através da interdisciplinaridade, como também promover práticas educativas que, através de uma colaboração entre os docentes e as crianças, possibilitem o desenvolvimento holístico das mesmas (Nicolescu, 2000 cit. Vasconcelos et al., 2012). Realça-se que, esta participação conjunta em projetos e o trabalho colaborativo que surge entre os vários agentes educativos, permite a potencialização dos quatro pilares da educação, defendidos por Delors et al., (1996):

*aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (pp. 89-90).*

Esta metodologia rege-se pelo paradigma socioconstrutivista, colocando as crianças no centro do seu processo educativo (Vasconcelos et al., 2012). Centra-se, por isso, em problemas contextualizados e envolve a participação de todos na procura de respostas. Estes problemas são definidos pelas crianças, surgindo do seu quotidiano e curiosidades, e são ampliados pelo educador através da intencionalidade pedagógica das suas ações (Vasconcelos et al., 2012). Assim, o docente pode contribuir para a resolução das curiosidades e problemas encontrados pelas crianças, mas não deve influenciar os momentos de decisão das mesmas. Importa referir, ainda, que estes problemas “deverão ser pertinentes para quem procura resolvê-los, deverão constituir ocasião para novas aprendizagens e ter uma ligação à sociedade na qual os alunos vivem” (Leite et al., 2001, p. 11). Neste sentido, a MTP permite que as práticas pedagógicas partam daquilo que as crianças já sabem e daquilo que pretendem e sentem necessidade de descobrir (Munari, 1982 cit. Vasconcelos, 1998). Desta forma, devem realizar-se conversas em grande grupo,

em que as crianças desenham, esquematizam e escrevem com o apoio do adulto os assuntos que já sabem, os que gostariam de saber e sugestões de possíveis formas de resolver os problemas encontrados (Rangel & Gonçalves, 2011).

A MTP é composta por quatro fases não sequenciais e sem tempo predefinido, devido à sua flexibilidade (Many & Guimarães, 2006). A primeira fase corresponde à “Definição do problema”, em que as crianças definem as dificuldades a ultrapassar. Nesta fase, as crianças partilham e registam os seus conhecimentos e experiências prévias. A segunda fase intitula-se de “Planificação e desenvolvimento do trabalho”, em que se procede ao registo das ideias acerca da temática e se realizam os mapas conceituais que respondem a perguntas orientadoras como “o que queremos descobrir?”, “o que pensamos saber?”, “o que queremos saber?”, “onde vamos pesquisar?”. Esta fase engloba, ainda, a distribuição de tarefas e os recursos a utilizar. A fase da “Execução” é a terceira fase desta metodologia e é onde as crianças partem para a fase de pesquisa (Katz & Chard, 1997). Nesta etapa, registam-se as evoluções e aprendizagens e são discutidos os pontos de vista iniciais, de forma a verificar a sua veracidade ao longo da pesquisa. Além disso, é essencial a criação de momentos destinados ao balanço do projeto, permitindo reestruturar o mesmo de acordo com novos interesses (Katz & Chard, 1997). Por fim, a última fase, intitulada “Divulgação e avaliação do projeto”, caracteriza-se por ser “a fase da socialização do saber” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17). Nesta, as crianças partilham as novas aprendizagens com a comunidade educativa e/ou com as famílias. Podendo ser transversal às outras fases, esta última procura refletir sobre todo o trabalho de pesquisa desenvolvido (Katz & Chard, 1997).

Desta forma, compreende-se que a MTP permite o desenvolvimento de competências sociais, como a partilha e a cooperação, assim como a envolvimento de todos os intervenientes educativos: criança, educador, família e comunidade (Pereira, 2014; Vasconcelos et al., 2012). Logo, a MTP promove, também, o desenvolvimento intelectual do educador, na medida em que este deve ter uma atitude investigativa e deve acompanhar de perto o desenvolvimento de cada criança. Além disso, estes projetos possuem uma extrema importância social e cultural promovendo, conseqüentemente, nas crianças um sentido de responsabilidade social (Vasconcelos et al., 2012). Portanto, a MTP alia-se a uma educação integrada e integral que, através das suas quatro fases, permite que as crianças desenvolvam o seu próprio conhecimento, atribuindo um maior

significado aos espaços de aprendizagem (Rangel & Gonçalves, 2011). Contudo, segundo Rangel e Gonçalves (2011), existem “objetivos e necessidades de ensino e aprendizagem que não são facilmente, ou não são de todo alcançáveis através desta metodologia” (p. 26), sendo importante recorrer e complementá-la com outras estratégias, abordagens e recursos (Tempera & Tinoca, 2022).

Concluída a apresentação dos pressupostos teóricos e legais que guiam a prática educativa dos dois níveis educativos abordados no presente relatório, é fundamental compreender as particularidades destes níveis e os documentos orientadores que os fundamentam.

## **1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Segundo a LBSE, o ensino básico é de carácter universal, obrigatório e gratuito, tendo a duração de nove anos. Nestes nove anos compreendem-se “três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois anos e o 3.º de três anos” (p. 3070). Neste sentido, o 1.º CEB abrange todas as crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos. Além disso, caracteriza-se por ser um ensino globalizante e de monodocência, isto é, da responsabilidade de um só docente que pode ser coadjuvado noutras áreas, como a Educação Física, Educação Artística e o Inglês. A monodocência nos primeiros quatro anos do ensino básico pode ser bastante vantajosa e importante, uma vez que permite que se estabeleça laços afetivos fortes e um conhecimento mútuo entre o docente e os alunos “o que, por si só, é extremamente importante numa fase da vida em que as crianças necessitam de estabelecer vínculos emocionais com quem se relacionam no dia a dia” (Leite, 2017, p. 16).

A matriz curricular do 1.º CEB inclui cinco disciplinas obrigatórias, sendo estas a Educação Artística, a Educação Física, o Estudo do Meio, a Matemática e o Português. Contudo, integram áreas não disciplinares, como o Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014). No 1.º e 2.º ano de escolaridade, as disciplinas de Português e Matemática têm uma carga horária semanal no mínimo de sete horas cada e as disciplinas de Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física o mínimo de três

horas cada. No 3.º e 4.º ano de escolaridade, as cargas horárias por disciplina mantêm-se, contudo são acrescentadas duas horas para a disciplina de Inglês que passa a integrar o currículo (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014). No que se refere ao Apoio ao Estudo, deve-lhe ser destinado uma hora e meia semanal e à Oferta Complementar uma hora semanal. Assim, a carga horária semanal no 1.º CEB é de aproximadamente vinte e cinco horas (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018). Importa mencionar que, apesar de atualmente obrigatória, a lecionação da língua inglesa no ensino básico foi um processo bastante gradual, tendo inicialmente sido dada liberdade às instituições para a introdução, ou não, desta língua nas matrizes curriculares. Todavia, devido à sua importância na atualidade, foi homologada no Decreto-Lei n.º 176/2014 (2014) a sua obrigatoriedade de lecionação, a partir do 3.º ano de escolaridade, com o objetivo de “elevar os conhecimentos e as capacidades dos alunos” (p. 6064).

Inicialmente, os objetivos associados a este nível educativo centravam-se no desenvolvimento oral e iniciação à escrita e leitura, no desenvolvimento das noções essenciais da aritmética e do cálculo, no conhecimento do meio físico e social e no reconhecimento da expressão plástica, dramática, musical e motora (Lei n.º 46/86, 1986, p. 3070). Porém, com a evolução do paradigma educacional, foi perceptível que estes objetivos iniciais não incitavam ao desenvolvimento de competências essenciais para os alunos, especialmente, devido à extensão e cumprimento do programa curricular que não permitiam potencializar o desenvolvimento de competências sociais e emocionais fundamentais para a vida dos alunos.

Neste sentido, surgem novos objetivos associados ao 1.º CEB, partindo de currículos que consideram a aprendizagem ecológica, intercultural e interdisciplinar e que valorizam o papel do aluno no seu processo de ensino e aprendizagem (UNESCO, 2022). Assente nestas mudanças e evoluções, o professor deve procurar promover aprendizagens com sentido para os seus alunos, dado que só assim os mesmos se sentem motivados e capazes de construir o seu próprio conhecimento (Roldão, 2006). Para possibilitar essa construção, o professor deve orientar a sua prática educativa recorrendo aos documentos curriculares orientadores vigentes: o PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017) e as Aprendizagens Essenciais (AE) (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018). O PASEO foi homologado, em 2017, através do Despacho n.º 6478 e rapidamente se tornou um referencial para a organização da educação (Despacho n.º 6478/2017, 2017). Este aponta

para uma educação escolar progressista onde os alunos, através de experiências pessoais, constroem o seu próprio conhecimento e desenvolvem as suas competências e valores, assentes numa base humanista (Oliveira-Martins et al., 2017, p.10). Tendo em conta as áreas de competência, descritas no PASEO, foram desenvolvidas as AE, isto é, documentos que apresentam os conteúdos específicos de cada disciplina, bem como as “ações estratégicas de ensino, orientadas para o Perfil dos Alunos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2930). Estes documentos permitem compreender a necessidade de articular saberes, uma vez que procuram levar os alunos a aprender de uma forma mais significativa e contextualizada (Despacho n.º 6944-A/2018, 2018). O documento Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) é outro documento estruturante que sustenta uma das áreas de integração curricular transversal, a Cidadania e Desenvolvimento (CD). Este documento visa desenvolver nas crianças várias literacias e conhecimentos de cidadania

*que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor (Despacho n.º 6173/2016, 2016, p. 2).*

Importa, portanto, referir que o professor é o gestor do currículo, sendo esta articulação de saberes e contextualização das atividades pedagógicas da sua responsabilidade. Para isso, o mesmo deve ter em conta a matriz curricular já mencionada, entendendo a sua capacidade de gerir, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, até 25% do total de carga horária por ano de escolaridade (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p. 2930). É através da operacionalização de respostas adequadas aos alunos que a autonomia curricular e pedagógica conduz à construção de projetos educativos que desafiam os alunos “a aprender e a desenvolver competências conducentes ao perfil do aluno do século XXI” (Martins et al., 2019, p. 184).

Para que o docente saiba gerir o currículo e consiga selecionar as metodologias mais adequadas ao contexto, ao grupo de crianças e aos conteúdos a abordar, é fundamental que este esteja consciente do papel que deve desempenhar como professor do 1.º CEB. Neste sentido, o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) evidencia que o professor do 1.º CEB deve ser capaz de desenvolver “o respectivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o

fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (p. 5574). Além disso, deve ser capaz de manter a visão intercultural da educação, isto é, de reconhecer as culturas em presença no contexto educativo (Despacho n.º 6173/2016, 2016, p. 14).

Para que exista realmente uma inclusão, o professor necessita de ter em conta a diferenciação pedagógica, isto é, um pressuposto de uma ação pedagógica onde todos os alunos participam nas tarefas que “poderão ser diferentes quanto às suas finalidades e aos seus conteúdos, quanto ao tempo e ao modo de as realizarem, quanto aos recursos, condições e apoios que são disponibilizados” (Pereira et al., 2018, p. 12). Deste modo, a diferenciação pedagógica tem como finalidade garantir o acesso a um currículo abrangente, que inclui conteúdos programáticos e questões associadas à organização do espaço e dos materiais, à seleção de estratégias e atividades e à adequação da avaliação (Pereira et al., 2018). Além disso, pode ter em conta as várias medidas/adaptações definidas como necessárias para o sucesso educativo de todos os alunos. Entende-se, assim, que é necessário que o professor procure responder à diversidade de necessidades e potencialidades que cada um dos alunos evidencia, incluindo-os no processo de ensino e aprendizagem (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018) e aceitando as diferenças de cada um como uma mais-valia para a educação (Tomlinson, 2008).

A evolução social e tecnológica que acompanha os alunos é outro fator que o docente deve ter em conta quando procura adequar as suas práticas a todo e qualquer aluno. Atualmente, os alunos pertencem a uma geração onde as tecnologias estão sempre presentes no seu dia a dia (Quadros-Flores et al., 2009). Contudo, ainda existe uma significativa desigualdade no acesso a estas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e, além disso, muitas vezes as crianças não sabem utilizar as mesmas para fins educativos (Fernández-Mellizo & Manzano, 2016). É, neste sentido, que as TIC se tornam uma ferramenta importantíssima para o desenvolvimento curricular dos alunos, uma vez que se centram na realidade em que as crianças estão inseridas e permitem que o ensino esteja posicionado com um olhar sobre o futuro e sobre a mudança (Lima, 2017). Assim, os docentes devem incluir as TIC nas práticas pedagógicas, de forma a potenciar a mudança, a equidade e a igualdade de oportunidades no ensino (Quadros-Flores, 2016).

Em 2011, Quadros-Flores et al. referiram que

*o professor actual é um “Education Coach”, isto é, aquele que desafia o aluno para um melhor desempenho através da construção do seu próprio conhecimento, aquele que incute o desejo de aprender, que ensina a aprender e que, por isso, motiva os alunos para as aprendizagens, tornando-as mais significativas e com bons resultados finais (p. 437).*

Neste sentido, as TIC permitem promover a aprendizagem de uma forma lúdica, dinâmica e significativa, aproximando os conteúdos de estudo com o quotidiano das crianças. Além disso, através da exploração e contacto com estratégias enriquecedoras, diversificadas e do atual interesse das crianças, estas sentem-se mais motivadas e reconhecem a potencialidade educativa das mesmas.

Por sua vez, a utilização da tecnologia deve ser vista como uma ferramenta cognitiva que desenvolve o pensamento complexo do aluno (Jonassen, 2007). Seguindo o pensamento do autor, o seu uso permite não só uma ampliação e reestruturação cognitiva do pensamento da criança, como também potencializa uma aprendizagem ativa, significativa, construtiva, intencional, autêntica e cooperativa. Desta forma, é perceptível a relevância dos docentes enquadrarem as TIC nas salas, incorporando aquilo a que se chama pedagogia tecnológica (Graça et al., 2023). Esta última procura utilizar a tecnologia com intencionalidade pedagógica, de forma que a criança construa a sua própria realidade através das suas experiências e reflexões (Graça, 2024). Assim sendo, a utilização das TIC, em contexto escolar, só se torna vantajosa e relevante quando o docente é capaz de refletir e selecionar, criticamente, os recursos tecnológicos. Neste contexto, a formação de professores tem procurado capacitar os futuros profissionais para uma utilização consciente das TIC, integrando plataformas educativas como o *Kahoot*, o *WordArt*, o *Wordwall*, o *Padlet* e o *EducaPlay* que permitem uma diversidade de possibilidades de construção ativa da sua aprendizagem (Flores, 2015; Graça, 2024). Realça-se, no entanto, que a introdução destas novas tecnologias nas práticas educativas deve ser gradual, visto que grande parte das escolas ainda não se encontram totalmente equipadas e renovadas para receber estas práticas inovadoras, criativas e tecnológicas (Graça et al., 2021). Assente nesta relevância, é urgente que a realidade educativa possa ter equipamentos tecnológicos que possibilitem a renovação de práticas educativas.

Neste contexto, compreende-se que a educação deve criar oportunidades que permitam desenvolver experiências de aprendizagens significativas e diversificadas. Assim, em sala de aula, o professor deve valorizar metodologias mais ativas que permitam a participação efetiva dos alunos, atribuindo-lhes um papel ativo na construção da sua aprendizagem

(Moran, 2015). Estas metodologias permitem romper com uma aprendizagem repetitiva e memorística, na qual o aluno é um apenas ser passivo e recetor de informação (Moran, 2015). As metodologias ativas, assentes na abordagem socioconstrutivista, têm vindo a ter cada vez mais expressão nas salas de aula, visto que são “metodologias concebidas para um envolvimento ativo do aluno no processo de aprendizagem” (Carvalho, 2022, p. 31). Existem várias metodologias ativas que procuram desenvolver a autonomia, o pensamento crítico, a autorreflexão e a resolução de problemas, como: a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem por Pares, a Gamificação, a Aprendizagem Baseada em Problemas, a Aprendizagem Baseada em Projetos, a metodologia de Rotação por Estações e outras (Carvalho, 2022).

Ao longo da PES, as metodologias ativas mais utilizadas foram as metodologias de Gamificação e de Rotação por Estações (cf. Capítulo III). A sua utilização surgiu como um complemento à MTP e visou na procura por práticas educativas inclusivas e criativas, que levassem os alunos a tomar decisões e a avaliar os seus resultados (Bacich & Moran, 2017). Além disso, foram metodologias que se ajustaram às necessidades do grupo e que, com o apoio de outros materiais didáticos, permitiram uma adequação aos seus interesses.

A metodologia de Gamificação corresponde à aplicação de sucessivas mecânicas de jogo, que através da sua sequência guiam os alunos pelo processo de aprendizagem (Carvalho, 2022; Fardo, 2013). O seu objetivo primordial retrata-se em motivar ações, em promover a resolução de problemas e em encorajar para o processo de ensino e aprendizagem, promovendo a competitividade positiva ao longo deste processo (Kapp, 2012; Zichermann e Cunningham, 2011). Assim, as tarefas que englobam esta metodologia carecem de um bom fio condutor, que permita que as crianças compreendam o objetivo concreto a atingir (Chou, 2015 cit. Carvalho, 2022). Segundo Carvalho (2022), a utilização desta metodologia segue quatro fases, anteriormente defendidas por Chou (2015). Na primeira fase, que se caracteriza por captar a atenção dos alunos, pode-se recorrer a narrativas entusiasmantes e a recompensas fáceis que levem os alunos a sentir-se motivados. Numa segunda fase, a de integração, permite-se que os alunos aprendam as regras, os caminhos a seguir e as formas corretas de utilizar os recursos que têm ao seu dispor. A terceira fase diz respeito ao momento de realização das tarefas/desafios, evoluído sucessivamente para aquele que é o quarto e último momento: a obtenção da

meta e recompensa final. É importante, aquando do uso recorrente desta metodologia, que se alterem as narrativas, regras e recompensas, para que não se tornem experiências monótonas e pouco motivantes para os alunos (Carvalho, 2022).

No que diz respeito à metodologia de Rotação por Estações “o professor organiza a sala de aula em diferentes espaços – Estações – de modo a criar tarefas diversificadas, nos diferentes espaços e tempos, organizando os alunos por grupos, cada um com uma tarefa distinta, de acordo com os seus objetivos” (Carvalho, 2022, p. 52). As estações não são sequenciais, sendo que cada uma é independente e possui um objetivo específico, porém todas se encontram centradas no grande objetivo da unidade didática (UD). De ressaltar que, uma destas estações deve contemplar as TIC, de forma a potenciar ambientes digitais em que os alunos são desafiados cognitivamente, utilizando as tecnologias digitais para construir conhecimento. Além disso, a forma como estão dispostas as estações definirá a estrutura deste modelo, que pode ser organizada de diferentes maneiras (Carvalho, 2022; Souza & Andrade, 2016). Assim sendo, esta metodologia ativa fomenta a aprendizagem colaborativa, dado que em cada estação os alunos vão compreendendo o que o grupo anterior realizou, podendo dar continuidade, e, após um determinado tempo definido pelo professor, trocar de estação. É fundamental que o docente tenha a certeza de que todos os alunos tiveram a possibilidade de aceder a todas as estações, dado que só assim a metodologia permite uma igualdade de oportunidades. Para isso, o docente pode recorrer a um cronómetro que anunciará o final do tempo previsto para a resolução das tarefas e, conseqüentemente, o momento de trocar de estações, estimulando nos alunos uma maior motivação e dedicação à tarefa (Carvalho, 2022). Termina com a correção e diálogo, em grupo turma, sobre os vários desafios colocados em cada uma das estações.

Assim, é possível compreender que a integração destas metodologias vai ao encontro do que é defendido pelo PASEO, pois leva os alunos a produzir uma “apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes que se trabalham, em conjunto e individualmente” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 32). É de destacar que além de aprendizagens eficientes e contextualizadas, estas metodologias permitem que o professor acompanhe de uma forma mais próxima e cuidada o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos (Carvalho, 2022). Por sua vez, a utilização destas metodologias permite a construção de práticas educativas de articulação curricular, no qual se verifica a articulação de saberes (Leite, 2012; Velasco et al., 2020).

Além das metodologias ativas, a Educação pela Arte é, também, uma das metodologias mais eficazes para se “conseguir realizar uma educação integral a todos os níveis: afetivo, cognitivo, social e motor” (Sousa, 2003a, p. 30). O objetivo desta metodologia não é ensinar arte, mas sim utilizar a mesma como meio de promover uma educação assente na articulação de saberes. Segundo Read (1948), esta metodologia propõe a expressão livre, permitindo à criança aprender num clima que proporciona a inspiração, a expressão de sentimentos, o pensamento crítico e a estimulação da criatividade. Além disso, as artes estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do indivíduo ao longo da sua vida, sendo, por exemplo, fulcrais para o desenvolvimento da fala, da marcha voluntária e da aprendizagem da leitura e da escrita, não fazendo sentido desvalorizá-las no processo de ensino e aprendizagem das crianças (Sousa, 2003b). Ao longo da PES, a música foi um dos principais recursos para potenciar, através da metodologia de Educação pela Arte, a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, partindo da necessidade intrínseca das crianças em exprimir os seus impulsos e sentimentos mais elementares (Sousa, 2003a). Foi, assim, implementado um projeto de intervenção desenvolvido neste nível de ensino que procurava partir da música para alcançar uma interdisciplinaridade (Sousa, 2003a).

Tendo em conta os vários pressupostos da educação, a avaliação assume-se como um elemento importante no processo de ensino e aprendizagem (Fernandes, 2020). Deste modo, entende-se que assume uma relevância quer para o professor, quer para o aluno. Por um lado, é fundamental que o professor reflita sobre as suas práticas, para melhorar as mesmas e alcançar um ensino inclusivo e abrangente a todos os alunos (Fernandes, 2020). Por outro lado, o aluno consegue ter consciência da sua evolução e do desenvolvimento das suas aprendizagens (Fernandes, 2020). Segundo o Decreto-Lei n.º 17/2006 (2006), este processo de avaliação deve ser, contínuo, com o propósito de assegurar uma melhoria das aprendizagens desenvolvidas e o sucesso escolar. Assim, a avaliação segue três modalidades, como previsto neste documento: i) avaliação diagnóstica; ii) avaliação formativa; iii) avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica procura averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, podendo detetar problemas no início de novas aprendizagens. Já a avaliação formativa é sistemática, fazendo parte do processo de desenvolvimento curricular, e procura que todos os agentes educativos, especialmente os alunos, participem e se informem sobre a

“qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como do estado do cumprimento dos objetivos do currículo (Diogo, 2010, p. 107). E por último, a avaliação sumativa realiza-se no final do processo de ensino e aprendizagem e procura classificar as aprendizagens realizadas pelos alunos (Diogo, 2010). Ao longo da PES, foi privilegiada a avaliação formativa, assim como defendido no Decreto-Lei n.º 17/2006 (2006), por potenciar um olhar contínuo no desenvolvimento das várias atividades. Desta forma, estes momentos avaliativos foram realizados através da recolha de registos fotográficos, dos apontamentos no diário de formação, da observação e do preenchimento de tabelas e outros métodos de análise.

Concluída a apresentação e problematização dos referentes teóricos e legais do 1.º CEB, que evidenciam a importância de uma aprendizagem ativa por parte dos alunos, através de metodologias ativas e utilização de recursos didáticos contextualizados, é importante reconhecer as especificidades do nível educativo que caracterizou a segunda etapa da PES e que pertence ao perfil de dupla docência já referenciado.

### **1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Assim como estabelecido na Lei n.º 5/97 (1997), a EPE caracteriza-se por ser a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (p. 670) e destina-se às crianças entre os três anos e a idade de ingresso no primeiro ciclo do ensino básico.

Apesar do carácter facultativo que a caracteriza, a EPE oferece inúmeras vantagens para o desenvolvimento holístico das crianças. Através de ambientes de ludicidade, permite potenciar o desenvolvimento de habilidades e competências de aprendizagem e incutir valores e atitudes positivas fulcrais para o resto da vida (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Estas vantagens refletem-se nos objetivos globais pedagógicos definidos para este nível educativo, que passam: pelo desenvolvimento pessoal e social da criança, tendo em conta a pluralidade das culturas; pela fomentação da consciência do seu papel como membro da sociedade; pela estimulação da utilização de diversas linguagens e formas de expressão e comunicação; pelo reconhecimento da igualdade e da importância da participação ativa na sociedade; pela valorização da colaboração com as famílias e comunidade; pelo reconhecimento das características individuais da criança e da sua

interação com o meio e pelo despertar da curiosidade e do pensamento crítico (Lei n.º 5/97, 1997).

Com o intuito de responder aos objetivos supramencionados foram criadas e recentemente atualizadas, em 2016, as OCEPE. Este documento procura apoiar a “construção e gestão do currículo do jardim de infância” (Silva et al., 2016, p. 5), potenciando ambientes educacionais ricos e geradores de indivíduos equipados com ferramentas para aprender e querer/gostar de aprender (Silva et al., 2016). Além disso, é da responsabilidade do educador, através da “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares” (p. 5572), a gestão e desenvolvimento do currículo. Currículo esse que, segundo o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), deve ser flexível e ter em conta as características das crianças e do meio que as rodeia, os projetos curriculares do agrupamento e da escola, as diferentes culturas presentes no ambiente educativo e as parecerias exteriores, previamente realizadas pelo agrupamento. Tendo tudo isto em conta, o educador consegue proporcionar experiências pedagógicas ricas, contextualizadas e significativas para o grupo de crianças (Silva et al., 2016).

Ao longo desta prática por parte do educador, é fundamental que o mesmo faça uma observação sistemática e cuidada de cada criança, do grupo e que recolha informações relevantes dos contextos familiares. Esta observação deve ser realizada ao longo de todo o processo educativo e é de extrema relevância que o educador registre e documente as suas observações, através de instrumentos que lhe permitam refletir e distanciar-se da prática (Silva et al., 2016). Este processo observacional por parte do educador resulta na planificação de projetos e atividades assentes nos interesses, necessidades e competências das crianças, bem como nos objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2021). No entanto, é fundamental que o educador encare a planificação como flexível e integrada, permitindo que estejam refletidos os dados recolhidos na observação e na avaliação que vai realizando. Além disso, o educador deve permitir às crianças participar nesta planificação, escutando as suas propostas, temáticas e situações que emergem no dia a dia das mesmas.

Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), defendem que a documentação pedagógica é fundamental neste processo de observação, planificação e avaliação, uma vez que auxilia

não só no acompanhamento e avaliação dos alunos, como na planificação e construção de práticas pedagógicas mais eficazes e significativas. Esta documentação deve ser realizada em colaboração, para que as crianças “possam exercer sobre a documentação os seus poderes descritivos, analíticos, interpretativos e compreensivos” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013, p. 32). Neste sentido, documentar permite que a criança participe de forma ativa e consciente na avaliação da sua evolução, dado que esta reflete sobre as suas aprendizagens, descobre erros e procura ultrapassá-los, identifica conquistas e comemora-as, identifica dificuldades e compreende-as (Azevedo & Oliveira-Formosinho, 2008). Assim, entende-se que o principal objetivo da recolha de informação e avaliação em contextos da EPE é “interrogar, documentar e fazer julgamentos embasados a respeito da qualidade e efetividade das experiências de aprendizagem propiciadas às crianças pequenas” (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, pp. 62-63). A análise documental, os diálogos reflexivos, os diários, os registos fotográficos e as gravações de áudio são exemplos de métodos de recolha de informações e avaliação que têm em conta os contextos, processos e resultados pedagógicos (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019). Além disso, segundo Oliveira Formosinho e Pascal (2019), estes métodos pretendem ser mais democráticos, inclusivos e participativos para todas as crianças.

Neste sentido, é através de uma avaliação assente nas pedagogias participativas, que se entende que o objetivo da EPE não é a preparação para a entrada na escolaridade obrigatória (Moss, 2011). Ao invés disso, procura-se a criação de práticas pedagógicas inovadoras e diferenciadoras que permitam o desenvolvimento de capacidades sociais, cognitivas e emocionais fundamentais para o resto da vida (Silva et al., 2016).

A organização do ambiente educativo influencia diretamente a prática pedagógica, devendo ser alvo de uma atenção cuidada por parte do educador. Segundo Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), esta organização deve ter em conta vários aspetos, sendo estes o espaço físico e os materiais, o grupo de crianças, a rotina e as relações existentes entre os vários agentes educativos (crianças, educador, profissionais não docentes e famílias). A organização do espaço físico da sala é um reflexo das práticas e intenções quer do educador, quer do grupo de crianças, visto que deve ser realizada num trabalho cooperativo, que assegure a participação e expressão das crianças (Silva et. al., 2016). Assim, é importante que o profissional de educação valorize a negociação, permitindo que as crianças debatam para alcançar uma consensualização face às decisões

a serem tomadas acerca deste espaço (cf. Capítulo III). Adicionalmente, Folque (2018) entende que é através desta participação das crianças na organização do seu espaço educativo que o mesmo cria condições de conforto, bem-estar, autonomia e confiança. Além disso, é importante que se observe a organização deste espaço com uma constante reflexão, entendendo que a mesma deve ser dinâmica e pode ser transformada sempre que se sentir necessário (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Silva et al., 2016).

No que se refere aos materiais presentes na sala de atividades, estes devem ser cautelosamente escolhidos de forma a permitirem a realização de atividades culturais autênticas e, por isso, devem seguir critérios de qualidade e variedade (Folque, 2014; Hohmann, 1997). Logo, o educador deve selecionar uma panóplia de materiais apropriados à idade, que apelem à imaginação e criatividade e que permitam uma grande variedade de brincadeiras. Segundo Folque (2018), esta seleção de materiais deve evitar materiais desprovidos de sentido social e redutores para as experiências. Além de todo este processo cuidadoso de seleção, o educador precisa de assegurar oportunidades suficientes para as crianças escolherem e realizarem escolhas, visto que

*explorar objectos, descobrir relações, transformar e combinar materiais, adquirir competências de utilização de ferramentas e equipamentos e usar os músculos são processos manipulativos vitais. E é através das oportunidades diárias para o fazer que as crianças ganham um conhecimento prático do mundo físico (Hohmann, 1997, p. 39).*

Neste sentido, a organização dos materiais da sala de atividades é fundamental para potenciar o interesse das crianças nos mesmos. Deste modo, devem estar ao alcance das crianças para que as mesmas os possam mobilizar nas diferentes brincadeiras e projetos (Silva et al., 2016).

Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013), as relações e interações de dimensão pedagógica são “o meio central de concretização de uma pedagogia participativa” (p. 27), sendo assim necessário pensá-las, refleti-las e, muitas vezes, reconstruí-las. Desta forma, o educador deve envolver-se e relacionar-se com as crianças, a fim de fomentar a segurança e a desenvolver a autonomia nas mesmas, promovendo o seu envolvimento nas atividades e projetos do grupo (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). É através da relação positiva adulto-criança, que os profissionais de educação conseguem apoiar e promover o desenvolvimento da criança a vários níveis: afetivo, emocional e social (Mata & Pedro, 2021). Contudo, é fulcral que o educador desenvolva estratégias que promovam

o envolvimento das famílias e da comunidade no processo educativo das crianças, potenciando um ciclo de desenvolvimento, análise e construção conjunta (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Silva et al., 2016). Neste contexto, ao longo da PES, a díade procurou criar um diálogo que permitisse o desenvolvimento de relações de confiança mútua com as famílias, possibilitando que estas se sentissem à vontade para expor as suas opiniões, expectativas e dúvidas (cf. capítulo III). Destarte, as relações entre o educador e o pessoal não docente, como a assistente operacional da sala de atividades, são fundamentais para que se observem e realizem práticas de qualidade e de verdadeira cooperação (Silva et al., 2016).

Além de se apoiar nas OCEPE e nos referentes legislativos que norteiam a sua prática, o educador deve ter como alicerces abordagens pedagógicas que privilegiam as pedagogias participativas. Porém, deve ser mantida uma perspectiva indagadora e crítica perante estas abordagens, isto é, o profissional de educação deve ajustá-las à sua forma de pensar, estar e ser educador. Assim, sente-se a necessidade de realçar três modelos pedagógicos/abordagens que fundamentaram as práticas pedagógicas da díade ao longo da PES, sendo estas o Movimento da Escola Moderna (MEM) (Folque, 2018), *Reggio Emília* (Edwards et al., 2015) e *High-Scope* (Hohmann, 1997) (cf. Capítulo III).

O MEM propõe construir uma aprendizagem democrática e o desenvolvimento sociomoral das crianças. Através do planeamento das ações e a avaliação reguladora do desenvolvimento curricular, utilizando instrumentos de pilotagem como o mapa de tarefas e o plano de atividades (desenvolvidos pela díade, ao longo da PES), as crianças tomam consciência da sua tomada de decisão, das suas responsabilidades e participam na monitorização como forma de melhoria das atividades e do desenvolvimento da aprendizagem (Folque, 2018). Adicionalmente, através da avaliação do processo de socialização democrática, recorrendo por exemplo ao diário de grupo, as crianças identificam as fontes de conflito, explicam as intenções dos atos e detetam as suas consequências, colocando-se na perspectiva do outro e idealizando possíveis soluções (Folque, 2018). Vale realçar que o MEM valoriza o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos de produção, destacando que os mesmos potenciam a aprendizagem conjunta e permitem que as crianças debatam, explorem hipóteses, investiguem e partilhem as suas aprendizagens (Folque, 2018).

No que concerne à abordagem *Reggio Emilia*, esta valoriza a planificação e organização cuidada de ambientes e espaços estimulantes e desafiadores, que potenciem a curiosidade, a exploração e a criatividade das crianças (Edwards et al., 2015). Assim, os espaços são intitulados de terceiros educadores e devem ser pensados para oferecerem diversas possibilidades de interação e aprendizagem. Além disso, a existência de materiais diversificados é outro ponto chave desta abordagem, dado que estes são vistos como uma forma de linguagem para as crianças, que podem explorar e manipular de forma autónoma e livre (Edwards et al., 2015). Outro aspeto a salientar acerca da abordagem *Reggio Emilia*, é a importância e valorização do espaço exterior como um ambiente pedagógico tão significativo quanto o espaço interior. A natureza, o ar livre e a interação com o meio ambiente são considerados essenciais para o desenvolvimento holístico das crianças (Edwards et al., 2015). Ainda acerca da valorização do espaço natural, esta abordagem incentiva a uma abertura da sala de atividades à natureza, ressaltando que a mesma pode tornar o local ainda mais aberto ao brincar e, também, associá-lo ao bem-estar, prazer, conforto e segurança.

No que se refere ao modelo *High-Scope*, este assume uma aprendizagem pela ação, na qual a criança toma decisões e aprende partindo dos seus interesses e curiosidades (Hohmann, 1997). Deste modo, reconhece a criança enquanto um ser consciente e construtor ativo do seu próprio desenvolvimento, tendo as suas explorações um papel fundamental nas aprendizagens. Nos seus pressupostos, este modelo salienta a extrema importância de haver uma “organização do espaço, dos grupos, dos materiais e das rotinas diárias, que seja estimulante para a criança” (Hohmann, 1997, p. 161). Assim, no que se refere ao tempo e rotina diária, este modelo defende que o adulto deve planear uma rotina diária consistente e flexível, que permita às crianças ter contacto com várias pessoas e materiais. Nesta rotina privilegiam-se os trabalhos em pequenos grupos, em grandes grupos e o tempo de planear-fazer-rever (Hohmann, 1997). No que se refere à organização do espaço, é privilegiada a organização em áreas distintas, como a área da casa, da arte, da leitura e da escrita, dos blocos, dos brinquedos, da areia e água, da biblioteca, da música e movimento, entre outras (cf. Capítulo II).

É possível observar que todas as abordagens pedagógicas mencionadas destacam o papel principal da criança no seu processo de aprendizagem e do educador como um facilitador. Além disso, salientam a relevância do brincar na EPE como uma ferramenta fundamental

para a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças. A valorização pelo brincar neste nível educativo e a sua irreversível ligação à infância é evidente nos documentos orientadores e nos modelos/abordagens pedagógicas. Contudo, as práticas educativas focam-se, como afiança Neto (2020b), em atividades bastante estruturadas e dirigidas pelos adultos, que as consideram fundamentais para alcançar objetivos previamente definidos e delineados. Assim, tem-se observado uma desvalorização, por parte do adulto, das atividades livres e do brincar espontâneo das crianças (Whitebread, 2018).

Além de ser um direito formal (UNICEF, 1989) e uma expressão cultural das crianças (Sarmiento, 2003), brincar é uma tarefa séria e complexa para as mesmas, uma vez que permite aprendizagens irrepetíveis que as levam a significar o mundo, os objetos e as ações (Neto, 2020a). De acordo com este último autor, enquanto brincam livremente as crianças sentem-se felizes e têm a oportunidade de explorar não só o mundo que a rodeia, como também a sua realidade interior. Todavia, segundo Wood (2014), o brincar livre característico da infância tem vindo a ser instrumentalizado e guiado pelo educador, visto que é este que define os materiais acessíveis, as opções disponíveis, os graus de liberdade permitidos e as regras de cada brincadeira. A autora salienta ainda que, muitas vezes, as brincadeiras são orientadas com o objetivo de aprender e desenvolver competências, o que remete para uma domesticação do brincar. Rosa (1998) citado por Silva e Sarmiento (2017), evidencia que brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagens, mas sim como “uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (p. 40).

As inúmeras transformações sociais têm vindo a despoletar e impor várias limitações ao brincar e ao ser ativo na infância (Neto, 2020b). O crescente domínio dos aparelhos eletrónicos, a centralização nas grandes cidades e a crescente insegurança por parte dos pais face a perigos diversos são exemplos atuais de barreiras que se colocam ao brincar livre na infância (Sandseter et al., 2020). Estas limitações são fatores de preocupação, uma vez que podem provocar atrasos no desenvolvimento de capacidades e competências fundamentais para o resto da vida, nomeadamente “um menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um cérebro pró-social, essencial, entre outras coisas, para adequadas tomadas de decisões” (Neto, 2020b, p. 40). Neste sentido, tem-se vindo a observar um aumento de doenças cardiovasculares e da

obesidade infantil, assim como problemas associados a comportamentos negativos ou inadequados, como tristeza e agressividade (Neto, 2020b).

Deste modo, é fundamental que o educador e as famílias permitiam que a criança brinque livremente, se sinta ativa e feliz, sem existir um excesso de proteção e controlo por parte do adulto (Neto, 2020b). Assim, é importante que se reconheça a importância de as crianças contactarem com o risco e o perigo, para que mantenham a sua curiosidade e desenvolvam a sua mobilidade e capacidade de resolução de problemas. Logo, é importante reconhecer a ligação entre o brincar, o prazer, a liberdade e a motivação intrínseca do indivíduo (Pinto, 2022).

Oferecer liberdade às crianças para brincar, implica dar-lhes acesso à rua e à cidade, criando condições de segurança, que lhes permitam explorar espaços que lhes pertencem (Neto, 2020a). Neste sentido, ao longo da PES, a tríade procurou criar momentos pedagógicos fora da instituição, partindo de curiosidades ou necessidades observadas, que permitissem que as crianças explorassem os espaços livremente, ultrapassando medos e inseguranças e respondendo a questões individuais. Estes momentos passaram por idas a parques naturais, parques infantis, jardins municipais, entre outros. Estas ações pedagógicas, entre muitas outras, permitiram assegurar o direito que as crianças devem ter a brincar ao ar livre e na natureza (Bilton et al., 2017).

Salienta-se, assim, que o facto de as crianças aprenderem através do brincar deveria, acima de tudo, reafirmar a sua importância, sem nunca esquecer a natureza que o distingue e as características a ele associadas: “a diversão, a liberdade, a motivação intrínseca, a não produtividade, a sua ligação às culturas de pares da infância, constituindo um comportamento iniciado, estruturado e controlado pelas próprias crianças” (Pinto, 2022, p. 49).

Em suma, e de modo a finalizar este subcapítulo, realça-se a relevância do quadro teórico e legal elencado até ao momento, uma vez que é o mesmo que sustenta as práticas pedagógicas realizadas ao longo da PES. Neste contexto, ao longo do Capítulo III serão evidenciados os projetos e ações pedagógicas que emergiram da prática e que partiram da observação das características de cada grupo de crianças, especificadas no capítulo seguinte.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

As práticas educativas devem potenciar o desenvolvimento integral da criança, promovendo uma educação holística e contextualizada (Formosinho, 2007). Assim sendo, o docente deve ser capaz de observar, conhecer e entender os contextos educativos onde a prática se desenrola, bem como as relações existentes nos mesmos. Este conhecimento é fundamental, uma vez que o desenvolvimento da criança é dependente das influências mútuas entre si e o meio que a rodeia (Bronfenbrenner, 1979). Neste sentido, o presente capítulo é constituído por dois subcapítulos. No primeiro caracteriza-se o centro de estágio onde foi realizada a PES, fazendo uma análise das especificidades do 1.º CEB e da EPE. No segundo descreve-se a metodologia de Investigação utilizada: Investigação-Ação.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

O estabelecimento de ensino público onde foi realizada a PES, localizado na cidade do Porto, encontrava-se integrado num agrupamento pertencente ao Programa TEIP. Este programa visa, segundo o Despacho normativo n.º 20/2012 (2012), “estabelecer condições para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos e, em particular, das crianças e dos jovens que se encontram em territórios marcados pela pobreza e exclusão social” (p. 33344). Deste modo, esta instituição caracterizava-se por estar inserida num contexto desafiante e débil, onde a compreensão do meio envolvente e tentativa de desenvolver projetos específicos para aquele contexto se tornava essencial.

Esta instituição tinha como oferta educativa a EPE e o ensino do 1.º CEB e regia-se, assim como defendido no seu Projeto Educativo (2021-2025), por valores como a inovação, inclusão, solidariedade, cooperação, liberdade e sentido de justiça. Esta procura por práticas inovadoras, compreensão do contexto envolvente e por uma educação diferenciada e baseada na interação culminaram naquele que é o grande objetivo do agrupamento: “garantir a promoção do sucesso escolar, no combate às desigualdades através da valorização pessoal e social dos alunos” (Projeto Educativo, 2021-2025, p. 13).

Assim como em todo o mundo, a globalização e diversidade sociocultural é crescente e evidente nas várias escolas do país (Freire, 2005). Desta forma, na instituição era possível observar uma população culturalmente diversa, com crianças de diferentes origens geográficas e socioeconómicas e de diferentes nacionalidades, grupos étnicos e grupos linguísticos (Oliveira-Formosinho & Pascoal, 2019). Deste modo, o agrupamento procurava “estabelecer parcerias e protocolos com diferentes entidades com vista à realização de iniciativas/atividades/projetos” que permitissem apoiar e motivar todos os alunos (Projeto Educativo, 2021-2025, p. 7). Estas diferenças e dificuldades que envolviam diretamente a vida das crianças refletiam-se diariamente nos seus comportamentos e ações na instituição. Neste sentido, era possível verificar que, na generalidade, as crianças mostravam um comportamento opositor, uma dificuldade na relação com o outro e alguns comportamentos de agressividade. Assente nestas problemáticas, surgiu o projeto “Recontar o mundo: histórias que transformam”, que procura através de uma leitura de histórias dinâmica e teatral, colmatar lacunas e assegurar outro tipo de respostas às necessidades diagnosticadas (cf. Capítulo III). Este projeto foi desenvolvido, durante toda a PES, pelos dois pares pedagógicos que se encontravam a cooperar na instituição, permitindo que a resposta fosse garantida aos dois níveis educativos.

Foi possível perceber que nesta instituição se pretendia inspirar as crianças para a consciência de que o seu empenho e participação eram fundamentais para a construção do seu conhecimento e da sua formação enquanto cidadãos responsáveis e ativos. Tendo em conta a grande missão que é educar e o contexto social onde este estabelecimento educativo se encontrava inserido, foi perceptível uma tentativa, por parte da coordenação da escola, de manter uma relação positiva com as famílias. Todavia, esta relação escola-família caracterizava-se por ser bastante superficial, uma vez que eram visíveis várias barreiras entre os profissionais de educação e as famílias, para a participação ativa destas últimas na vida educacional das crianças. Por um lado, os docentes apontavam más experiências anteriores, cansaço e algum sentimento de invasão do seu espaço de trabalho. Por outro, as famílias referem um sentimento de atitudes de superioridade por parte dos docentes, a utilização de meios de comunicação demasiado formais e dificuldades pessoais para a participação, relatando especialmente a incompatibilidade de horários, excesso de trabalho e a receção de convites com pouca antecedência. Isto

opõem-se ao defendido por Webster-Stratton (2017), dado que o autor mostra evidências de que o envolvimento das famílias nos contextos educativos potencia efeitos extremamente positivos nas aprendizagens das crianças e na qualidade das escolas. Esta desvalorização da relação escola-família surge como uma questão atual no ensino, especialmente por ainda estar demasiado protocolada. Em alguns casos assiste-se a cenários de confronto em que cada agente educativo ocupa um espaço diferente, não tendo em conta o principal objetivo, ou seja, o desenvolvimento das crianças (Bochaca, 2016). Neste sentido, o par pedagógico procurou motivar e modificar estas relações no contexto da PES, através de práticas educativas que conduzissem a uma transformação social da realidade educativa (cf. Capítulo III).

No que se refere às instalações, a instituição possuía todas as condições propícias ao desenvolvimento e educação das crianças. Caracterizava-se por ser uma escola de pequenas dimensões, mas com espaços bem definidos, organizados e favoráveis à aprendizagem. Assim sendo, era composta por dois pisos, onde era possível distinguir-se espaços específicos e espaços comuns aos dois níveis educativos já referidos. No piso inferior encontravam-se três salas destinadas à EPE e o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Este gabinete procurava dar apoio às crianças com multideficiência e assentava no defendido no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), visto que este se caracterizava por ser “um espaço dinâmico, plural e agregador de recursos humanos e materiais” (p. 2919), que permitia o desenvolvimento do sentido de pertença em condições de equidade. As crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), abrangidas por medidas adicionais, frequentavam neste local várias terapias, como a terapia da fala, terapia ocupacional, educação física adaptada, musicoterapia e cinoterapia. Ainda neste piso, estavam distribuídos a maioria dos espaços comuns, como a cantina, a sala de apoio, a biblioteca e o polivalente. Realçar que junto à cantina encontravam-se o gabinete de coordenação de escola/sala de professores, a sala das auxiliares de ação educativa e uma sala de arrumos com vários instrumentos musicais, materiais didáticos, materiais de pintura, entre muitos outros.

O piso superior estava dividido em duas zonas, numa encontravam-se três salas destinadas ao ensino do 1.º CEB, estando esta zona destinada ao 1.º, 2.º e 3.º ano. Na restante, encontravam-se duas outras salas destinadas a este ciclo de ensino, porém apenas uma estava ocupada e destinava-se ao 4.º ano de escolaridade. A sala que se

encontrava livre ficou, ao longo do ano letivo, destinada às Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's) e ao apoio ao estudo. Considera-se importante mencionar que, as salas dos dois níveis educativos não possuíam uma área extremamente significativa, mas encontravam-se bem equipadas, com boa luminosidade e arejadas.

No que se refere ao espaço exterior, este era um espaço comum à EPE e ao 1.º CEB. Porém, existiam algumas limitações no que se refere à movimentação dos dois níveis educativos pelo mesmo, especialmente devido a uma definição prévia do espaço que a EPE podia usufruir para as suas brincadeiras livres. Apesar de este aspeto poder ser limitador para as crianças, visto que não permite uma exploração plena dos espaços que lhes pertencem, era justificado por ser uma estratégia de melhor observação das mesmas. Tendo em conta estas limitações impostas pela instituição, os dois níveis educativos chegavam mesmo a não se cruzar, salvo quando as crianças do 1.º CEB, que possuíam um domínio livre do espaço, procuravam brincar com as crianças mais novas.

De acordo com Hohmann (1997), o espaço exterior é um ambiente ideal para as crianças, pois proporciona a sensação de liberdade necessária para explorar. Neste sentido, a autora salienta a necessidade de o espaço exterior ser dotado de estruturas fixas e de diversos materiais. Apesar das suas grandes dimensões, o espaço exterior não possuía estruturas fixas, como escorregas e baloiços, e apresentava poucos materiais para as brincadeiras das crianças. Porém, possuía um espaço para ajardinar (horta), bastantes árvores, duas balizas e dois alpendres cobertos que possibilitavam as brincadeiras em dias de chuva. O espaço exterior “é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior” (Silva et al., 2016, p. 27). Neste sentido, as atividades que se desenrolam na sala de atividades ou na sala de aula podem e devem ser projetadas para o espaço exterior quando assim for benéfico. Porém, estas situações nunca foram visíveis na instituição, sendo que este espaço era, apenas, associado ao recreio. Deste modo, apesar das crianças terem um espaço exterior de grandes dimensões, propício ao desenvolvimento de várias atividades e extremamente seguro, este poderia ser mais explorado como um local de múltiplas aprendizagens para os dois níveis educativos. Neste sentido, a díade desenvolveu várias atividades neste local, com o objetivo de atingir um equilíbrio entre as experiências lúdicas em espaços interiores e exteriores (Neto, 2020b) (cf. Capítulo III).

Após esta caracterização detalhada e aprofundada da instituição, é importante refletir sobre as especificidades de cada um dos contextos educativos para melhor compreender determinadas opções pedagógicas na construção das planificações.

### **2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Segundo Estrela (1994), para o docente adequar e melhorar constantemente as suas práticas, é de extrema importância realizar uma observação sistemática e participante do contexto educativo onde as crianças se encontram inseridas, de forma a compreender as suas potencialidades e limitações, assim como os interesses, necessidades e ritmos de aprendizagem de cada criança.

No 1.º CEB, o par pedagógico observou e colaborou numa turma do 1.º ano, a sala 5. Esta turma era composta por 20 alunos, sendo 11 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. Evidencia-se que esta era uma turma bastante heterogénea e com alguma diversidade cultural. Neste sentido, na turma existia um aluno bengali e uma aluna indiana que possuíam algumas dificuldades na comunicação verbal. Apesar desta dificuldade, os alunos compreendiam tudo o que lhes era dirigido. A aluna indiana tinha como língua materna a dravídica, mas comunicava fluentemente em inglês. Deste modo, para diminuir os entraves na comunicação, as aulas eram traduzidas em inglês para que a aluna conseguisse acompanhar os conteúdos e se sentisse incluída.

Salienta-se, a existência de quatro crianças com NAS, estando três destas crianças abrangidas por medidas adicionais e, por isso, incluídas no CAA. Contudo, uma destas crianças frequentava regularmente a sala de aula, ausentando-se apenas para as terapias. Esta decisão foi tomada pela professora titular, uma vez que a mesma relatou ter observado que o aluno tinha motivação para acompanhar as aulas e mostrava um desenvolvimento exponencial a cada dia. As restantes crianças iam pontualmente à sala de aula, entre uma a duas vezes por semana, permanecendo apenas cerca de cinco a 10 minutos. Segundo o relatório técnico pedagógico (RTP) destas crianças, estruturado tendo em conta o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), a ida das mesmas à sala assentava no

desenvolvimento de ações pedagógicas que potenciasses a sua socialização com a restante comunidade educativa. Todavia, apesar destas crianças beneficiarem de adaptações curriculares significativas, nunca foi observada uma atividade intencionalmente planificada e assente numa diferenciação pedagógica que permitisse a inclusão destas crianças na sala de aula. Deste modo, entende-se que a colaboração entre o CAA e a professora titular da turma era praticamente inexistente, o que contrapõem o defendido por Pereira et al. (2018, p. 58), no qual “o centro de apoio à aprendizagem deve complementar o trabalho realizado em contexto de sala de aula”. Neste seguimento, a dñade procurou planificar e realizar atividades assentes nesta diferenciação pedagógica e, para isso, foi necessário realizar uma longa pesquisa e várias conversas com a equipa multidisciplinar presente no CAA, como se pode observar na seguinte citação do Diário de Formação (DF) da mestranda:

*Na reunião com a equipa do CAA percebeu-se que as alunas M. e J. mostram muito interesse por atividades ligadas à música, dança e pintura. Além disso, mostram pouca permanência nas tarefas. A aluna J. tem tendência a colocar todos os objetos na boca, sendo necessário adequar os mesmos. Foi sugerida a realização de atividades sensoriais e danças (DF, 9 de novembro de 2023).*

Perante todo o quadro acima descrito, é importante evidenciar que a turma possuía um bom sentido de inclusão, empatia e compreensão da diferença. Todos os alunos procuravam ajudar os colegas, sentindo-se motivados a promover e a participar em atividades e tarefas onde todos estivessem incluídos.

No que se refere às necessidades da turma, é importante referir que a mesma não apresentava um ritmo de aprendizagem homogéneo, sendo possível observar diferenças significativas entre os alunos, especialmente no que toca à compreensão dos conteúdos. Além disso, os alunos mostravam alguma dificuldade no respeito pelo outro, no cumprimento de regras, na gestão e autorregulação de emoções, no desenvolvimento da autonomia e no trabalho em grupo. A dificuldade de gestão emocional criava entraves na motivação e, conseqüentemente, na aprendizagem das crianças (Sanchez, 2023).

No que concerne aos interesses e gostos da turma, esta mostrava-se motivada nos momentos de rotina de sala de aula que envolviam música, sendo observado um interesse evidente por esta expressão artística. Além disso, as crianças mostravam bastante motivação pela iniciação da leitura e escrita e um interesse pelos acontecimentos que ocorriam no mundo. Quanto à participação, na sua maioria, os alunos mostravam ser

participativos, curiosos e empenhados. Todavia, existiam alguns alunos que mostravam alguma dificuldade de concentração e motivação nas aulas, especialmente por chegarem atrasados e faltarem regularmente. Não obstante ao seu interesse, o grupo acabava por evidenciar alguns entraves na participação, não sendo capaz de esperar pela sua vez, nem de respeitar a vez do outro, tendo estas problemáticas sido trabalhadas regularmente pela tríade.

No que diz respeito à observação das aulas, foi possível compreender que estas seguiam o fio condutor do manual escolar, sendo inicialmente realizada uma explicação dos conteúdos por parte da docente titular, uma posterior repetição por parte dos alunos, através de fichas ou de exercícios do manual escolar e, por fim, a correção dessas tarefas. Desta forma, a utilização das TIC nas práticas educativas era praticamente inexistente. A docente utilizava apenas o computador para colocar a música da rotina matinal e a projeção do manual escolar, através da plataforma digital da editora. Esta estratégia tinha o intuito de os alunos seguirem a realização e correção dos exercícios, o que se mostrava realmente benéfico para as crianças. Na realidade, a utilização das TIC na sala de aula era difícil, visto que existiam vários fatores de complexidade, como um fraco acesso à rede de *internet*. Porém, a maior dificuldade refletia-se no facto dos alunos ainda não terem computadores para a utilização em sala de aula. Assim, foi possível compreender que não era possível verificar os benefícios do Plano de Ação para a Transição Digital, mais especificamente do Programa de Digitalização para as Escolas (Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020, 2020).

Segundo Vasconcelos (1997) e Arends (2008), a organização do espaço, dos materiais e do tempo, assim como as relações que envolvem as crianças são dimensões sociais que influenciam diretamente a aprendizagem das mesmas. Assim sendo, no que se refere à organização do espaço da sala de aula, esta manteve uma disposição em “U”, especialmente para os alunos conseguirem realizar um trabalho colaborativo e de cooperação. No centro desta disposição encontravam-se duas mesas viradas para o quadro, onde estavam sentados quatro alunos. Junto à mesa da professora cooperante encontravam-se mais duas mesas com um aluno em cada. O facto de nem todos os alunos estarem na disposição em “U” devia-se a dois motivos: i) falta de espaço na sala de aula; ii) necessidade de diferenciação pedagógica e atenção às necessidades de alguns alunos.

Salienta-se que existia uma flexibilidade nesta disposição, tendo em conta as tarefas que eram planeadas para determinados momentos das aulas.

No que diz respeito à decoração das paredes da sala, estas tinham vários materiais de apoio fornecidos pela editora dos manuais escolares (cartazes com letras e ditongos, cartaz das estações do ano e números até 10) e instrumentos de pilotagem (cartaz do chefe do dia, calendário, agenda semanal e mensal). Além disso, era recorrente a professora expor trabalhos realizados pelos alunos, como as folhas de registo e produções artísticas. Segundo Serralha (2009), a partilha de materiais e de produtos das crianças nas paredes da sala de aula é fundamental, dado que permitem uma melhor compreensão daquilo que se pretende comunicar. Entende-se, assim, que esta partilha traz inúmeras vantagens quer aos alunos, quer aos docentes. Por um lado, os alunos visualizam e valorizam as suas produções e o seu progresso, assim como o dos seus colegas. Por outro lado, os professores documentam e retiram informações para uma avaliação contínua das aprendizagens das crianças (Edwards et al., 2015). Porém, para que funcione corretamente, esta partilha deve ser bem pensada e estruturada, visto que a maneira como os docentes organizam a mesma influência a forma “como as crianças e os adultos aprendem e ensinam” (Hohmann, 1997, p. 216). Neste sentido, apesar da professora cooperante entender que as paredes da sala eram fundamentais na ação pedagógica e na aprendizagem das crianças, devido às pequenas dimensões da sala, a apresentação das produções dos alunos e dos materiais didáticos tornava-se confusa.

No que concerne à organização dos materiais, a sala possuía três armários. Num deles estavam colocados os dossiês dos alunos, os manuais escolares, os cadernos e algum material de escrita e colagem. No segundo móvel, estavam colocados vários materiais disponibilizados pela instituição e pela professora cooperante, como cartolinas, materiais de pintura e materiais de escrita. No outro, existiam 20 compartimentos, cada um com o nome dos alunos, onde eram arquivadas as tarefas realizadas pelos mesmos ao longo do dia.

Em relação à organização do tempo, o horário iniciava às 8 horas e 45 minutos e terminava às 15 horas, existindo um intervalo de 30 minutos de manhã e 1 hora e 15 minutos de pausa para o almoço. Apesar do horário ter sido elaborado seguindo a matriz-base descrita no Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), que se refere ao tempo dispensado para cada

área disciplinar, este era flexível e sofria alterações decorrentes das necessidades e interesses dos alunos. Deste modo, e tendo em conta que as dificuldades das crianças se centravam nas áreas do Português e Matemática, a professora cooperante disponibilizava grande parte do horário para estas duas áreas. Importa mencionar que a maioria da turma frequentava as AEC's, isto é, as Atividades Lúdicas, o Apoio ao Estudo e a Educação Física.

Relativamente às relações existentes no contexto educativo, estas mostravam ser extremamente positivas. A relação entre os alunos era pautada pela empatia, pelo sentido de inclusão e pertença. De ressaltar, que a relação entre docentes era de constante trabalho colaborativo, de partilha e entreajuda, o que demonstrava um prazer e bem-estar no trabalho. As relações entre auxiliares de educação, quer com os alunos, quer com as docentes era de extremo respeito, compreensão e de mútua ajuda. No que se refere às relações com as famílias, a turma era bastante heterogénea, existindo alunos com um apoio familiar seguro e responsável e alunos com dificuldades nestas relações, existindo vários sinais de negligência familiar e situações de risco e violência. Assim, alguns alunos evidenciavam falta de cuidados de higiene, falta de acesso a uma alimentação cuidada e equilibrada e inexistência de apoio escolar por parte dos pais, quer na realização dos trabalhos de casa, quer na monitorização das aprendizagens e atividades desenvolvidas. Salienta-se que a relação da professora cooperante com os encarregados de educação era algo que a mesma procurava manter positiva, segura e com bastante compreensão.

Desta forma, este processo de observação foi essencial para compreender as necessidades, interesses, vontades e dificuldades do grupo, permitindo uma melhor adequação aquando da construção das práticas educativas inclusivas e integradoras.

## **2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A organização de um contexto educativo da EPE deve seguir uma perspetiva sistémica e ecológica que respeite os direitos das crianças, as suas necessidades e vontades (Silva et al., 2016). Deste modo, ao longo do presente subcapítulo será abordado o ambiente educativo do contexto da EPE caracterizando as dimensões educativas: caracterização do grupo, organização do espaço, dos materiais, do tempo e a caracterização das interações.

No que se refere à organização do grupo, é importante que se compreenda que fatores como as diferentes idades, as características individuais de cada criança, o maior ou menor número de crianças de cada sexo e a dimensão geral do grupo vão interferir no funcionamento do mesmo. Assim sendo, o grupo era composto por vinte crianças (12 do sexo feminino e oito do sexo masculino), com idades compreendidas entre os três e os seis anos, tendo a maioria das crianças quatro anos. Além disso, duas das crianças possuíam NAS, devido a serem portadoras de doenças raras e de epilepsia. Neste sentido, ambas as crianças não tinham mobilidade, não falavam, alimentavam-se por sonda e nasceram sem grande parte dos seus sentidos, à exceção do olfato e do tato. Apesar de se compreender que as crianças detinham estes dois sentidos, não se verificavam reações ao estímulo dos mesmos. Assim, e em concordância com a educadora cooperante, a educadora de educação especial e a orientadora supervisora, procurou-se acima de tudo assegurar a satisfação das necessidades de conforto e o respeito pela individualidade das crianças.

O contexto socioeconómico que envolvia a família das crianças deste grupo caracterizava-se por ser baixo e médio-baixo, como mencionado na análise SWOT apresentada no Projeto Educativo do Agrupamento. Além disso, a maioria das crianças faziam parte de contextos familiares numerosos e bastante débeis, caracterizados pela violência, crime, abandono e negligência. Estes problemas sociais e familiares tinham impacto no desenvolvimento das crianças, especialmente na dificuldade de gestão emocional (Fonseca & Ferreira, 2019). Realça-se que neste grupo, a maioria das crianças eram de nacionalidade portuguesa, mas existia uma criança angolana, uma chinesa, uma chilena, uma russa e uma criança com nacionalidade luso-brasileira. As crianças que não tinham a língua portuguesa como língua materna, apesar de possuírem bastantes dificuldades na comunicação, foram desenvolvendo com o tempo uma grande capacidade de socialização.

Apesar de ser um grupo bastante heterogéneo, ao longo da observação sistemática levada acabo ao longo da PES, foi possível compreender que existiam interesses comuns no grupo. Na generalidade, todas as crianças revelavam interesse por atividades que envolviam as artes visuais, a música, o jogo dramático/faz de conta, os recortes e colagens, os jogos de construção, a robótica, a leitura de histórias e a exploração do espaço exterior. Além dos interesses mencionados, foi possível observar algumas dificuldades gerais e individuais, que assentavam na dificuldade de concentração em momentos de leitura de histórias, na dificuldade de comunicar dúvidas e curiosidades, na pouca expressão da

imaginação e na dificuldade de articulação de certas palavras e sons. Realça-se que, desde o início da PES, as crianças mostraram um grande interesse e vontade de aprender a escrever o seu nome e o dos seus colegas, o que originou várias mudanças no espaço da sala, como a criação de um novo mapa de presenças onde todos os dias se escrevia o nome. Baseado nestes interesses e nas dificuldades do grupo, ao longo da PES foram desenvolvidas várias atividades assentes no projeto “Exploradores da Natureza”, mencionadas no capítulo III. Estas procuravam envolver as crianças nos seus gostos e motivações, mas também colmatar as suas dificuldades.

Segundo Zabalza (1998), a organização do espaço físico da sala de atividades vai definir o ambiente de aprendizagem que irá, definitivamente, influenciar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens das crianças neste local. Além disso, esta organização é um processo em construção, ou seja, pode moldar-se e alterar-se sempre que for benéfico para a “coconstrução de aprendizagens significativas” (Silva et al., 2016, p. 25). Esta flexibilidade é resultado da constante observação e conhecimento que o educador possui sobre o seu grupo.

Destarte, no que se refere à organização do espaço da sala, esta baseava-se no modelo curricular *High/Scope* (Hohmann, 1997) e dividia-se em várias áreas de atividade: a biblioteca, a casinha, os jogos de mesa, os jogos de construção e encaixe, as ciências, a leitura e escrita, a garagem, o teatro, a música, o recorte, a modelagem e a pintura. A divisão do espaço por áreas possibilita ter um espaço organizado, onde as crianças têm um vasto número de oportunidades assentes na ação e no máximo controlo sobre o seu ambiente, dando a oportunidade às mesmas de se tornarem agentes ativos nas suas aprendizagens (Hohmann, 1997). Menciona-se que, cada área apresentava uma fotografia com o seu nome e com o número de crianças que poderiam permanecer na mesma, tendo estes aspetos sido decididos pelo grupo no início do ano letivo. Apesar da educadora cooperante referir que seguia o modelo *High/Scope*, existiam várias áreas na sala de atividades que não se encontram refletidas no mesmo, como a área da garagem, e não era possível observar algumas das áreas presentes no modelo, como a área de exterior. Além disso, o excesso de áreas e a pouca dinamização de algumas delas, levava a que algumas nunca fossem escolhidas pelas crianças.

No final da segunda semana de observação por parte da díade, a Câmara Municipal do Porto ofereceu à EPE um conjunto de projetores que foram colocados nas três salas de atividades. Neste sentido, a sala sofreu significativas alterações e foi necessário reorganizar a mesma. Deste modo, a díade reuniu o grupo, que através de muito diálogo, decidiu e registou uma nova planta da sala. Porém, aquando da colocação das áreas nos novos locais, as crianças depararam-se com alguns problemas, como “a casinha aqui fica muito pequena” (criança D.2.) e “se a biblioteca estiver aqui vai estar sempre barulho” (criança T.). Assim, a díade mediou e aconselhou as crianças, permitindo que as mesmas se voltassem a reunir e fizessem pequenas alterações que respondessem a estas dificuldades. Realça-se que, ao longo deste processo, as crianças decidiram criar uma área, melhorar outras e retirar duas das áreas da sala de atividades. Assim sendo, a área das ciências juntou-se à nova área, criando a área da Natureza e Ciências, o que se tornou o ponto de partida para o projeto desenvolvido pelas crianças (cf. capítulo III). As áreas do teatro e da garagem deixaram de existir, tendo os materiais sido colocados noutras áreas, como a casinha. Já as áreas da casinha e da leitura e escrita, sofreram várias alterações, uma vez que as crianças pediram para terem novos materiais e jogos, referindo que as áreas estavam “sempre iguais” (criança E.1.), que as crianças já estavam “cansadas dali” (criança D.3.) e que “agora à beira do quadro podemos ter imanes e canetas” (criança B.). Esta tomada de decisão por parte das crianças permitiu que o espaço se tornasse mais atraente para as mesmas, menos confuso e adequado aos interesses e necessidades do grupo no geral (Hohmann, 1997).

A maioria das áreas possuía um grande leque de materiais, previamente pensados e escolhidos pela educadora, tendo em conta a sua intencionalidade pedagógica e os seus critérios de seleção. Contudo, a escolha das áreas e a utilização livre e autónoma dos materiais por parte das crianças eram restringidas pela educadora, dado que a mesma não permitia a escolha de todas as áreas, nem a transição de materiais entre elas, o que limitava as produções e autonomia das crianças (Serralha, 2009). Acredita-se que estes fatores levavam o grupo a sentir uma necessidade constante de trocar e circular pelas várias áreas (Serralha, 2009).

No que se refere às paredes do espaço, apenas uma era revestida com material próprio para a exposição de trabalhos e, devido à sala não ter grandes dimensões, existia alguma dificuldade na exposição dos resultados das atividades. A educadora titular mostrava

reconhecer a importância das paredes como uma “forma de comunicação” do trabalho desenvolvido em sala de atividades (Silva et al., 2016, p. 26). Todavia, devido à falta de espaço, a educadora nem sempre expunha os trabalhos que não estavam esteticamente a seu gosto, o que causava alguma inquietação às crianças. Além dos trabalhos que eram expostos, junto à manta do acolhimento, encontravam-se visíveis vários instrumentos de pilotagem, como um cenário onde as crianças colocavam diariamente a presença, dia da semana e o estado do tempo; o quadro do chefe do dia, que era atualizado diariamente; o mapa de atividades espontâneas (tabela de dupla entrada, onde cada criança selecionava todos os dias, ao longo da semana, as áreas onde pretendia brincar; um placar da estação do ano e a colmeia dos aniversários (desenho de uma colmeia, com os meses do ano e a fotografia de cada criança no seu mês de nascimento). Foi possível, em conversa com a educadora cooperante, perceber que parte destes instrumentos tinham sido realizados pelo par pedagógico anterior, como o mapa de atividades espontâneas e a tabela do chefe do dia. Como estes iam ao encontro do MEM (Folque, 2018), ao longo das mudanças realizadas na sala de atividades, a d'íade procurou atualizar alguns dos instrumentos. Assim, o cenário das presenças modificou-se para um quadro semanal, onde todos os dias as crianças escreviam o seu nome para marcar as presenças, seguindo um dos interesses de grande parte do grupo. Além disso, foi criado um mapa de tarefas que permitia às crianças uma maior autonomia e regularização das várias ações pedagógicas que estavam a ser desenvolvidas.

Apesar das OCEPE defenderem a necessidade de existir uma participação das crianças na organização do tempo, a planificação da semana e dos dias não era discutida com as mesmas (Silva et al., 2016). Não obstante, foi possível compreender que a rotina do grupo, ou seja, a organização do tempo era bastante flexível, existindo uma constante adaptação das experiências pedagógicas aos gostos e necessidades do grupo. Porém, é importante destacar que existiam momentos que se repetiam diariamente, como o momento de acolhimento. Além disso, no início da PES, a rotina das crianças foi bastante alterada, uma vez que outra instituição do agrupamento entrou em obras e as crianças passaram a frequentar a instituição da PES. Estas mudanças de rotina causaram alguma confusão às crianças e foi necessário conversar com as mesmas para que compreendessem as novas rotinas e o seu funcionamento.

Assim, o dia iniciava às 08h:45min, onde era realizado o acolhimento por parte da tríade educativa e da assistente técnica. Era frequente as crianças chegarem bastante atrasadas e, por isso, ao longo do compasso de espera, procurava-se criar momentos em que as crianças se pudessem exprimir e comunicar sobre assuntos da sua vida, curiosidades e novos acontecimentos. Quando todas as crianças já estavam reunidas ouvia-se a música dos bons dias e atualizavam-se os instrumentos de pilotagem, nomeadamente o quadro das presenças, o estado do tempo e o mês (caso necessário). Às 09h:15min, as crianças tinham uma pausa para um momento de higiene e lanche. Das 09h:30min às 10h:15min, realizavam-se atividades orientadas que fossem ao encontro dos gostos e necessidades das crianças. Realça-se que estas atividades eram apresentadas pela díade e pela educadora cooperante, podendo sofrer alterações quando as crianças demonstravam outras vontades e interesses. Finalizadas as atividades, o grupo tinha um momento de atividades espontâneas no exterior, que findava às 10:45min. Posteriormente, o grupo regressava à sala e voltava a realizar atividades até à hora do almoço. Ainda na pausa do almoço, após a refeição, as crianças beneficiavam de um momento de atividades espontâneas no exterior e de uma atividade de Ioga, dinamizada pela assistente técnica da sala. Este período da tarde iniciava às 13h30min, sendo que no momento inicial as crianças finalizavam as tarefas que tinham iniciado pela manhã ou iniciavam novas experiências pedagógicas, normalmente mais curtas. No momento seguinte, era privilegiado o momento de escolha e brincadeira livre pelas áreas. Realça-se que às terças e quintas-feiras, todo o grupo beneficiava, após o lanche das 15h, de AEC's como o Judo e a Educação Física, respetivamente. Além disso, às quintas-feiras as crianças atualizavam o projeto “Arca de Histórias”, que se caracterizava por ser uma plataforma de divulgação do trabalho desenvolvido na sala de atividades e que envolvia todos os jardins de infância do agrupamento. Por fim, às sextas-feiras de manhã, as crianças estavam envolvidas num projeto intitulado “Porto Palavras”, que procurava, através de jogos e desafios, desenvolver o conhecimento linguístico das mesmas.

Segundo Oliveira Formosinho e Formosinho (2013), a organização do grupo, do espaço e do tempo são fundamentais para que ocorram aprendizagens significativas e ativas por parte das crianças. Todavia, estas condicionantes não são suficientes, dado que “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais” (Silva et al., 2016, p. 28). Deste modo, era possível perceber que

a relação entre pares se mostrava bastante positiva, sendo possível observar cooperação, entreaajuda, capacidade de inclusão e espírito de grupo. No que concerne à relação da educadora com o grupo, era possível perceber que a mesma valorizava relações positivas e afetuosas, que levassem as crianças a sentirem-se escutadas e motivadas.

A relação das crianças com as assistentes técnicas era bastante positiva, pautada por muita compreensão e afeto. Porém, a relação da educadora com estas profissionais mostrava-se um pouco complicada, existindo algumas situações de confronto e pouca colaboração por parte das assistentes, o que por vezes afetava o desenrolar das atividades desenvolvidas com as crianças. No que se refere à relação “escola-família”, compreende-se que esta era um espelho do que ocorria na instituição. Neste sentido, a tríade procurou criar experiências pedagógicas que causassem, através de fotografias, conversas informais/formais e outras dinâmicas, um impacto positivo nas famílias, motivando-as a participar no processo educacional das crianças (Silva et al., 2016).

Todos os aspetos observados foram refletidos pela mestranda em conjunto com o seu par pedagógico e com a professora cooperante. No entanto, compreender o contexto e refletir sobre ele não é suficiente para garantir aprendizagens com sentido. Além desses processos, é fundamental que os professores continuem a investigar e a aprimorar as suas práticas pedagógicas ao longo de toda a ação educativa, como será abordado no próximo subcapítulo.

## **2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Saber observar o contexto educativo é, como já referido, um dos pontos fulcrais para realizar práticas educativas de sucesso. Contudo, esta observação direta, sistemática e participativa não é suficiente, é necessário que exista uma constante reflexão e investigação por parte dos Educadores sobre as suas práticas (Alarcão, 2001; Máximo-Esteves, 2008).

Neste sentido, ao longo da PES, utilizou-se a metodologia de I-A, reconhecida por Elliott (1997), Kemmis e McTaggart (1998) e vários outros autores, como uma abordagem eficaz na melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Esta metodologia procura articular as práticas educativas com a reflexão e ação dos docentes, possibilitando a transformação da realidade social e educacional de determinados contextos.

Segundo Stenhouse (1998), o docente que recorre à metodologia de I-A, investiga não para ser um investigador propriamente dito, mas sim para melhorar as suas práticas. Neste sentido, a I-A ao centrar-se “na ação como base para a melhoria da prática e para aumentar a compreensão da prática” (Kemmis & McTaggart, 1998, p. 63) incentiva os docentes a refletir criticamente sobre as suas práticas quotidianas. Esta reflexão crítica permite aos profissionais identificar problemas, procurar soluções e, posteriormente, implementar ações para promover mudanças significativas (Latorre, 2003). Além disso, a I-A baseia-se num processo cíclico, ou seja, envolve várias etapas que após concluídas podem ser retomadas. Estas etapas passam pelo reconhecimento de um problema, planificação, ação, observação e reflexão (Kemmis & McTaggart, 1998, p. 62), sendo este um conjunto de estratégias primordial para uma melhoria do sistema educativo e social (Latorre, 2003). Além disso, são estas etapas que “potenciam a autoformação dos seus participantes e a construção de um saber de cariz emancipatório” (Ribeiro, 2020, p. 36). Salienta-se que apesar da reflexão ser uma fase da I-A, esta deve estar presente ao longo de todo o processo, dado que só assim é possível criar epistemologias de ação comprometidas com a mudança (Elliott, 1997).

Assim sendo, num primeiro momento da PES, o par pedagógico priorizou a primeira etapa do processo, realizando assim uma observação direta e sistemática, com o intuito de conhecer aprofundadamente as potencialidades e constrangimentos do contexto. Para este efeito, foram realizadas notas de campo, grelhas de observação, alguns registos fotográficos/áudios e apontamentos das reuniões semanais com a professora e educadora cooperante. Estes registos foram, sucessivamente, colocados num diário de formação realizado pela mestranda. Este diário de formação assumiu-se de extrema importância para a estagiária, visto que permitiu sistematizar ideias, refletir livremente sobre as suas observações e práticas e expor o seu lado mais pessoal no decorrer de todo o processo. Segundo Máximo-Esteves (2008), este registo em diários de formação produz um instrumento de enriquecimento pessoal, de análise e avaliação, graças ao seu cariz reflexivo e descritivo.

Após toda esta observação e questionamento sobre o que seria necessário modificar com vista a uma melhoria, foi necessário começar a organizar ideias numa planificação cuidada e detalhada, assim como defendido por Kemmis e McTaggart (1998). Estas planificações devem manter um carácter flexível, não sendo definitivas e rígidas, e permitir que as

intervenções dos alunos e situações inesperadas potenciem novas atividades e oportunidades de aprendizagem (Diogo, 2010).

Desta forma, o par pedagógico realizou, semanalmente, planificações em colaboração com a professora/educadora cooperante que procuravam ir ao encontro de tudo aquilo que a tríade observou, isto é, das necessidades e dos interesses das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Realçar, igualmente, que a construção destas planificações foi sempre extremamente valorizada, visto que era encarada como um procedimento essencial para se organizar práticas, prever as várias possibilidades do decorrer da ação e alcançar objetivos (Diogo, 2010). Destarte, o trio pedagógico procurou, incessantemente, responder às características essenciais de uma planificação, isto é: i) coerência; ii) contextualização; iii) utilidade; iv) realismo; v) colaboração; vi) flexibilidade; vii) diversidade (Rivilla & Mata, 2002 cit. Diogo, 2010). Deste modo, o processo de planificar envolveu um conjunto de fases que permitia realizar várias reflexões, modificações e assim sucessivamente.

A ação consiste em transpor para a prática aquilo que foi pensado e descrito ao longo do planeamento. Neste sentido, no 1.º CEB, a díade foi realizando intervenções que aconteceram de forma gradual, inicialmente em par pedagógico e, depois, individualmente. Na EPE, as ações ocorreram, desde o início, todos os dias da semana.

Tendo em conta a I-A, toda a planificação e posterior ação, necessita de uma reflexão, ou seja, de um momento “de análise, síntese, interpretação, explicação e aferição de conclusões” (Kemmis & McTaggart, 1998, p. 114). Esta prática reflexiva, assim como defendido por Schön (1992) citado por Alarcão (1996) deve ocorrer antes, na e após a ação, uma vez que só assim é que a prática pedagógica se adequa e alcança o sucesso no contexto onde se desenvolve. Assim sendo, o docente deve procurar ser um professor reflexivo, sendo capaz de admitir a existência do erro, a responsabilidade das consequências da ação e ter um espírito aberto a novas ideias, metodologias e sugestões (Alarcão, 1996).

Aquando da PES, a mestranda teve em contacto com vários momentos de reflexão, quer no DF, quer em momentos formais e informais com a díade, as orientadoras cooperantes e com a orientadora supervisora. Além disso, foram realizadas narrativas reflexivas colaborativas, essencialmente pela “necessidade constante de rever teorias subjacentes a

práticas que, ao tornarem-se objectivas e compreendidas por todos, permitem que continuamente se reestruem e sobre elas se possa teorizar” (Alarcão, 1996, p. 119). Por sua vez, estas narrativas foram utilizadas “para a construção do conhecimento profissional prático, promovendo também o desenvolvimento de atitudes e processos reflexivos de cariz investigativo sobre o modo de praticar a pedagogia” (Ribeiro, 2020, p. 39). Outros instrumentos de reflexão consistem nos guiões de pré-observação, dado que a mestranda utilizava este instrumento como um momento de exposição das suas dúvidas, incertezas e ideias, tendo por base o diário já referido (Alarcão, 2001). Também as OT e seminários foram momentos de reflexões sucessivas e determinantes no decorrer de toda a PES, visto que são espaços e momentos que permitem a problematização de várias questões que emergem da prática, promovendo a “auto e hétero formação” (Ribeiro, 2020, p. 39). Além disso, os momentos de supervisão com a orientadora supervisora e a, posterior, reflexão pós-ação com esta profissional e a tríade foram oportunidades fulcrais para uma reflexão crítica e colaborativa, que possibilitou a melhoria de todo o processo formativo (Ribeiro, 2020).

Deste modo, é inegável que a I-A permite melhorar, mudar e transformar práticas, assim como as tornar mais eficientes, reflexivas e explicativas (Carr, 2019), colocando a teoria em prática e as ideias em ação. Contudo, as potencialidades desta metodologia necessitam que o docente compreenda a mesma e a coloque em prática entendendo o seu enquadramento ético, centrado em valores e ideologias extremamente importantes para a sociedade, como a participação, democracia e colaboração (Moreira, 2005 cit. Ribeiro, 2020). Para não colocar o ímpeto da I-A em causa, a mestranda foi procurando recorrentemente aumentar o seu conhecimento sobre a metodologia, nunca esquecendo a dimensão ética da mesma (Caetano, 2019).

Em suma, a metodologia de I-A foi fulcral no processo da PES, já que constituiu um processo reflexivo por si mesmo, no qual a mestranda foi capaz de se questionar, problematizar, investigar, refletir e solucionar.

### **3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

As práticas pedagógicas devem ter como foco o desenvolvimento holístico das crianças. Para que o mesmo seja possível, é necessário que o docente possua um conhecimento aprofundado dos referentes teóricos e legais que devem nortear as suas práticas (cf. Capítulo I), sendo capaz de os articular com o contexto educativo onde se encontra, respeitando as suas especificidades, dificuldades e interesses (cf. Capítulo II).

Assim sendo, ao longo deste capítulo serão apresentadas ações desenvolvidas na PES, tanto no 1.º CEB, como na EPE, priorizando uma reflexão entre a teoria e a prática. E, portanto, o presente capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos referentes a cada um dos níveis educativos referidos anteriormente. Na impossibilidade de analisar todas as práticas educativas desenvolvidas, a mestrandia optou por refletir apenas sobre algumas.

#### **3.1. TRAJETO VIVÊNCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O presente subcapítulo engloba uma descrição e análise das ações desenvolvidas no contexto do 1.º CEB, com vista a uma reflexão crítica e sustentada das mesmas. Como já referido, todas estas ações assentaram numa abordagem socioconstrutivista, onde a construção do saber era realizada pelas crianças, de uma forma autónoma e emancipatória, mas em interação com o outro, pois “não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento” (Alarcão, 2013, p. 18). Neste sentido, e assim como já referido, procurou-se partir dos interesses e necessidades da turma (cf. Capítulo II).

Segundo Neto (2020b), o futuro exigirá, cada vez mais, que o cidadão seja dotado de “competências para resolver problemas complexos, ter pensamento crítico, ser criativo, trabalhar em equipa e ter capacidade de comunicação” (p. 49). Neste sentido, procurou-se planificar e desenvolver tarefas diversificadas que desenvolvessem competências

emergentes no mundo atual e futuro, através de uma articulação constante de saberes e da utilização de metodologias inovadoras e interessantes para as crianças (Moran, 2015). Segundo Barbosa (2023), o enriquecimento do desenvolvimento intelectual, social, moral e artístico do aluno depende da utilização destas metodologias e estratégias inovadoras por parte do docente.

Quer ao longo do processo de planificação, quer nos momentos de ação/execução, a dÍade procurou adequar “os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (Decreto-Lei, n.º 54/2018, 2018, p. 2918). Tendo em conta o contexto relativo ao 1.º CEB (cf. Capítulo II), foi necessário criar e adaptar atividades e recursos didáticos com o intuito de permitir a participação de todas as crianças, mediante as suas potencialidades, expectativas e necessidades (Pereira et al., 2018). Desta forma, foi essencial procurar uma constante ligação entre os conteúdos abordados em aula, os conteúdos e objetivos presentes nos RTP das crianças com NAS e as características específicas de cada aluno.

Neste âmbito, evidencia-se que as planificações foram construídas em cooperação entre a dÍade, os alunos, a orientadora cooperante e a supervisora institucional, originando unidades de aprendizagem (UA) contextualizadas e que permitiam uma articulação, quer entre as várias áreas do saber, quer com o quotidiano dos alunos. A construção das UA é fundamental, uma vez que permite uma “organização mais clara e objetiva do conhecimento, pois considera o modo como os conteúdos podem ser estudados com os alunos, facilitando a conexão da realidade com o processo de ensino e aprendizagem” (Freschi & Ramos, 2009, p. 158). Assim, tinham um fio condutor que ligava as diferentes tarefas, assente na articulação curricular, para dar resposta a uma questão-problema lançada pelo professor no momento inicial da aula. Por sua vez, as práticas educativas estavam sempre alinhadas com o projeto de intervenção, seguindo a MTP. Porém, outras abordagens e metodologias ativas foram utilizadas como a Educação pelas Artes, a Gamificação e a Rotação por Estações (cf. Capítulo I).

Neste sentido, o projeto de intervenção surgiu do gosto evidente por todos os alunos nos momentos do dia em que a música estava presente. Segundo Sousa (2003b), este gosto pela arte musical reflete-se no facto de a mesma estar associada à natureza humana, sendo

inegável a sua importância na vida das crianças e na educação. Quando os alunos entravam na sala de aula e a professora colocava a música “A nossa Escola” de Sónia Araújo, os alunos cantavam muito alegremente e pediam, vezes sem conta, para “ouvir outra vez”. Estes pedidos não eram respondidos, visto que a professora considerava que se perdia muito tempo da aula. Contudo, nos momentos do recreio, as auxiliares colocavam uma coluna no espaço exterior e os alunos selecionavam as músicas que queriam ouvir, tornando o recreio cheio de música, danças e cantoria. Ao longo do tempo, a díade foi observando que as músicas selecionadas pelas crianças eram sempre as mesmas, sendo grande parte delas referentes aos géneros musicais do *funk* e do pagode. Após estes momentos de observação sistemática, dialogou-se com a professora cooperante que mostrou considerar que a turma demonstrava realmente um interesse evidente pela música. Além disso, falou-se com a nossa orientadora supervisora que, como sempre, nos deu todo o apoio, evidenciando a necessidade de reflexão e aprofundamento do tema. Estes momentos levaram a que, em díade e com os alunos, se refletisse sobre a possibilidade de aprender mais sobre a música e, também, de aprender outras áreas em simultâneo. Como esperado, os alunos mostraram uma grande curiosidade, participação e motivação intrínseca ao longo deste diálogo. Neste seguimento, surgiu o projeto “Pequenos Acordes: explorando a melodia da educação”, que tinha como principais objetivos: i) explorar a música na construção de conhecimentos relativos aos conteúdos presentes nas Aprendizagens Essenciais do 1.º ano; ii) desenvolver a articulação de saberes entre música e as restantes áreas disciplinares; iii) desenvolver habilidades musicais e a apreciação pela música através da participação ativa, experimentando diferentes instrumentos e estilos musicais; e iv) promover a educação pela arte. Além de procurar partir dos interesses da turma, a díade entendeu que a música é uma ferramenta fulcral para o desenvolvimento integral da criança (Tennroller & Cunha, 2012), visto que permite satisfazer as suas necessidades “instintivas, emocionais, sentimentais” e desenvolver várias capacidades, como a “perceção, atenção, memória, cognição e criação” (Sousa, 2003b, p. 20).

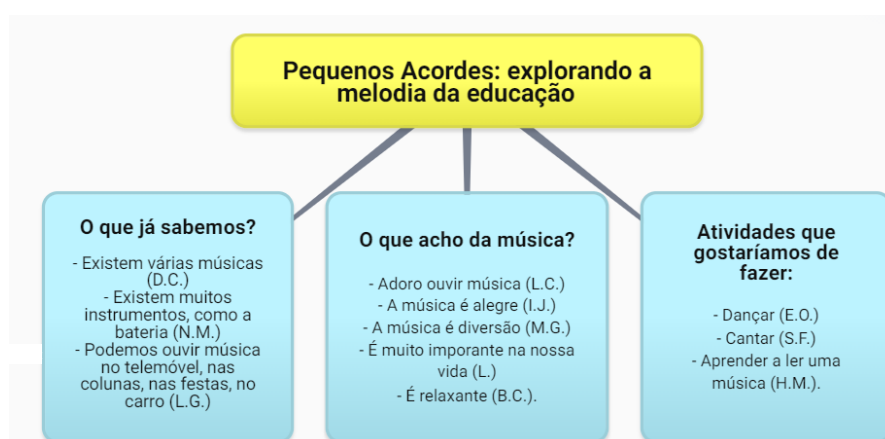
Estava alcançada a primeira fase da MTP (cf. Capítulo I), a definição do problema. Apesar deste ser um projeto baseado na curiosidade e entusiasmo das crianças pela música, a díade sentiu inicialmente alguma incerteza de não conseguir realizar um projeto completo que permitisse o desenvolvimento integral das crianças. Porém, as mestrandas

compreenderam que a sua formação as preparou devidamente para trabalhar esta área e, por isso, este projeto foi uma saída, extremamente necessária, da sua zona de conforto e segurança. Além disso, a díade compreendeu que o objetivo não era direcionar o olhar sobre a música como um fim, mas sim como um meio para uma educação e um desenvolvimento holístico da criança (Sousa, 2003b). Mesmo assim, procurou sempre desenvolver o seu conhecimento musical, através de novas pesquisas, de pequenas formações e do diálogo com outros colegas. E, portanto, rapidamente os entraves iniciais passaram a uma grande motivação e certeza de ser possível resolver os problemas que pudessem surgir pelo caminho. Realça-se que, apesar do projeto ter como base a música, pretendeu-se sempre alcançar uma interdisciplinaridade, rompendo, assim, o “carácter estanque das disciplinas” (Pombo, 2021, p. 39) e o “desequilíbrio ponderal em favor da matemática e do português” (Sousa, 2003b, p. 18).

Na planificação e desenvolvimento do trabalho procurou-se entender os conhecimentos prévios e opiniões das crianças acerca da música, assim como possíveis atividades que as mesmas gostavam de ver desenvolvidas. Desta forma, decidiu-se criar um mapa mental (Figura 1) através da plataforma *Bubbl.us*, uma plataforma que se mostrou bastante motivadora para as crianças. Realça-se que este mapa foi o mote para todas as planificações, uma vez que partiu da escuta e observação dos alunos.

**Figura 1**

*Mapa mental realizado com as ideias prévias das crianças, na plataforma Bubl.us.*



Apesar das ideias e conceções dos alunos, quando questionados se acreditavam ser possível aprender outras áreas ao mesmo tempo que se aprendia e ouvia música, a maioria dos alunos evidenciou não ser possível, existindo comentários como: “é impossível, a matemática não tem nada parecido com a música” (aluna L.G.). Esta ideia

por parte dos alunos é o reflexo da segregação da educação por disciplinas e da desvalorização das artes na educação. Surgiu, então, o desafio de perceber se seria possível aprender música e as restantes áreas do saber em simultâneo.

Na terceira fase do projeto, a execução, foram realizadas seis unidades de aprendizagem que procuraram, como já referido, uma interdisciplinaridade. Com esse intuito, todas as UA procuravam uma articulação fluída, coesa e consistente entre as várias áreas do saber, não esquecendo a matriz curricular destinada ao primeiro ano de escolaridade e a sua flexibilidade (Decreto-Lei n.º 176/2014, 2014). Inicialmente, a díade teve como intenção focar cada UA num estilo musical diferente, com o objetivo dos alunos desenvolverem novos gostos e interesses musicais. No entanto, as necessidades, gostos e motivações dos alunos foram incorporando novos caminhos associados à música. Tendo em consideração as várias ações pedagógicas desenvolvidas no decorrer da PES, torna-se pouco sustentável fazer uma análise e reflexão crítica na totalidade. Neste sentido, ao longo deste subcapítulo serão descritas e refletidas algumas atividades presentes na terceira e sexta UA. A seleção das mesmas foi um processo longo e difícil, visto que todas as UA estavam ligadas entre si e ao projeto de intervenção. Destarte, ao longo desta análise reflexiva procura-se evidenciar a intencionalidade pedagógica e pertinência de algumas das ações pedagógicas desenvolvidas.

Neste sentido, realça-se que ao longo das UA foram utilizadas várias estratégias para dar início às mesmas e que permitiram motivar as crianças para o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, a turma recebeu várias cartas ou pistas que pediam a sua colaboração para resolver um problema ou ajudar uma personagem. Foi possível perceber que estas estratégias funcionavam bastante bem com a turma, dado que os alunos se mostravam extremamente motivados e aumentavam a sua concentração nas tarefas. Assim, ao longo da terceira semana, os alunos estiveram envolvidos na UA intitulada “*Hip-Hop sempre a aprender*”. Destaca-se que, a estruturação desta planificação procurou partir do contexto que envolvia as crianças e que, ao longo das semanas anteriores, a díade tentou conhecer mais detalhadamente. Deste modo, o mote para a sua construção foi a arte urbana que envolvia o exterior da instituição diariamente, pretendendo-se, assim, quebrar “o fosso que existe hoje entre a Escola e a sociedade, entre o trabalho de sala de aula e as vivências dos alunos fora da mesma” (Lima, 2017, p. 18).

Neste sentido, e assim como o nome indica, a díade deu mais enfoque ao género musical do *Hip-Hop*, visto que era ouvido predominante no seio da comunidade.

De forma a iniciar esta UA, os alunos receberam uma carta de uma personagem que se encontrava perdida e que, por isso, pediu a ajuda dos mesmos através de um texto e um código de imagens que desvendava os pontos importantes da mensagem. Apesar da maioria dos alunos não saber ler, eram muitas vezes utilizados guiões, cartas e pistas em texto que eram lidos pela professora ou pelo aluno L.C., que já sabia ler e que várias vezes pedia para ser o mesmo a fazê-lo.

Neste seguimento, os alunos realizaram uma sequência de desafios individuais que pertenciam ao processo de ajudar a personagem perdida. Por sua vez, como as maiores dificuldades das crianças, quando estas ações pedagógicas ocorreram, centravam-se nos domínios da Oralidade e da Leitura-Escrita (Direção-Geral da Educação, 2018e), ao longo da manhã procurou-se desenvolver essencialmente estes domínios, não desvalorizando a articulação de saberes. Nestas tarefas utilizou-se a Gamificação, visto que o objetivo era criar estratégias próprias do jogo para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo (Carvalho, 2022). Além da superação de desafios, que é o objetivo de qualquer jogo, uma das estratégias adotadas foi a utilização de um temporizador com um tempo previamente definido para cada desafio. Este tempo encontrava-se projetado no quadro e foi definido tendo em conta as dificuldades de grande parte da turma. Como era a primeira vez que os alunos tinham contacto com esta metodologia e com as estratégias adotadas partindo da mesma, sentiu-se a necessidade de acordar e definir algumas regras previamente. Assim sendo, os alunos decidiram que colocariam as mãos no ar quando o desafio estivesse concluído, para que a professora estagiária responsável já pudesse passar no local para validar as respostas. Apesar desta decisão, a mestranda procurou circular pela sala de aula ao longo de todas as tarefas, apoiando os alunos na resolução das mesmas (Niza, 2000).

O primeiro desafio passou pela realização de uma sopa de letras com palavras formadas por sons, letras e sílabas já reconhecidas pelas crianças, como por exemplo “pato”, “pipa” e “pote”. Nesta atividade foram sentidas dificuldades, relacionadas com o facto de grande parte das crianças nunca ter resolvido uma sopa de letras e com a dificuldade que a turma tinha em “identificar unidades da língua: palavras, sílabas, fonemas” (Direção-Geral da Educação, 2018e, p. 11). Neste sentido, a professora estagiária resolveu realizar no

quadro um exemplo, explicando algumas estratégias que se podiam usar, como procurar inicialmente a primeira letra da palavra. Partindo deste exemplo, as crianças sentiram-se mais confiantes e conseguiram resolver a sopa de letras muito mais facilmente. Contudo, como algumas crianças ainda tinham dificuldade na escrita de palavras, poderia ter sido colocado um espaço, na folha de registo do desafio, que estimulasse as crianças a escrever as palavras à medida que as encontravam (Viana et al., 2023).

O segundo desafio consistiu na construção da letra P e da letra T através do Tangram. Este desafio propunha uma articulação entre a Matemática e o Português, uma vez que possibilitou “compor e decompor uma dada figura plana, recorrendo a materiais manipuláveis físicos” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 36) e “identificar letras do alfabeto” (Direção-Geral da Educação, 2018e, p. 7), que como já referido, era uma dificuldade por parte das crianças. No entanto, a estruturação e realização deste desafio procurava, também, desenvolver a criatividade, o raciocínio lógico, a resolução de problemas, a curiosidade e a atenção e concentração (Bofferding & Zhu, 2023). O contacto com este material estruturado era recorrente por parte dos alunos e, por isso, todos conseguiram concluir o desafio antes dos 10 minutos previstos. Realça-se que apesar da díade compreender que se deveria utilizar uma “abordagem do som para a letra” (Viana et al., 2023, p. 93), o método utilizado pela professora titular era o método sintético e analítico, que envolvia a aprendizagem inicial da letra e dos seus possíveis fonemas (Warde & Panizzolo, 2010). Neste sentido e com o intuito de não criar alterações bruscas na aprendizagem dos alunos, a díade procurou manter o método utilizado pela docente titular, realizando estratégias que permitissem encontrar uma conciliação entre a ordem sugerida pela investigação, a prática da docente a que os alunos estavam habituados e os recursos disponíveis (Viana et al., 2023). Desta forma, uma das estratégias adotadas pela mestrada, que exemplifica a afirmação, são as várias atividades realizadas de caça aos sons, onde se procurava mostrar que as relações fonema-grafema e grafema-fonema não são biunívocas.

O terceiro desafio, também com 10 minutos de duração, pretendia que numa folha branca os alunos realizassem três desenhos de objetos, cuja palavra associada iniciasse com a letra “T”. Segundo Sousa (2003b), o desenho permite o “desenvolvimento das capacidades neuromotoras (os movimentos da acção de desenhar), e cognitivas (criatividade, raciocínio lógico)” (p. 198), tendo por isso sido uma estratégia fundamental. Contudo, é



computador da sala. Neste momento de correção, compreendeu-se que os alunos tinham dificuldade em utilizar o computador, o que evidenciou que para realizar atividades individuais através das TIC, era necessário um momento explicativo. Assim, o desafio 4 destinava-se a uma atividade de correspondência, entre as imagens e as palavras associadas, levando os alunos a “ler palavras isoladas e pequenos textos com articulação correta e prosódia adequada” (Direção-Geral da Educação, 2018e, p. 8).

Já o desafio 5, consistia na realização de um anagrama para descobrir o nome da personagem perdida que a turma tentava ajudar (Topê). Este desafio procurava consciencializar as crianças para a existência de “elementos e estruturas fonológicas como fonemas, sílabas, palavras por meio de atividades que impliquem construir/reconstruir palavras” (Direção-Geral da Educação, 2018e, p. 9). Além disso, permitia desenvolver, em simultâneo, o pensamento crítico, a resolução de problemas e o raciocínio lógico (Oliveira-Martins et al., 2017). Como o desafio cinco consistia na troca de lugar das letras até formar uma palavra, foi distribuído a cada aluno um conjunto de cartões, com o intuito dos mesmos conseguirem manipular e trocar as vezes que sentissem ser necessárias. A turma mostrou alguma dificuldade na realização deste desafio, sendo que grande parte das crianças não conseguiu terminar no tempo previsto. Apesar de pedirem tempo extra e ter existido uma dificuldade de gestão emocional, foi explicado que o objetivo era terminar no tempo previsto e que ter dificuldades era normal (Carvalho, 2022). Assim, foi necessário realizar o anagrama em grande turma, experimentando várias opções dadas pelos alunos. Neste sentido, as crianças começaram por dizer que “se é um nome próprio tem de começar pela letra grande, a maiúscula” (aluno E.D.) e foram procurando juntar as restantes letras até encontrarem a resposta. Ao longo destas tentativas, foi necessário reforçar que a estrutura silábica predominante é do tipo CV (Consoante + Vogal), não sendo possível, por exemplo, considerar “Tp” uma sílaba (Viana et al., 2023). Apesar das dificuldades, os alunos mostraram uma grande motivação na realização deste desafio, o que conduziu à realização do mesmo noutras UA. À medida que as crianças iam realizando os anagramas, foi possível observar uma evolução na sua consciência fonológica, tendo as crianças começado a refletir sobre a forma como o fluxo sonoro pode ser dividido em diversas unidades (Viana et al., 2023).

### Figura 3

*Realização dos desafios individuais utilizando a metodologia de Gamificação.*



Após a conclusão dos desafios individuais, os alunos desbloquearam um conjunto de pistas que permitiam encontrar vários rastros deixados pelo Topê. Estas pistas envolviam a geometria topológica e orientação espacial, ou seja, procuravam colocar a criança a pensar sobre o espaço e a forma como, dentro do mesmo, os objetos se relacionam entre si (Clements, 2004). Alguns exemplos de pistas foram: “encontram uma pista atrás do quadro pequeno” e “deixei um rasto à esquerda da caixa do leite”. Neste seguimento, um dos rastros encontrado pelos alunos foi o livro “A que sabe a lua?”, destacado pelo Plano Nacional de Leitura como adequado para o 1.º ano de escolaridade. Os alunos foram questionados se o livro teria alguma pista sobre o desaparecimento do Topê e, como não encontraram nenhuma pista física, decidiram que seria boa ideia lê-lo na biblioteca. Deste modo, os alunos escutaram a leitura da obra com recurso a uma caixa de histórias.

Terminada a leitura da história, os alunos foram questionados sobre a mesma, com o intuito de desenvolver valores, como o trabalho em equipa, e de explorar a ordenação e sequência dos acontecimentos. Neste sentido, foram colocadas questões como: “se um dos animais não quisesse ajudar, teriam conseguido provar a lua?” e “qual é a ordem em que surgiram os animais?”. O aluno L.G. já conhecia muito bem a história e, ao longo da leitura, foi dizendo os animais que iam surgir de seguida. Assim sendo, foi necessário encontrar uma estratégia para que, quando os alunos discutissem a sequência de aparecimento dos animais, o aluno em questão permitisse que os outros participassem e, por isso, foi dito ao mesmo que era responsável por validar a resposta final ao desafio.

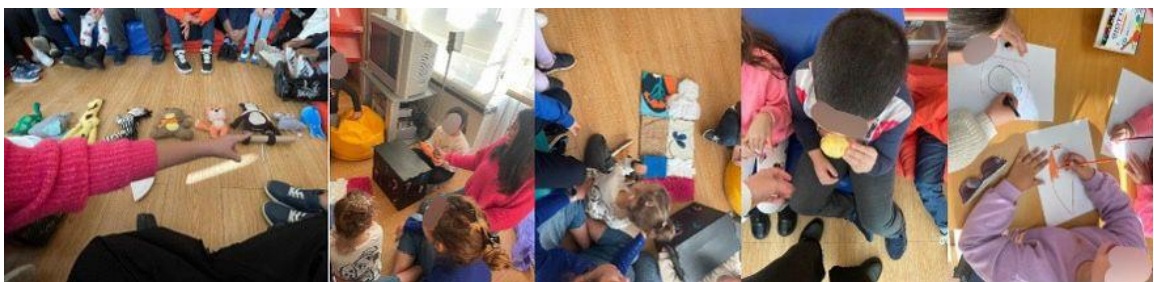
De seguida, os alunos foram desafiados pela personagem a descobrir o sabor que este gostava que a lua tivesse. Neste sentido, através de uma *Feely Box* com alimentos de texturas e formas diferentes (limão, banana, cenoura, cebola), os alunos tentaram descrever o alimento para que os colegas adivinhassem. Quando descobriram a cebola, a

aluna N.M., que estava a descrever, disse que era um alimento que “cheirava mal” e, partindo desta afirmação, todos quiseram cheirar os vários alimentos descobertos. Com o intuito de promover a diferenciação pedagógica, envolveu-se uma atividade intitulada “a textura da lua”, onde se criou um tapete sensorial, adequado às necessidades das alunas com medidas adicionais e onde todos os alunos experimentaram as várias texturas possíveis (algodão, tecidos, esponja, entre outros). Este momento foi fundamental para os alunos se tornarem capazes de “identificar propriedades de diferentes materiais” (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 7). No final deste momento de exploração dos sentidos, as crianças descobriram uma mensagem que referia que, para o Topê, a lua sabia a limão e era fofo como o algodão.

À posteriori, os alunos foram estimulados a registar, através de um desenho livre, o sabor que gostariam que a lua tivesse. Neste momento, foi perceptível que os alunos mostraram uma opinião bastante fixa e definida, sendo capazes de combinar sabores que consideravam ser “os melhores do mundo” (aluno M.S.). Todavia, foi evidente que alguns alunos tinham, ainda, uma dificuldade de orientação espacial, fazendo desenhos desproporcionais ao tamanho da folha.

#### **Figura 4**

*Momento de exploração do livro "A que sabe a lua?"*



No início da tarde deste dia, os alunos receberam uma nova carta do Topê que os elogiava por terem superado todos os desafios com sucesso, explicando que por esse motivo poderiam ir à sua procura. Ao longo da mensagem, a personagem reforçou que se o encontrassem receberiam um tesouro final, o que funcionou como estratégia de motivação. Por sua vez, com o propósito de acrescentar uma perspetiva integradora através da articulação das várias áreas de aprendizagem, a atividade “À procura do Topê e do seu tesouro” consistiu num *Peddypaper* com várias estações, e foi realizada no exterior da instituição, de forma a potenciar este local como um espaço didático e de

aprendizagem (Silva & Neto, 2016). Neste sentido, os alunos foram divididos em três equipas, ficando atribuído a cada uma um percurso específico e uma cor. Todos os grupos passaram por quatro estações, tendo cerca de 11 minutos para resolver os desafios que estavam dispostos em cada uma. Quando concluídos estes desafios, o grupo recebia uma nova pista, que indicava o local do próximo desafio e assim sucessivamente, até alcançarem o tesouro. Realça-se que a partida e chegada deste *Peddypaper* era a sala de aula, visto que os alunos ainda iriam realizar a atividade de aplicação de conhecimentos construídos.

Neste contexto, numa das estações os alunos foram vendados para provar vários alimentos (limão, batatas fritas e chocolate). À medida que iam provando, os alunos tentavam adivinhar qual era o alimento. Após retirarem a venda, os alunos verificavam a veracidade dos seus palpites e colocavam os pratos pela ordem que provaram. O grande objetivo desta atividade era que os alunos identificassem e dialogassem sobre “as propriedades de diferentes materiais”, mais especificamente o sabor (ácido, salgado e doce) (Direção-Geral da Educação, 2018c, p. 7). Apesar de ser uma atividade que a maioria dos alunos gostou imenso e mostrou ter conhecimento, existiram certos contratempos, especialmente porque algumas crianças não se sentiam confiantes em provar de olhos fechados, especialmente os alunos que por motivos de saúde e religião tinham restrições alimentares. Assim, foi necessário dizer previamente a estes alunos os três alimentos que iam provar, permitindo que se sentissem mais seguros e participassem na atividade.

Numa outra estação, os alunos encontraram descrito na carta do desafio, deixada pelo Topê, que o seu estilo de música preferido era o *Hip-Hop*. O primeiro momento deste desafio consistia na leitura de uma frase escrita pela personagem “É o pião”. Posteriormente, os alunos tinham de criar uma frase que rimasse com a anteriormente lida. Neste momento, foi perceptível a facilidade com que as crianças criaram as suas rimas, mas em contrapartida foi observável a persistência da dificuldade na leitura de palavras isoladas (Direção-Geral da Educação, 2018e, p. 8), tendo existido um maior apoio por parte das docentes. Apesar de só ter sido pedida a criação de uma frase, um dos grupos decidiu criar várias frases evidenciando a motivação e facilidade de reconhecer rimas: “é o pião/ele roda no chão/tu és um chorão”. Por sua vez, cada grupo cantou a sua rima, usando os acessórios disponíveis na estação, como óculos de sol e bonés. Assim, esta estação teve como intuito introduzir o *Hip-Hop* na UA e perceber se os alunos tinham

interesse neste género musical. Neste âmbito, foi visível o entusiasmo que os alunos sentiram, especialmente por se identificarem com o mesmo. No final, através da máquina fotográfica, os alunos pediram auxílio à professora que acompanhava o grupo para gravar o resultado. Realça-se que a utilização da máquina fotográfica por parte dos alunos era constante, sendo que os mesmos registavam o processo e os resultados das atividades que desenvolviam em sala de aula para mais tarde colocar no *Padlet*. Além disso, vários destes registos foram utilizados por parte das docentes para a avaliação formativa realizada ao longo de toda a PES e etapas da MTP. Ressalvar que o *Padlet* foi uma plataforma de comunicação com as famílias, com o intuito de partilhar com as mesmas vídeos e fotografias das atividades, permitindo um acompanhamento das aprendizagens realizadas em aula. A necessidade de criar um meio de comunicação partiu não só do supracitado no Capítulo II, mas também por ser uma vontade expressa pelas crianças recorrentes vezes. Assim, os alunos participaram na criação e manutenção da plataforma, escolhendo o nome, a organização, a cor, a imagem do ícone e todas as atividades que queriam colocar na mesma, assim como o seu texto descritivo.

### Figura 5

*Padlet “Os Dragões” criado pelos alunos.*



Outra estação deste *Peddypaper*, dizia respeito à realização de um percurso/circuito de Educação Física, que se dividia em três momentos. Primeiramente, as crianças tinham de “saltar à corda no lugar e em progressão, com coordenação global e fluidez de movimentos”, cinco vezes consecutivas (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 4). De seguida, tinham de saltar por cima dos cones “com chamada a um pé e a pés juntos, com

receção equilibrada no solo” (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 3). Por fim, deviam correr até chegar a uma caixa onde se encontravam vários balões. Cada aluno pegava e rebentava o seu balão, estando no interior uma adição, referente às “combinações de pares de números naturais que podem ser adicionados para formar o 10” (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 25). No que se refere aos conteúdos matemáticos, os alunos mostraram uma maior facilidade do que na realização do percurso. E, portanto, conseguiu-se perceber que apenas duas crianças sabiam saltar à corda e que grande parte dos alunos tinha um desenvolvimento da motricidade grossa muito aquém do esperado nas idades dos mesmos. Desde aqui surgiu, então, uma necessidade de potenciar este desenvolvimento nas aulas.

Numa outra estação, as crianças encontraram as várias partes do corpo do Topê, que se encontrava desfeito devido a ter caído quando se perdeu. Neste sentido, os alunos montaram a personagem, através dos sólidos geométricos e das pistas deixadas na carta, isto é, “os meus pés são dois cubos, as minhas pernas dois cilindros, o meu tronco é um paralelepípedo e a minha cabeça uma pirâmide quadrangular”. No final, os alunos desenharam numa folha branca a aparência da personagem, existindo assim uma passagem do tridimensional para o bidimensional. Esta passagem é essencial para que as crianças, que estão inseridas num mundo tridimensional, sejam capazes de reconhecer as propriedades dos sólidos e mais tarde das figuras planas (Edo, 1999; Direção-Geral da Educação, 2021). Nesta atividade, as crianças mostraram que ao longo da UA anterior tinham realizado aprendizagens bastante significativas no que se refere ao reconhecimento dos sólidos geométricos e das suas propriedades.

Após a quarta estação de cada equipa, os alunos encontravam uma pista que os remetia ao local do tesouro, ou seja, à sala de aula. Ao entrarem na mesma, as crianças encontraram uma caixa com medalhas para cada um. Foi um momento de bastante alegria e as crianças sentiram-se recompensadas pelo seu trabalho ao longo do dia. Posteriormente, na sala de aula, os alunos realizaram um *Kahoot* em grande grupo, como forma de aplicação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do dia, respondendo a questões como “que sólidos faziam parte do corpo do Topê?”. A utilização desta aplicação ou outras que propunham um esquema parecido, como o *WordWall* ou o *EducaPlay*, foi recorrente nas práticas pedagógicas, dado que os alunos mostravam bastante motivação

e mais tarde conversavam sobre as aprendizagens que retiravam destes momentos. Veja-se a seguinte nota presente no Diário de Formação da mestranda:

*a aluna L. questionou se era possível voltar a realizar o Kahoot da aula anterior, explicando que queria retirar uma dúvida sobre a escrita de uma palavra. Voltamos a realizar o mesmo, dado que percebemos que os alunos reconheciam a intencionalidade pedagógica por trás das mesmas (DF, 29 de novembro de 2023).*

### Figura 6

*Realização das estações do Peddypaper por parte dos alunos.*



Esta combinação entre a metodologia de Gamificação e o *Peddypaper* funcionou bastante bem. Tendo em conta que permitiu criar uma interdisciplinaridade significativa e colmatar várias dificuldades dos alunos, como aspetos relacionados com a leitura e com as adições, esta combinação foi utilizada em mais UA.

No segundo dia desta UA, os alunos ouviram a música “Hip-Hop” do Boss AC, visto que esta era a música preferida do Topê. Por sua vez, num momento posterior, os alunos foram questionados sobre o que conheciam acerca do *Hip-Hop*, existindo várias respostas que evidenciavam que este género musical fazia parte do quotidiano das crianças, como é exemplo os seguintes comentários: “o meu pai canta músicas de Hip-Hop” (aluno L.C.), “o meu pai também grava alguns vídeos a dançar Hip-Hop” (aluno E.L.), “às vezes estão uns rapazes a cantar fora da escola quando a minha avó me vem buscar” (aluna S.F.). No seguimento das respostas dos alunos explicou-se aos mesmos, através de um *PowerPoint* interativo, a origem do *Hip-Hop* e sua ligação a outras artes urbanas, como a dança, as pinturas clandestinas “Graffiti”, entre outras.

Ao longo deste dia, várias foram as atividades que procuravam desenvolver o conhecimento das crianças quer sobre o *Hip-Hop*, quer sobre as várias áreas do saber. Destaca-se, ao longo deste subcapítulo, apenas parte das atividades desenvolvidas no decorrer da manhã. Assim sendo, após a visualização e debate sobre a arte urbana, foi

explicado aos alunos que a maioria das músicas de *Hip-Hop*, como muitas outras músicas, surgem de um poema. Neste sentido, os alunos ouviram uma leitura musicada do poema “A minha casinha”, de Luísa Ducla Soares. Posteriormente, foi colocado o poema no quadro e, após vários diálogos, todos concordaram que existiam muitas rimas. Partindo desta observação dos alunos, foi destacada cada estrofe do poema, sendo pedido que evidenciassem as palavras que rimavam. Os alunos mostraram uma grande facilidade nesta atividade, o que pode ser reflexo de ações pedagógicas desenvolvidas previamente na EPE, dado que “a identificação de rimas e de aliterações é conseguida por grande parte das crianças nos anos pré-escolares” (Viana et al., 2023, p. 33). Concluída a identificação das rimas, os alunos foram desafiados a acompanhar a leitura musicada, partindo do género musical já descrito.

Posteriormente, as crianças foram desafiadas a retirar uma imagem ilustrativa de uma caixa surpresa e, em seguida, a escrever uma frase simples no quadro que incluísse a palavra representada pela imagem recolhida. Com a frase realizada no quadro, cada criança foi estimulada a repetir o exercício da estação do *Peddypaper* do dia anterior, isto é, a dizer uma frase que rimasse com a que tinha escrito. Apesar de se compreender que algumas palavras eram demasiado complexas para realizar uma rima, tendo em conta a idade e conhecimento lexical dos alunos, todos conseguiram realizar o seu verso. Após concluído o verso musical, os alunos cantaram-no e dançaram-no, tendo por base o *Hip-Hop*. Os alunos mostraram uma grande motivação, tendo pedido à professora se podiam filmar com a máquina fotográfica e colocar no *Padlet*. Este momento serviu de mote para, mais tarde, se realizar uma coreografia, criando “novas combinações de movimento expressivo” com este género musical e que permitiu voltar a relembrar as adições com os “amigos do 10” (Direção-Geral da Educação, 2018a, p. 7).

### Figura 7

*Atividade de escrita, rimas e Hip-Hop.*



Apesar desta UA partir do contexto cultural e social das crianças, a díade sentiu a necessidade de criar momentos que levassem as crianças a conhecer melhor a cultura portuguesa, dado que segundo Lopes (2009), ainda faltam muitas políticas culturais para tornar a cultura democrática, no sentido de romper com o facto da cultura e eventos culturais ainda serem de difícil acesso a pessoas com maior carência social e financeira. Neste seguimento, a UA da sexta semana, intitulada de “Raízes Culturaprendendo: Uma ligação entre a escola e as tradições portuguesas”, procurava colocar as crianças em contacto com várias tradições do nosso país, desde as festas e romarias, aos jogos tradicionais, à gastronomia e à música. No que se refere à música foram explorados e investigados, especialmente o fado, o cante alentejano e a música popular portuguesa.

Ainda no seguimento de promover um maior contacto com a cultura do país, os alunos entrevistaram, para a Rádio Escola, uma cozinheira de um restaurante de gastronomia típica portuguesa, que se localizava junto à instituição. Destaca-se que esta rádio foi desenvolvida pelos alunos do 1.º ano, dentro do projeto supracitado e estava disponível para toda a comunidade educativa. As crianças decidiram realizar a rádio através de um novo *Padlet*, que se encontrava dividido em três secções: i) A melhor música, uma *playlist* elaborada, colaborativamente, pelos alunos e famílias; ii) As nossas entrevistas, um local com os vídeos das entrevistas e uma breve síntese das aprendizagens retiradas; iii) Biblioteca fotográfica, um espaço com fotografias dos convidados e uma pequena biografia e com registos fotográficos retirados ao longo das entrevistas. Realça-se que a construção da *playlist* com as famílias, foi extremamente importante, uma vez que permitiu às crianças “partilhar, com os pares, as músicas do seu quotidiano e debater sobre os diferentes tipos de música” (Direção-geral da Educação, 2018d, p. 9).

Para o funcionamento da rádio a longo prazo, os alunos foram divididos em quatro grupos: i) entrevistadores/locutores; ii) fotógrafos; iii) operadores de câmara e iv) rececionistas. Cada grupo tinha uma função específica para que a rádio funcionasse e permitisse uma partilha de conhecimento com a restante comunidade. Na primeira entrevista, os grupos decidiram entre si as funções de cada criança, tendo sido apenas pedido que permitissem que todos trabalhassem e participassem. Apesar de todos cumprirem as suas funções com entusiasmo, a turma decidiu de imediato que, apesar de serem os entrevistadores/locutores a realizarem as perguntas, todos poderiam colocar questões “como o público” (aluna M.G.). Assim, na entrevista à cozinheira, praticamente

todos os alunos colocaram questões, tendo sido um verdadeiro momento de esclarecimento de dúvidas e de aprendizagem com a comunidade. Observe-se a seguinte nota presente no Diário de Formação da mestranda:

*Os alunos mostraram-se muito empenhados nesta entrevista. Colocaram imensas questões, desde “como se faz arroz de cabidela?” (M.A.) à “qual é a comida portuguesa que mais gosta de fazer?” (B.C.). No fim, a cozinheira trouxe bolinhos de bacalhau para provar, tendo as crianças mostrado um grande espanto e gosto neste contacto direto com a gastronomia (DF, 11 de dezembro 2023).*

Além dos conhecimentos sobre a gastronomia, a cozinheira evidenciou a importância de trabalhar em equipa na cozinha e em outros trabalhos, assim como a relevância de manter as tradições e costumes portugueses.

### **Figura 8**

*Momento de entrevista a uma cozinheira para a Rádio Escola.*



A divulgação do projeto, ou seja, a fase final da MTP, consistiu na criação de um sarau composto por três momentos. O primeiro momento destinou-se a um espetáculo realizado pelas crianças, que contemplou a exploração e exibição de vários instrumentos, músicas e coreografias que as crianças utilizaram e aprenderam ao longo da PES. O segundo momento refletiu-se na exposição dos trabalhos realizados pelas crianças ao longo do tempo, através de um percurso pensado pelas crianças. Quer no primeiro momento, quer no segundo procurou-se incluir e incentivar as famílias e a comunidade educativa a participar, como por exemplo na estação referente ao *Hip-Hop* e ao *Graffiti*, as crianças explicaram a técnica do *Stencil* para que todos pudessem experimentar. Ao longo destes dois primeiros momentos, foi visível que as famílias se sentiram incluídas, uma vez que através do *Padlet* as mesmas já tinham conhecimento das várias atividades

desenvolvidas pelos alunos. O último momento desta apresentação destinou-se a um lanche que se destinava a todos os presentes e se caracterizava por ser totalmente gratuito, com o objetivo principal de dar resposta às necessidades das famílias. Junto ao local do lanche, estava colocado um placar para recolher opiniões acerca do projeto, sendo possíveis ler comentários como “Mágico ver crianças felizes” e “Projeto muito interessante e que estimula os alunos, vê-se que teve muito amor e dedicação!! Parabéns!! Lembrem-se que a primeira professora é para sempre lembrada. Boa sorte!!”. Realça-se que, apesar das famílias terem uma pouca participação na escola (cf. Capítulo II), à exceção de um aluno, todos tiveram a sua família presente neste momento, especialmente devido a ter sido avisado com muita antecedência e ter sido num horário posterior ao horário letivo. Este momento de divulgação demonstrou-se bastante importante para as crianças, dado que as mesmas se sentiram valorizadas, respeitadas, entusiasmadas e felizes por verem exposto todo o seu trabalho.

Em conclusão e tendo em conta tudo o que foi abordado ao longo deste subcapítulo, a mestrandia considera que as ações pedagógicas foram extremamente significativas, contextualizadas e adequadas, permitindo sempre uma verdadeira ligação entre as várias áreas do saber. Além disso, permitiram atuar sobre as necessidades e especificidades do contexto, tendo sido possível observar uma transformação significativa, quer nos estilos de música presentes nos intervalos, quer na participação das famílias. Assim, entendeu-se que a música e os recursos tecnológicos, além de valorizadas pelos alunos, foram fundamentais para a sua motivação e construção da sua aprendizagem.

### **3.2. A VIAGEM NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

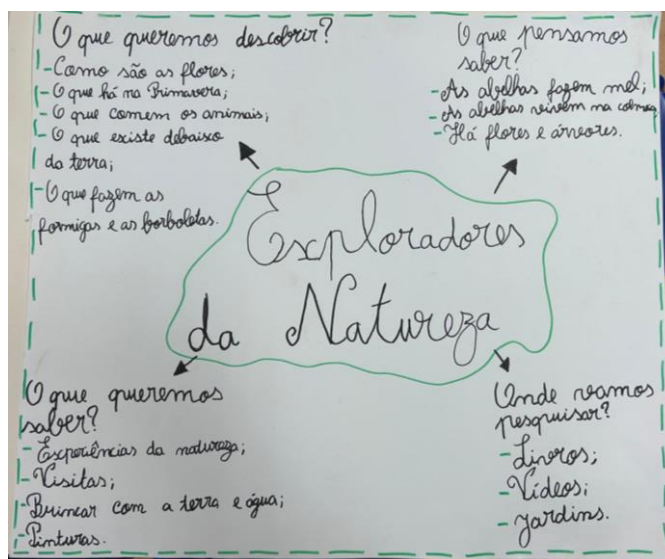
Ao longo do período da PES, vivenciado no contexto da EPE, foram desenvolvidas ações pedagógicas assentes numa observação sistemática e participante, que permitiu um conhecimento das características do grupo e de cada criança (cf. Capítulo II). Desta forma, entende-se que a díade privilegiou a intencionalidade pedagógica nas suas tomadas de decisão, no sentido de aprofundar os conhecimentos prévios das crianças. Nesta lógica, a mobilização de conhecimentos teóricos, legais, didáticos, pedagógicos e culturais, assim como a I-A (cf. Capítulo II), foram preponderantes e serviram de base a todo o processo.

Com vista a realizar práticas educativas contextualizadas e fundamentadas, capazes de valorizar e desenvolver as crianças a nível cognitivo, socioemocional e motor, as planificações foram construídas partindo, sempre, dos interesses e necessidades das mesmas (Silva et al., 2016). Logo, foi fundamental manter uma escuta ativa e, como já referido, uma observação constante ao longo da prática (Silva et al., 2016). Neste subcapítulo serão apresentadas algumas das ações que emergiram no decorrer da prática e do projeto que foi desenvolvido pelas crianças, seguindo as fases da MTP (cf. Capítulo I). Importante mencionar que a díade mobilizou, perante as necessidades e interesses das crianças, vários pressupostos dos modelos e abordagens pedagógicas (cf. Capítulo I), procurando possibilitar uma aprendizagem ativa por parte das crianças. Neste sentido, foi priorizado um papel ativo das crianças no processo de aprendizagem, sendo as mesmas a tomar decisões acerca do decorrer do projeto e das ações desenvolvidas. Concomitantemente ao referido, o par pedagógico observou no momento de mudança da sala, mencionado no capítulo II, que as crianças mostravam um grande interesse na natureza e nas ciências. Quando questionados sobre o que queriam de novo, surgiram várias propostas que envolviam estas áreas, como: “borboletas e formigas” (criança I.); “experiências novas com a natureza” (criança E.2); “poças de lama” (criança C.); “areia e mar” (criança D.3.). Este interesse, especialmente pela natureza, era também visível nos momentos de recreio, apesar das suas brincadeiras serem bastante limitadas e definidas pelos adultos presentes.

Assim sendo, partindo desta nova área que o grupo pretendia desenvolver e de algumas aprendizagens que surgiram do projeto desenvolvido anteriormente “As Abelhas-rainha”, surgiu a intenção por parte das crianças de iniciar um novo projeto, intitulado pelo grupo como “Exploradores da Natureza”. Como forma de iniciar concretamente o projeto, foi realizado um levantamento dos interesses do grupo, assim como dos seus conhecimentos prévios acerca da natureza. A realização de um mapa conceptual, como forma de organização e registo das ideias, permitiu o desenrolar da primeira e segunda fase da MTP – definição e identificação do problema; planificação e desenvolvimento do trabalho. Assim, ao longo deste momento, foram-se definindo meios e estratégias que poderiam ser úteis à resposta das questões, interesses e curiosidades das crianças.

**Figura 9**

Registo do mapa concetual do grupo.



Apesar das fragilidades que o grupo apresentava na expressão das suas dúvidas e curiosidades, neste momento foi possível constatar que as crianças possuíam um instinto de curiosidade surpreendente diante das coisas do quotidiano e dos detalhes do mundo que as rodeava (L'Ecuyer, 2023). No entanto, apesar da definição da problemática ser consensual para o grupo, a planificação e desenvolvimento do trabalho assumiram-se como não-lineares, visto que a equipa educativa procurou dar espaço a novas direções e interesses perante o envolvimento nas ações pedagógicas (Quaresma, 2018). Este carácter dinâmico e de constante adaptação foi fundamental já que, segundo Vasconcelos et al. (2012), só é possível um envolvimento real das crianças nos seus projetos, quando os mesmos acompanham a sua constante evolução e transformação.

Na fase III, execução, foram privilegiadas ações pedagógicas que permitiram às crianças descobrir através da curiosidade, respeitando os seus ritmos e necessidades e valorizando a sua necessidade de exploração para criar, transformar e manipular (Silva et al., 2016). Deste modo, é importante realçar que, perante a impossibilidade de apresentar todas as ações desenvolvidas ao longo da PES, foram selecionadas duas delas, inseridas no projeto referido: "Quinta-feira na lama" e um intercâmbio com o Brasil denominado "Que animais habitam no nosso jardim?". Estas ações assentaram nos

objetivos gerais do projeto, sendo estes: i) potenciar a expressão de emoções, ideias e curiosidades; ii) desenvolver o contacto com a natureza; iii) potenciar o brincar livre.

Assim sendo, não faria sentido realizar um projeto em torno da natureza sem valorizar o espaço exterior como um espaço de aprendizagem, capaz de criar condições para as crianças brincarem e aprenderem. Desta forma, neste relato de práticas, será apresentada a ação “Quinta-feira na lama”, como foi denominada pelas famílias e crianças e que surgiu, na quarta semana da PES, precisamente no espaço exterior da instituição.

Como referido no capítulo II, o espaço exterior tinha grandes dimensões e apresentava uma horta perto da entrada. Esta horta era o ex-libris do jardim, uma vez que se encontrava vedada por uma grande cerca de madeira e apresentava uma grande dimensão. Com o tempo, o projeto da horta foi esquecido no ambiente educativo e, por isso, as ervas foram crescendo e secando, tornando aquele lugar aparentemente abandonado. Mesmo assim, as crianças mostravam um encanto especial por aquele espaço, procurando explorar o que existia no mesmo: “hoje no intervalo vamos à nossa horta ver o que tem dentro das ervas?” (criança D.2.). Apesar de existir uma vontade de explorar o espaço, este estava interdito a ser usado pelas crianças, o que causava alguma frustração nas mesmas. Neste sentido, o grupo passava o tempo do intervalo o mais perto da horta possível, ocupando-se a descobrir outros encantos fornecidos pela natureza, como seguir as formigas até ao formigueiro ou agitar as árvores pequenas para ver as folhas a baloiçar e rir do efeito causado.

Ao longo do tempo, a tríade foi percebendo a importância que as crianças davam às suas descobertas naqueles espaços, procurando, dessa forma, criar ações pedagógicas que correspondessem aos seus interesses e que se focassem no desenvolvimento integral das crianças. Assim, foi fundamental articular as experiências com os domínios das diferentes áreas de conteúdo, assentes nas OCEPE.

Partindo deste interesse das crianças e da afirmação do D.3. “gostava de brincar com a terra e a água”, a díade pensou que uma atividade inspirada nas cozinhas de lama (White, 2004), seria extremamente vantajosa. Foi dialogado com as crianças se estas tinham interesse e se gostariam de realizar esta atividade, tendo sido unânimes no entusiasmo e motivação demonstrados. Assim, o par pedagógico falou com a educadora cooperante e analisaram, em conjunto, os entraves que poderiam suceder. Neste momento, entendeu-

se que devido aos constrangimentos relacionados com o meio socioeconómico das famílias, poderia ser difícil o envolvimento necessário das mesmas tanto para compreender a importância desta ação pedagógica, como para trazer mudas de roupa e calçado adequado. Outra dificuldade que foi possível diagnosticar neste diálogo, passava pelo pouco envolvimento das assistentes operacionais nas atividades pedagógicas da sala, assim como no facto de se posicionarem contra a realização das mesmas.

Perante estes entraves e a vontade do grupo em realizar a atividade, a díade procurou soluções que permitissem criar uma maior relação de proximidade com a comunidade, um maior envolvimento das famílias nas dinâmicas do jardim de infância e um maior suporte por parte das assistentes operacionais. Neste sentido, antes da realização da primeira “Quinta-feira na lama”, a tríade enviou um *email* às famílias a explicar a origem e importância da atividade, pedindo a colaboração para trazer uma roupa para trocar. Posteriormente, ao longo das semanas, a díade procurou demonstrar aos familiares o envolvimento das crianças na atividade e compreender a opinião dos mesmos. Estes momentos de diálogo e contacto direto com as famílias, que ocorreram de forma sistemática, eram realizados de manhã, aquando da chegada das crianças à instituição e permitiram perceber que as famílias valorizam a atividade e pretendiam que a mesma se mantivesse (Webster-Stratton, 2017). De modo a contornar o difícil envolvimento das assistentes operacionais, a tríade decidiu reunir com as mesmas, procurando explicar a importância da ação pedagógica e do seu papel. O facto de sentirem que o seu papel era valorizado e relevante para um bom funcionamento da atividade mostrou-se o mote para uma melhoria da participação destas profissionais, o que facilitou o desenrolar destas vivências ao ar livre.

Antes da realização da primeira tarde na lama, foi questionado às crianças qual o local que sentiam ser mais adequado para realizar as brincadeiras na lama, tendo sido unânime a escolha da horta. Este era realmente um local irrepreensível, dado que permitia uma proximidade entre um espaço com bastante terra e uma fonte de água - mangueira (White, 2004). Surgiu assim, mais um entrave à realização da atividade, dado que a horta não era responsabilidade da EPE, mas sim do 1.º CEB. Todavia, como a horta se encontrava no espaço livre destinado à EPE (cf. Capítulo II), a díade dialogou com a coordenadora da instituição que, após um tempo, aceitou o pedido para o uso deste espaço. Contudo, coube à díade tornar este espaço cativante, estimulante e adequado ao momento pedagógico,

tendo para isso seguido o que é defendido pela abordagem pedagógica de *Reggio Emilia* (cf. Capítulo II).

À posteriori, foi questionado às crianças o que sentiam ser necessário trazer para brincar, tendo sido referido “panelas” (criança C.); “colheres e facas” (criança L.); “sertãs” (criança D.2.) e “canecas” (criança B.). Após as participações das crianças, a díade fez uma seleção cuidadosa de materiais, já que se pretendia que os mesmos fossem estimulantes a novas brincadeiras, seguros para a utilização e tivessem um material de fácil higienização por parte das crianças, já que era responsabilidade das mesmas arrumar os materiais no fim das brincadeiras. A escolha e variedade dos materiais é fundamental, dado que “a criança interessa-se por tudo e, aos poucos, vai especificando seus materiais. Quando tem acesso a um espectro amplo de matérias, ela escolhe alguns para brincar sozinha ou em grupo” (Piorski, 2016, p. 134). Bilton et al. (2017) evidenciam, através de uma lista de materiais seguida pela díade na escolha dos mesmos, a relevância da variedade e qualidade dos materiais na satisfação dos interesses das crianças.

Após todos os materiais escolhidos, espaço preparado e o envolvimento evidente de todos os agentes educativos, ocorreu a primeira tarde na lama. Ao longo da mesma, foi evidente a satisfação das crianças por se poderem sujar e brincar livremente. A partir de determinado momento, as explorações intensificaram-se e algumas crianças reboavam na lama, despejavam panelas pela cabeça abaixo, saltavam e chapinhavam nas poças e deslizavam a mão para sentir o efeito pegajoso da mistura de terra e água. Ao longo destes momentos de exploração mais livre, a mestranda procurou dar mais espaço e tempo às crianças, intervindo apenas quando a solicitavam. Todavia, por vezes, foi necessário intervir na gestão de emoções e conflitos, assim como na exemplificação de brincadeiras que permitissem às crianças mais introvertidas e com maior dificuldade de socialização, brincar e explorar (Bilton et al., 2017). No final desta primeira experiência, foi necessário um momento de higiene e troca de roupa, que se caracterizou por ser bastante desorganizado. Algumas crianças sujaram significativamente os sapatos e não tinham outros para trocar, outras necessitaram de tomar banho e não se tinha previsto essa necessidade. Perante toda esta azáfama, a díade percebeu que, atendendo às dificuldades económicas, não se poderia pedir galochas e que o melhor seria as crianças brincarem, dali em diante, descalças. Além disso, optou-se por começar a apontar, todos os dias, quais as crianças que já tinham roupa (ou não), permitindo gerir possíveis falhas futuras. Por

fim, com vista a uma melhoria dos momentos de higiene, fez-se uma reorganização, tendo sido sugerido pela assistente operacional a colocação de bacias com água quente para as crianças que se sujavam menos tomarem banho e a disponibilização do duche para as que se sujavam mais. Salienta-se que estas bacias rapidamente entraram nas brincadeiras, sendo objeto de muito entusiasmo por parte das crianças.

Assim, as tardes de quinta-feira tornaram-se extremamente desejadas pelas crianças. A equipa educativa percebeu, de forma ainda mais impressionante, as múltiplas funções do espaço exterior, que permitem uma “abordagem holística da aprendizagem em que as crianças gozam de uma liberdade relativa ao explorarem o ambiente e desenvolvem as suas competências” (Gill, 2010, p. 82). E as famílias foram descobrindo os benefícios que advinham da atividade e o prazer que as crianças demonstravam pela mesma.

Ao longo das semanas, as brincadeiras das crianças foram-se modificando, assim como o seu envolvimento. Inicialmente, existia quase uma intenção plena em sujarem-se o máximo possível, mas com o passar do tempo as crianças começaram a debruçar um olhar mais atento sobre os materiais disponíveis para brincar e sobre o espaço onde estavam. Neste sentido, foi possível observar que o faz-de-conta se começou a viver de uma forma tão intensa e real, que as crianças ficavam bastante envolvidas nas suas atividades. Além da reprodução de atividades que observavam em casa, como apresentar vários cozinhados (bolos, sopa, omeletes), as crianças envolviam-se em atividades de verdadeira resolução de problemas. Assim sendo, era visível um prazer no processo de fazer misturas, inventando coisas e aproximando os mundos da ciência e da arte, quer na imaginação de resultados, quer no questionamento e previsão “E se...?” (White, 2004, p. 23). A M.2., por exemplo, passou uma das suas tardes de quinta-feira a tentar encher um coador com água, percebendo como é que poderia parar a passagem da água pelas perfurações. É evidente que esta atividade partiu do seu prazer inicial em observar o efeito que a água fazia ao sair pelos furos do coador. Contudo, esta criança procurou inúmeras soluções para resolver o problema da saída de água, pedindo ajuda aos colegas, tentando tapar todos os furos com a mão, enterrando o coador na terra, colocando o objeto no chão e tapando com as pernas as aberturas laterais... Salienta-se que a M.2. era uma criança que, devido a não ter o Português como língua materna, tinha alguma

dificuldade em envolver-se nas tarefas e na socialização com o grupo, tendo sido inacreditável o seu envolvimento e motivação ao longo desta ação pedagógica.

### **Figura 10**

*Exploração da criança M.2. com o coador de água.*



Volvidas as tardes já passadas na lama, a díade começou a entender que eram recorrentes os conflitos entre as crianças, especialmente no que se refere à partilha de materiais. Era possível compreender que algumas crianças escondiam os materiais que queriam utilizar, chegando mesmo a não dar uso a todas as suas escolhas.

### **Figura 11**

*A criança D.2. com vários objetos escondidos no bolso.*



Assim foi necessária a introdução de novos materiais e de um diário de grupo que fomentou o diálogo e expressão de opiniões entre o grupo. Logo, a díade começou a observar uma maior partilha e socialização entre as crianças, aumentando as brincadeiras em pequenos/grande grupo(s) e o prazer em aprender (Alden & Pyle, 2019). Este aspeto é importante, visto que algumas crianças como a M.3. e a B. tinham alguma dificuldade em

envolver-se e brincar com os outros, o que foi diminuindo com o tempo. Aliás, estas brincadeiras eram verdadeiros momentos de desenvolvimento de competências e aprendizagens. Segundo Bilton et al. (2017), as brincadeiras na lama e ao ar livre permitem o desenvolvimento de competências sociais, como a partilha e respeito pelo outro e competências pessoais, como a responsabilidade, a persistência, a superação e a resolução de problemas. Além disso, os autores evidenciam a relevância destas atividades para o desenvolvimento de competências linguísticas, especialmente quando a criança descreve o que está a realizar e fala com os pares. O desenvolvimento de competências motoras e matemáticas é também evidente para os autores, sendo desenvolvidas quando a criança mexe, esmaga, corta, manipula objetos difíceis e/ou pesados (infusor manual de chá e regador), enche e esvazia recipientes, divide as produções com os outros, atira/salta para dentro de recipientes, compara tamanhos e ordena e classifica os materiais.

### Figura 12

*Momentos de socialização e brincadeira na lama.*



Ao longo desta ação pedagógica foi necessário realizar uma diferenciação pedagógica que envolvesse as duas crianças com NAS, de forma inclusiva e dinâmica. Deste modo, partindo das sucessivas reuniões da equipa educativa com as Encarregadas de Educação, a díade recolheu várias informações acerca dos gostos e interesses de ambas as crianças. Neste contexto, foi referido que a F.2. gostava de ouvir música *rock* e de brincar com bolas e que a A. respondia bem a cheiros intensos e agradáveis. Deste modo, foi dito ao grupo

que seria, ao longo das explorações na lama, colocada música que a F.2. gostava. Todas as crianças mostraram ter algo a dizer à F.2. sobre o seu gosto musical, como “esta música é divertida” (criança E.1.), “esta música dá para dançar assim (gestos)” (criança F.1.) e “vamos ouvir mais vezes estas músicas” (criança D.2.). Além disso, a díade procurou realizar algumas atividades sensoriais, que respeitassem a baixa imunidade das crianças e que envolvessem a água e sacos sensoriais com vários perfumes naturais, como alfazema, hortelã, tomilho e alecrim. De mencionar que, apesar destas adaptações, as crianças não mostraram, ao longo de toda a ação pedagógica, reação a estes estímulos.

### **Figura 13**

*Momento de exploração da criança A. e da criança F.2. com as restantes crianças.*



Partindo das brincadeiras que as crianças realizavam entre si, começou a ser possível notar uma maior procura pelo risco e superação de novos desafios. Este confronto com situações desafiantes permite o desenvolvimento e mobilização de várias competências de gestão e avaliação do risco, fundamentais para a superação de medos e desenvolvimento da resiliência (Gill, 2010; Bilton et al., 2017). Segundo Bento (2020), as crianças quando familiarizadas com o espaço e a sua deslocação no mesmo, procuram o confronto com o risco e testam as suas capacidades, limites e a eficácia das suas estratégias de resolução de problemas. Assim, aquando da preparação da horta para as tardes de quinta-feira, a díade encontrou alguns objetos pesados e que apresentavam um certo risco, mas não o suficiente para serem retirados do alcance das crianças. Inicialmente, as mestrandas sentiram alguma pressão pessoal e externa para os retirarem, especialmente as varas de madeira e os tijolos. Porém, prevaleceu a importância de deixar as crianças explorarem os seus limites, não descorando uma observação cuidada na hora em que estes materiais eram utilizados. Apesar de inicialmente as crianças não demonstrarem uma curiosidade inata de mexer naqueles objetos, com o passar das tardes

na lama, iniciaram as sucessivas explorações utilizando estes materiais. As crianças começaram a construir torres de tijolos, a transportar os tijolos e a espetar varas na terra. Na sequência das experiências com estes materiais, a M.1. descobriu vários caracóis dentro dos tijolos “uau! Olhem, os caracóis escondem-se dentro dos tijolos! Tem mesmo muitos caracóis aqui”. Rapidamente, todas as crianças quiseram ver o que estavam dentro dos tijolos e pegar nos animais.

Partindo das várias descobertas das crianças face aos animais presentes no exterior da instituição, a díade entendeu ser interessante partilhar estes conhecimentos. Ao longo da PES, foi, ainda, perceptível que todas as crianças mostravam um enorme interesse em conhecer o Brasil, tendo sido várias vezes referido pelas crianças, “quando for grande vou visitar o Brasil e conhecer o Neymar” (criança T.), “vou pedir ao pai natal um bilhete de avião para o Brasil” (criança D.2.), “podemos ir ao Brasil?” (criança D.3.). Além disso, a E.1. tinha grande parte da sua família neste país e questionou como eram as escolas no mesmo e se existiam muitas diferenças. Partindo das questões da E.1. e do interesse do grupo no mesmo país, a díade entrou em contacto com uma escola/jardim de infância brasileiro que seguia as linhas condutoras do projeto “Exploradores da Natureza”, isto é, que valorizavam a aprendizagem ativa, as relações com a comunidade, o contacto com a natureza e a promoção da sustentabilidade e a exploração do espaço exterior como local pedagógico. Entendendo o interesse mútuo numa partilha significativa de práticas entre as crianças e as equipas docentes, a tríade comunicou com o agrupamento de escolas, que valorizou a iniciativa. Neste sentido, após um período de alguma burocracia, iniciou-se um intercâmbio entre os dois países. Salienta-se que estes intercâmbios trazem inúmeros benefícios ao desenvolvimento holístico das crianças. Segundo Mouratoglou et al. (2022), a troca de práticas entre crianças de diferentes cidades ou países permite um aumento da motivação das crianças, uma promoção do trabalho cooperativo, um desenvolvimento da autonomia e responsabilidade, uma melhoria das relações entre pares e uma capacidade de avaliar o trabalho realizado.

Inicialmente, de forma a contextualizar as crianças sobre esta possibilidade, a díade dialogou com as mesmas para perceber se gostariam de convidar as crianças de uma escola do Brasil para partilharem trabalhos, atividades e descobertas. Ao longo deste diálogo, foi projetado o site da escola, tendo sido exploradas as fotografias do mesmo, o que suscitou um grande interesse nas crianças “eles também brincam na lama” (criança

I.); “eles têm escorrega na escola e nós não” (criança D.2.); “eles têm dominós” (criança J.). O T. questionou se podíamos ver o Brasil no mapa, o que levantou várias questões que foram exploradas pelo grupo “temos de ir de barco ou avião para o Brasil? (criança E.2.); “quanto tempo demoramos a chegar ao Brasil? (criança J.), “aqui chama-se Porto e como se chama a cidade deles? (criança C.). Salienta-se que na exploração do tempo de viagem, foi compreensível alguma confusão nas crianças mais pequenas, tendo sido explicado de que era muito tempo, quase o mesmo tempo que passava desde que chegavam à escola até à hora de jantar, o que suscitou algum espanto e entusiasmo.

Após esta exploração do mapa, do tempo e das distâncias, a C. referiu que não dava para ir à cidade de Salvador, no Brasil, convidar e conhecer as outras crianças, sugerindo que se escrevessem cartas. Inicialmente, a ideia da correspondência causou alguma confusão porque “as cartas iam demorar muito tempo a chegar” (criança I.) e “porque não havia espaço na caixa de correio da área da escrita” (criança J.). Assim, a díade sugeriu que se enviasse as cartas pelo correio eletrónico, tendo todas as crianças concordado. Quando escreviam a correspondência, as crianças mostravam-se bastante empenhadas e trocavam muitas ideias entre si, o que mostrou uma grande evolução das mesmas quer na exposição de ideias, quer na abordagem à escrita.

Chegada a primeira resposta das crianças do Brasil as crianças ficaram eufóricas e entusiasmadíssimas. A carta mostrava que o grupo estava a investigar os animais de um parque junto da instituição. Além da carta, a educadora L. (educadora do jardim de infância brasileiro) enviou fotografias das atividades de exploração e de alguns animais. Todavia, o que suscitou mais interesse nas crianças foi o animal Sariguê, dado que nenhuma conhecia. Partiu-se, assim, para uma pesquisa sobre o animal, viram-se fotografias e registaram-se informações numa cartolina. Perante o entusiasmo em terem conhecido um novo animal e a questão colocada na carta “que bichos têm por aí?”, o J. sugeriu que se investigasse ainda melhor o jardim da instituição, para ver se existiam alguns animais diferentes.

Neste sentido, iniciou-se uma pesquisa no jardim. Para facilitar o processo de pesquisa e registo das descobertas, a díade dividiu as crianças em pequenos grupos, uma vez que esta organização fornece a oportunidade de as crianças “confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas” (Silva et al., 2016, p. 25). Deste modo,

os grupos, com os materiais da área da Natureza e Ciências, iam explorando o espaço à procura dos animais que habitavam no jardim. A abordagem dos grupos foi bastante diferente, refletindo aquilo que procuravam encontrar. Um dos grupos deitou-se debaixo das árvores à procura de animais voadores; outro dirigiu-se para a horta, sabendo que encontrariam bichos-de-conta e caracóis; outro grupo decidiu procurar debaixo de vasos e pedras que estavam no jardim, porque “há água debaixo e as minhocas estão aqui” (criança T.) e outro grupo foi direto ao local dos formigueiros que já tinham avistado anteriormente. Sempre que algum grupo encontrava um animal, chamava os colegas da sala para verem e partilharem opiniões. Ao longo destas explorações, a dñade foi dialogando com as crianças sobre a morfologia de cada animal, como o número de patas, o *habitat*, o tipo de deslocamento e revestimento. Para ajudar neste diálogo, a mestranda e as crianças utilizaram uma lupa microscópica digital, que permitiu uma observação mais aprofundada das várias características de cada animal. Estes diálogos e observações ajudaram as crianças nos seus registos e, mais tarde, num momento de divulgação do que tinham encontrado as crianças sentiram-se mais confiantes e seguras.

#### **Figura 14**

*Momento de exploração do espaço exterior e observação dos animais, na zona superior as crianças de Portugal, da inferior as crianças do Brasil.*



Após a partilha das informações dos registos realizados, as crianças decidiram por unanimidade que tinham de enviar uma carta aos “amigos do Brasil” com todas as descobertas alcançadas. Como resposta, a educadora L. enviou uma mensagem a dizer que uma das crianças tinha sugerido uma reunião por videoconferência, para se conhecerem “fisicamente”. A ideia foi aceite com muito exaltação e permitiu que se explicasse que, na

cidade de Salvador, os horários eram diferentes e que a videoconferência tinha de ser agendada num horário em que fosse possível estarmos ao mesmo tempo nos jardins de infância. A educadora titular explicou que quando aqui era de tarde, no Brasil ainda era de manhã e, partindo desta explicação, a C. referiu que “podíamos reunir depois do almoço, fica no meio para os dois”. Na realidade, depois do almoço, era o tempo disponível para ambos os grupos, mas foi preciso dialogar para que se compreendesse que seria às 13 horas e 30 minutos de Portugal e às 9h e 30 minutos do Brasil.

Agendada a reunião para o dia seguinte, foi necessário dialogar com as crianças sobre a mesma. Neste diálogo, foram-se estabelecendo regras, como a importância de falar um de cada vez. Além disso, decidiram-se algumas questões a realizar e quem as queria colocar. Nesse momento, a mestranda percebeu que, devido ao entusiasmo pelo Sariguê, fizeram várias questões que tinham ficado por responder em relação às fotografias observadas, como o “aí todas as formigas não têm pintas?” (criança D.2.). Chegado o momento da videoconferência, as crianças dos dois grupos apresentaram-se uma a uma, à exceção de duas crianças de cada grupo que se sentiram menos confiantes, e iniciou-se um rol de perguntas e curiosidades sem fim, muito além das que surgiram no diálogo do dia anterior, como por exemplo “aí é também é primavera?” (criança B.). Apesar das regras estabelecidas devido a algumas interferências de som e falhas no sistema de *internet*, as crianças começaram a falar umas por cima das outras, tendo sido necessário uma maior orientação por parte das equipas educativas.

O intercâmbio prolongou-se, tendo sido realizadas mais atividades e videoconferências, permitindo que as crianças decidissem o que queriam partilhar, o que queriam descobrir e o que era relevante para os dois grupos de crianças. Assim, foram partilhadas danças culturais, pinturas de observação do espaço exterior e muitas fotografias. A mestranda acredita que esta ação pedagógica permitiu uma ampliação na troca de experiências, assim como uma partilha de informações, conhecimentos e novas competências que ajudaram as crianças a aprender de forma colaborativa (Araújo et al., 2022).

No que se refere à quarta fase da MTP, a divulgação, à semelhança do 1.º CEB, as famílias foram convidadas com bastante antecedência, o que se demonstrou um fator essencial na sua comparência, tendo faltado apenas a família de duas crianças. Como estas tinham irmãos na escola e a impossibilidade de comparência das famílias tinha sido avisada com

antecedência, foi pedido aos irmãos que participassem no momento de divulgação. Esta solução mostrou-se fundamental, especialmente para a E.2., que anteriormente se sentia mais desinteressada e desmotivada. Além da exposição das atividades e de um espetáculo preparado pelas crianças, foi oferecido um lanche, que se mostrou bastante valorizado pelas famílias. Assim, findado o projeto “Exploradores da Natureza”, a mestranda acredita que este foi extremamente importante para responder aos interesses e necessidades do grupo, uma vez que, assim como defendido por L’Ecuyer (2023) “a natureza é uma das primeiras janelas de curiosidade da criança e é, certamente, a janela que pode ajudar a recuperar o significado de curiosidade a quem a perdeu” (p. 83).

### **3.3. PROJETO: PERCORRER O MUNDO – HISTÓRIAS QUE TRANSFORMAM**

No decorrer da PES, os dois pares pedagógicos que realizaram o estágio na mesma instituição educativa, observaram e refletiram acerca das atitudes e comportamentos das crianças que frequentavam esta instituição (cf. Capítulo I). Partindo desta observação, foi possível compreender a necessidade de mudar algumas atitudes mais opostas e inadequadas, como por exemplo a agressividade e a falta de higiene pessoal. Segundo Vala e Monteiro (2002), “as atitudes podem mudar como resultado de um processo de comunicação” (p. 217), sendo para isso necessário, criar uma mensagem que conduza a uma mudança efetiva. Assim, as quatro mestradas dialogaram com a coordenadora da instituição e propuseram a realização de um projeto anual, que promovesse o gosto pela leitura, a mudança de atitudes através da compreensão e apreciação de histórias, com vista a uma transição educativa suave entre a EPE e o 1.º CEB (cf. Capítulo I). Foi, neste sentido, que emergiu o projeto “Percorrer o mundo- Histórias que transformam”.

Desta forma, ao longo de toda a PES, os pares de estágio organizavam um momento de leitura que permitisse atuar sobre uma das dificuldades observadas. Estes momentos destinavam-se a todas as crianças da instituição, assente num trabalho colaborativo por parte das quatro mestradas. A receptividade das crianças a este projeto foi, desde o primeiro momento, extremamente visível, especialmente pelo facto de as leituras envolverem sempre novas dinâmicas e experiências. Neste sentido, nos corredores as

crianças questionavam várias vezes “quando é a próxima leitura?” (I.G., aluno do 3.º ano) e “a próxima leitura vai ter fantoches ou música? (R.C., aluno do 4.º ano).

Além da leitura de obras adequadas e devidamente selecionadas para as faixas etárias e necessidades das crianças (Félix, 2015), foi necessário criar dinâmicas de leitura que funcionassem para os dois níveis educativos e que cativassem as crianças para aqueles momentos, sendo exemplos as dramatizações e leituras sensoriais. Além disso, eram planificadas pequenas atividades e momentos de reflexão, que promoviam uma troca de ideias entre todas as crianças, sendo fundamental para colocar em prática a mensagem das histórias. Alguns dos momentos de leitura focaram-se em temas festivos, mas nunca esquecendo o propósito do projeto. Assim, no Halloween através da leitura do livro “A fantasminha Bu”, de Jessica Boyd e Brooke Kerrigan, foi possível discutir temas como a diferença, o respeito pelo outro e a superação das dificuldades. Contudo, existiram outros momentos de leitura, mais vocacionados apenas para o objetivo do projeto, como a leitura do livro “As mãos não são para bater”, de Martine Agassi, através do qual as crianças puderam refletir sobre o impacto das agressões e da bondade no outro. No que se refere à divulgação deste projeto, esta ocorreu de forma sequencial, tendo sido expostos os trabalhos realizados pelos alunos, ao longo da realização de cada leitura.

### **Figura 15**

Momento de leitura do livro “A fantasminha Bu” e posterior atividade de dança.



Em suma, a criação de projetos que envolvem as crianças, colocando-as no centro da aprendizagem, é de extrema importância para o desenvolvimento social, pessoal e cognitivo das mesmas. Assim, estes projetos não só estimulam a criatividade, autonomia e autoestima das crianças, como também promovem a sua capacidade de comunicação, trabalho em equipa e resolução de problemas.

## **METARREFLEXÃO**

Aproximando-se a conclusão desta etapa formativa, que habilita ao perfil de dupla docência na EPE e 1.º CEB, é necessário realizar uma análise profunda e reflexiva sobre o percurso formativo vivenciado ao longo da PES. Deste modo, é possível referir que foi um trajeto difícil, mas bastante prazeroso e que permitiu o desenvolvimento de competências fundamentais para uma iniciação da construção da identidade profissional da mestranda. Foi, também, construída uma postura reflexiva e indagadora que possibilitou a mobilização de saberes científicos, teóricos, legais, pedagógicos e didáticos adquiridos ao longo da formação inicial. Assim sendo, a metarreflexão constitui-se como um espaço de reflexão do percurso vivenciado na PES quer na valência do 1.º CEB, quer na EPE. Este percurso arrecadou consigo várias aprendizagens fundamentais para a superação de possíveis adversidades que surjam na vida profissional que se espera num futuro próximo. Relembrando os objetivos definidos para a PES, descritos no início deste documento, acredita-se ser possível afirmar que estes foram cumpridos e desenvolvidos na sua totalidade. Esta conclusão só foi possível devido à perspectiva de construção colaborativa entre todos atores envolvidos neste processo, ou seja, entre a dade, as crianças, as orientadoras cooperantes, as famílias, as assistentes operacionais e as supervisoras da escola de formação.

Neste sentido, entendendo a postura reflexiva adotada pela mestranda ao longo da PES torna-se crucial salientar que a reflexão antes, na e após a ação se constituiu como um princípio elementar para a criação de práticas pedagógicas significativas e que fossem ao encontro das necessidades, interesses e motivações das crianças. Desta forma, o envolvimento na instituição e nos contextos dos dois níveis educativos, colocou a mestranda em confronto com vários desafios e dificuldades iniciais, especialmente com a necessidade de observar toda e qualquer criança. Esta observação foi fulcral para que fosse possível compreender a individualidade de cada criança e, posteriormente, dar uma resposta efetiva e significativa a todos. Assim, apesar de não ter sido um caminho simples e ténue, através de uma observação cuidada e das reflexões aprofundadas, registadas diariamente no DF, foi possível realizar uma adequação das práticas, assegurando uma diferenciação pedagógica sempre que necessário e possível. Neste seguimento, entende-se que a I-A foi crucial em todo o processo educativo desenvolvido, dado que através das

suas etapas cíclicas de observar-planear-agir-refletir, foi possível retirar conclusões para uma sucessiva melhoria das práticas. Além disso, permitiu à mestranda desenvolver a capacidade de conhecer, na sua plenitude, o contexto para o qual a prática é planificada e estruturada (Quadros-Flores, 2016).

Entende-se, assim, que somente através desta experiência real com a prática é que se consegue identificar e sentir aquilo que é ser um verdadeiro profissional de educação. Foi, através deste contacto direto, que a mestranda tomou consciência da necessidade de sair da sua zona de conforto e enfrentar desafios e receios que urgem do contacto com as crianças e que fazem os profissionais crescer diariamente. Um dos grandes desafios sentidos pela docente estagiária passou pelo desenvolvimento de ações pedagógicas num contexto educativo caracterizado por difíceis questões socioeconómicas. Neste sentido, foi necessário procurar criar práticas que permitissem e cativassem o envolvimento das famílias no processo de ensino e aprendizagem das crianças e que tornassem a escola/jardim de infância num local seguro, confortável, cativante e reconhecido como um espaço importante na vida de todos os atores do processo.

Desta forma, ao longo da PES, procurou-se proporcionar às crianças momentos dinâmicos, que as confrontassem com realidades distintas e novas experiências e, especialmente, que lhes dessem a oportunidade de brincar e aprender através dos seus interesses. Segundo Neto (2020b), é fundamental que se compreenda as diversas realidades educativas e sociais em que vivemos, visto que é através da identificação das fragilidades e riquezas das mesmas que se consegue proporcionar às crianças experiências significativas e contextualizadas. Neste seguimento, foi fundamental assegurar práticas assentes em pedagogias participativas, ou seja, práticas onde a criança teve um papel ativo, no qual as suas ideias e opiniões foram escutadas e relevadas. Além disso, através da capacidade de aprender e escutar da mestranda, foi valorizada a flexibilidade na organização dos conteúdos, das planificações e do tempo, assim como a variedade de recursos e metodologias adotadas (Almeida, 2002). Todavia, é importante referir que, o desenvolvimento da MTP foi imprescindível nos dois níveis educativos, dado que permitiu seguir as propostas e os tópicos de interesse e curiosidade das crianças, tornando as práticas mais significativas e motivantes para todos os envolvidos.

Esta oportunidade de vivenciar experiências pedagógicas nos dois contextos, percebendo as suas diferenças e semelhanças, foi fundamental para a mestranda, uma vez que lhe possibilitou compreender de forma prática e direta a importância do perfil duplo, que prepara para uma prática educativa mais sustentada. Um profissional dotado com esta dupla docência na EPE e no 1.º CEB possui um conhecimento teórico e uma experiência em ambos os ambientes educativos, que lhe permite reconhecer as especificidades de cada um, trazendo vantagens inegáveis a uma transição educativa mais leve e bem preparada (Lei n.º 49/2005, 2005).

Assim sendo, a PES assumiu-se como um momento fundamental para confrontar a teoria com a prática, assim como a expectativa com a realidade (Benardy & Paz, 2012). Logo, tornou-se imprescindível para uma compreensão mais aprofundada da necessidade de valorizar o desenvolvimento holístico da criança e da importância de o docente manter um papel de facilitador, apoiando as crianças quando necessário e guiando-as para uma maior autonomia, criatividade, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas. Assim, é fundamental referir a importância da PES no desenvolvimento do perfil profissional, permitindo a adoção de estratégias e projetos pedagógicos que visam a articulação de saberes e uma continuidade educativa.

A formação inicial é, assim, como o nome indica, o início de um percurso de contínuas aprendizagens. Através da mesma, adquire-se bases sólidas que permitem dar o primeiro passo na jornada da educação. No entanto, como qualquer sonho, é importante crescer continuamente, aprender diariamente e reconhecer que para se tornar um profissional de excelência, é necessário procurar uma melhoria constante a cada dia. Neste sentido, a experiência da PES forneceu à mestranda a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos adquiridos ao longo desta formação, permitindo-lhe desenvolver competências pedagógicas, didáticas e sociais. Além disso, a experiência no estágio possibilitou o contato com diferentes realidades e contextos educacionais, enriquecendo a sua formação e preparando-a para possíveis desafios no exercício da profissão no futuro.

Em suma, como uma mala de aprendizagens que nunca se esgota, cabe-nos encerrar um ciclo de muitas aprendizagens, para começar um novo com outras experiências, conquistas e desafios.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adão, Á., & Remédios, M. J. (2009). O alargamento da escolaridade obrigatória para as meninas portuguesas (1960), uma medida legislativa envergonhada: a sua representação nos jornais. *Revista HISTEDBR On-Line*, 9(36), 3-13.  
<https://doi.org/10.20396/rho.v9i36.8639636>
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2013). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, L. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.
- Alden, C., & Pyle, A. (2019). Multi-sector perspectives on outdoor play in Canada. *International Journal of Play*, 8(3), 239-254.  
<https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1684145>
- Almeida, L. S. (2002). Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. *Psicologia escolar e educacional*, 6(2), 155-165.
- Araújo, C. L., Faria, Á., & Ramos, A. (2022). Infância, Tecnologias e Sustentabilidade. In O. Macías, S. Quiñónez & J. Yucra (Eds.). *Reflexiones docentes frente a la educación en pandemia y postpandemia: Aprendiendo juntos* (pp. 112-127). Asociación Formación IB.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. (7.<sup>a</sup> ed.). McGraw Hill.
- Azevedo, A., & Oliveira-Formosinho, J. (2008). A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In Oliveira-Formosinho (Ed.) *A escola vista pelas crianças*, (pp. 31-54). Porto Editora.

- Bacich, L., & Moran, J. (2017). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Barbosa, E. (2023). *A aplicação da tecnologia e das metodologias ativas na área da língua portuguesa e outros componentes curriculares*. Dialética.
- Bento, G. (2020). *Grelha de observação de espaços exteriores em educação de infância*. Universidade de Aveiro.
- Bidarra, M., & Festas, M. (2005). Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 177-195.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas*. Porto Editora.
- Bochaca, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. In M. Alves, L. Torres, B. Dionísio & P. Abrantes (Eds.). *A Educação na Europa do Sul: Constrangimentos e desafios em tempos incertos*. I Conferência Ibérica de Sociologia da Educação. <https://hdl.handle.net/1822/44250>
- Bofferding, L., & Zhu, Y. (2023). Composing Tangram Puzzles to Support Shape Transformation. *Mathematics Teacher: Learning and Teaching PK-12*, 116(7), 503-510. <https://doi.org/10.5951/MTLT.2022.0200>
- Boiko, A., Zamberlan, M. (2001). A Perspectiva Sócio-Construtivista na Psicologia e na Educação: O brincar no Pré-Escolar. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 51-58.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Caetano, A. P. (2019). Ética na investigação-ação- alguns apontamentos de reflexão. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 53-72. <http://hdl.handle.net/10451/43855>
- Carr, W. (2019). Critical action research today. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 14-26.

- Carvalho, A. A. (2022). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais*. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.
- Clements, D. H. (2004). Geometric and spatial thinking in early childhood education. In D. Clements & J. Sarama (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education* (pp. 267-297). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Coelho, L., & Pisoni, S. (2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista e-Ped*, 2(1), 144-152.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula*. (6.<sup>a</sup> ed.). Editora Ática.
- Correia, A. & Dias, P. (1998). A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. *Revista Portuguesa de Educação*, 11(1), 113-122. <https://hdl.handle.net/1822/490>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, N. (1996). *Educação o tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Edo, M. (1999). Reflexiones para una propuesta de geometría en el parvulario. *Suma* (32), 53-60.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2015). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, Volume 1. Penso Editora.
- Elliott, J. (1997). *La investigación-acción em educación*. (3.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Morata.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. (4<sup>a</sup> ed.). Porto Editora.
- Fardo, M. L. (2013). *A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Caxias do Sul]. <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/457>
- Félix, M. I. V. (2015). *A importância das histórias na Educação Pré-Escolar* [Doctoral dissertation, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/5672>
- Fernandes, D. (2020). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica. Folha de Apoio à formação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção-Geral da Educação do Ministério da Educação.
- Fernandéz-Mellizo, M., & Manzano, D. (2016). Más allá de la tecnología del centro educativo: La influencia del entorno escolar en la competencia digital de los estudiantes españoles. In M. Alves, L. Torres, B. Dionísio, & P. Abrantes. *A Educação na Europa do Sul: Constrangimentos e desafios em Tempos Incertos*. 1.<sup>a</sup> Conferência Ibérica de Sociologia da Educação. <https://hdl.handle.net/1822/44250>
- Ferreira, T. (2013). *O processo de Transição entre o JI Passinhos de Rei e o Agrupamento Soares dos Reis – um estudo de caso*. [Master's thesis, Instituto Politécnico do Porto - Escola Superior de Educação]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/9037>
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. In Formação Inicial de Professores. In CNE – Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Estado da educação* (pp. 192–222). Conselho Nacional de Educação (CNE). <https://hdl.handle.net/1822/52390>
- Folque, M. A. (2018). *Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (3.<sup>a</sup>Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Fonseca, H., & Ferreira, M. (2019). Cuidados parentais hipossuficientes versus negligência parental: discussões e proposições teóricas. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, 7(4), 534-541.
- Formosinho, J. (2007). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Freire, P. (2005). *Caminhando para uma cidadania Multicultural*. Edições Afrontamento.
- Freire, P. (2006). *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra.
- Freschi, M., & Ramos, M. G. (2009). Unidade de Aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 156-170.
- Gauthier, C., & Tardif, M. (1997). Elementos para uma Análise Crítica dos Modos de Fundação do Pensamento e da Prática Educativa. *Contexto e Educação*, 12(48), 37-39.
- Gill, T. (2010). *Sem Medo-Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Principia.
- Graça, V. (2024). *Metodologias ativas e tecnologias digitais para o desenvolvimento da consciência histórica: um estudo de caso com alunos do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico* [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <https://hdl.handle.net/1822/89807>
- Graça, V., Férias, A. R., & Quadro-Flores, P. (2023). The Challenge of initial teacher Education: potentialities and weaknesses. In C. Fernández, P. Quadro-Flores, J. Guisado & J. Tuya. *New trends and research on digital education, technopedagogy and curriculum* (pp. 27-45).
- Graça, V.; Quadros-Flores, P., Raposo-Rivas, M. y Ramos, A. (2021). As TIC na formação inicial de formadores e professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 27-37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>

- Hohmann, M. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora
- Kammi, C. (2003). *A teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Instituto Piaget.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Wiley.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Laertes.
- L'Ecuyer, C. (2023). *Educar na curiosidade. Como educar num mundo frenético e hiperexigente?*. Editora Planeta.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Instituto Piaget.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93.  
[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S217762102012000100010&lng=pt&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217762102012000100010&lng=pt&tlng=pt)
- Leite, E., Malpique, M., & Santos, M. (2001). *Trabalho de projeto: Aprender por projetos centrados em problemas*. (4.<sup>a</sup> ed.) Edições Afrontamento.
- Lima, L., Pacheco, J., Esteves, M., & Canário, R. (2006). A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação. *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 8(1), 10-20.

- Lima, R. (2017). *A escola que temos e a escola que queremos: O que se passa com a educação?*. Manuscrito.
- Lopes, J. M. T. (2009). Da democratização da Cultura a um conceito e prática alternativos de Democracia Cultural. *Saber & Educar*, (14). 1-13.
- Many, E., & Guimarães, S. (2006). *A Metodologia de Trabalho de Projecto*. Areal Editores.
- Martins, D., Paulo, L., Mendes, O., & Menino, H. (2019). Metodologia de Trabalho de Projeto no contexto de Autonomia e Flexibilidade Curricular: estudo de caso numa turma de 1.º ano. In D. Alves, H. G. Pinto, I. Dias, M. Abreu & R. Gillain (Eds.), *Livro de Atas e Artigos da VIII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação* (pp. 182-514). Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria.
- Mata, I., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contextos de Educação de Infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens*, 2. <http://uepgfocafoto.wordpress.com/>
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre a educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 143-159.
- Mouratoglou, N., Gilleran, A., Pateraki, I., & Scimeca, S. (2022). *Exploring the impact of eTwinning in early childhood education and care and initial vocational education and training*. European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6b586fec-71f4-11ed-9887-01aa75ed71a1/language-en>

- Neto, C. (2020a). Brincar, o direito (des)conhecido. *Cadernos de Educação de Infância*, (120), 37–41.
- Neto, C. (2020b). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Escola moderna*, 9(5), 39-46.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascoal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Penso Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Pacheco, J.; Alarcão, I., Portugal, G.; Sarmiento, M.; Afonso, N.; Gaspar, T.; Vasconcelos, T.; & Roldão, M. (2009). *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Conselho Nacional de Educação.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M. J., Saragoça, M. J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE).
- Pinto, J. S. (2022). *A criança participa brincando: Educação de infância ao ar livre* [Doctoral dissertation, Universidade do Minho]. RepositoriUM. <https://hdl.handle.net/1822/78838>
- Piorski, G. (2016). *Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar*. Editora Peirópolis.

- Pombo, O. (2021). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Alêtheia editores.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2011). Novas soluções com TIC: Boas Práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico. In V. Gonçalves, M. Meirinhos, A. Garcia Valcarcer, F. Tejedor (Eds.). *1ª Conferência Ibérica em Inovação na Educação com TIC* (pp. 429-439). Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10400.22/6328>
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). *Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas*. X Congresso Internacional galego-português de psicopedagogia: programa, resumos e actas. <http://hdl.handle.net/10400.22/6400>
- Quaresma, M. (2018). *Brincar e planificar com as crianças em educação pré-escolar* [Doctoral dissertation, Instituto Piaget de Almada]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/23874>
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). *A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica*. CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. <http://hdl.handle.net/10400.21/2809>
- Read, H. (1948). *Education through art*. Pantheon.
- Ribeiro, D. (2020). Investigação-ação-formação: um caso na formação inicial de educadores. *Revista EstreiaDiálogos*, 4(1), 35-45.
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. *Currículo e formação de educadores e professores*, 324-333.
- Rodrigues, M. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, problemas e práticas*, (68), 171-176.

- Roldão, M. (2006). *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto Editora.
- Sanchez, L. (2023). *Como educar crianças desafiantes*. Anuscrito.
- Sandseter, E. B. H., Cordovil, R., Hagen, T. L., & Lopes, F. (2020). Barriers for Outdoor Play in Early Childhood Education and Care (ECEC) Institutions: Perception of Risk in Children's Play among European Parents and ECEC Practitioners. *Child Care in Practice*, 26(2), 111–129. <https://doi.org/10.1080/13575279.2019.1685461>
- Sarmiento, M. J. (2003). Imaginário e Culturas da Infância. *CEDIC-Universidade Do Minho*, 2, 1–18.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da escola moderna. *Escola moderna*, 35(5), 5-50.
- Silva, C. M. R. D., & Neto, D. E. O. (2016). A valorização da cultura local como contexto para o desenvolvimento do Currículo na Educação Básica: contributos do Projeto Curricular Integrado. *BIOGraph-Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 1-12. <https://hdl.handle.net/1822/51308>
- Silva, M. C. & Sarmiento, T. (2017) O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, R. Madeira, A. Siva, M. L. Rocha, L. Gomes, M. Migueis, N. Abrantes & S. Moreira (Eds.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-52). Porto Editora.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Bases psicopedagógicas*, Volume 1. Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação: música e artes plásticas*, Volume 3. Instituto Piaget.

- Souza, P., & Andrade, M. (2016). Modelos de rotação do ensino híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida. *Revista E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*, 9(1), 3-16. <https://doi.org/10.18624/e-tech.v9i1.773>
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Tempera, T., & Tinoca, L. (2022). Project-based learning in the practicum of future basic education teachers in Portugal. *Revista Práxis Educacional*, 18(49), 2-23. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v18i49.10072>
- Tennroller, D., & Cunha, M. (2012). Música e educação: a música no processo ensino/aprendizagem. *Revista Eventos Pedagógicos*, 3(3), 33-43. <https://doi.org/10.30681/rep.v3i3.9336>
- Tomlinson, C. (2008) *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- Vala, J., & Monteiro, M. B. (2002). *Psicologia Social*. (5.<sup>a</sup> ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande*. Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Trabalho de projecto em educação pré-escolar em Portugal. *Qualidade e projecto na educação pré-escolar*, 127-154.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação.
- Velasco, I., Carvalho, V., Barcelos, F., & Tinoco, D. (2020). *Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na realidade da prática docente*. Conedu- VII Congresso Nacional de Educação. Editora Realize.

- Viana, F., Ribeiro, I., Morgado, C., Cadime, I., Santos, S., Rodrigues, B., Costa, H., Cosme, M., & Ramos, R. (2023). *Arriscar a Mudança: os desafios dos modelos multinível no ensino da leitura e da escrita*. Fundação Vasco Vieira de Almeida e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Warde, M. J., & Panizzolo, C. (2010). As fontes do método analítico de leitura de João Köpke (1896-1917). *Revista História da Educação*, 14(30), 127-151.
- Webster-Stratton, C. (2017). *Como Promover as Competências Sociais e Emocionais das Crianças*. (2.<sup>a</sup> ed.). Psiquilibrios.
- White, J. (2004). *Orientações para fazer uma cozinha de lama*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Whitebread, D. (2018). Play: the new renaissance. *International Journal of Play*, 7(3), 237–243. <https://doi.org/10.1080/21594937.2018.1532952>
- Wood, E. (2014). The Play-pedagogy Interface in Contemporary Debates. In L. Brooker, M. Blaise, & S. Edwards (Eds.), *The SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood* (pp. 145–157). SAGE Publications Ltd.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Editora.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design. Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media.

## DOCUMENTAÇÃO LEGAL E OUTROS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Agrupamento de Escolas (2021-2025). *Projeto Educativo: Caminhar para o sucesso.*

Decreto-Lei n.º 241/2001 do Ministério da Educação. (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário*  
Diário da República n.º 201, 1.ª Série-A de 17/10/2001.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2001-34555875>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Concelho de Ministros. *Regime jurídico da educação inclusiva* Diário da República, n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

Decreto-Lei n.º 17/2016 do Ministério da Educação. Diário da República, n.º 65, 1.ª Série de 04/04/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250>

Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, n.º 240, 1.ª Série de 12/12/2014. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/176-2014-64297587>

Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação e Ciência. *Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.* Diário da República, n.º 201, 1.ª Série-A de 30/08/2001.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Concelho de Ministros. *Estabelecimento do currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.* Diário da República, n.º 129, 1.ª Série de 06/07/2018.  
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>

Despacho n.º 6173/2016 da Presidência do Conselho de Ministros da Educação - Gabinetes da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação. Diário da República, n.º 90, 2.ª Série de 10/05/2016. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6173-2016-74377024>

Despacho n.º 6478/2017 do Ministério da Educação. Diário da República, n.º 143, 2.ª Série de 26/07/2017. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>

Despacho n.º 6944-A/2018 do Ministério da Educação. *Parte C-Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico*. Diário da República, n.º 138, 2.ª Série de 19/07/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6944-a-2018-115738779>

Despacho Normativo n.º 20/2012 do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República, n.º 192, 2.ª Série de 3/10/2012. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despacho\\_normativo\\_20\\_2012.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despacho_normativo_20_2012.pdf)

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Dança- 1.º ao 4.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Educação Física- 1.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio- 1.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Música- 1.º ao 4.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Português- 1.º ano*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática– 1.º ano*. Ministério da Educação.

Lei n.º 46/1986 da Assembleia da República. *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República, n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

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

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

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Relatório Técnico- Perfil dos alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Resolução do Conselho de Ministros n.º 30/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. *Plano de Ação para a Transição Digital*. Diário da República, n.º 78, 1.ª Série de 21/04/2020. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/30-2020-132133788>

Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção Geral de Educação.

UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

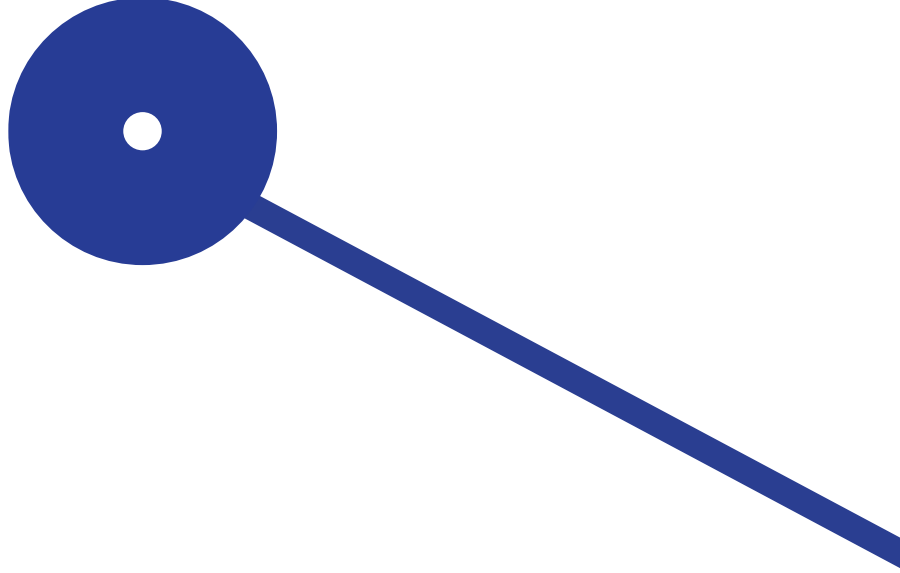
UNICEF. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

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



**Relatório de Estágio**  
Leonor Maria Ferraz dos Santos