



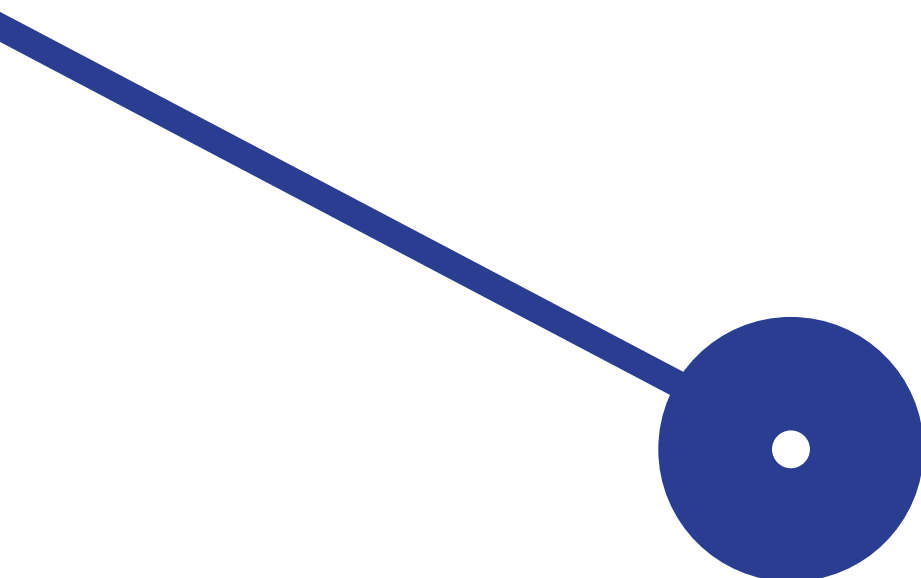
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Beatriz Maria Vieira da Silva Salgueiro

07/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Beatriz Maria Vieira da Silva Salgueiro**

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

(Coorientação: Professora Mestre Vânia Gabriela Dias Graça)

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Beatriz Maria Vieira da Silva Salgueiro**

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

(Coorientação: Professora Mestre Vânia Gabriela Dias Graça)

Porto, julho de 2022

## AGRADECIMENTOS

Como uma vez disse Antoine Saint-Exupéry (s.d) “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós” (citado por Mora, 2020). Todo este percurso que tem vindo a ser desenvolvido engloba o contributo de várias pessoas que, de forma direta e indireta, contribuíram para que esta caminhada que se finda fosse mais prazerosa.

Começo, assim, por agradecer à minha mãe, enfermeira dedicada à sua profissão tão nobre e que, desde cedo, me incentivou a perseguir este sonho tão bonito. Ao meu pai, pelas suas doces palavras de incentivo nos momentos de frustração e por me transmitir sábios conselhos, nas horas de aperto. Obrigada aos dois, de coração, pelo vosso amor e por me ensinarem a ver sempre o positivo do negativo.

À minha irmã, Maria, companheira de todas as horas. Obrigada pela relação maravilhosa que partilhamos e por escutares os meus desabafos. Esta jornada não seria a mesma sem a tua presença.

Ao Raúl, meu namorado e meu melhor amigo, obrigada pela tua paciência infindável, por te disponibilizares, em qualquer momento, a escutar-me, por me incentivares a continuar e a persistir.

À minha avó, meu anjinho, que mesmo estando longe, está sempre perto. Obrigada por sempre teres acreditado em mim e no meu valor. Sei que me tens observado e acompanhado em todos os momentos e espero que estejas orgulhosa da caminhada que tenho feito.

Ao meu avô, Manuel, pelas suas palavras de incentivo, por se orgulhar de mim a cada passo dado e por se preocupar tanto com o meu bem-estar, acima de tudo.

Às minhas amigas, e ao meu par pedagógico, que me acompanharam nesta jornada, partilhando experiências, alegrias, desafios, incentivando-me a continuar e a melhorar, dia após dia. Obrigada pela vossa amizade e sinto-me profundamente agradecida por partilhar esta conquista com vocês.

Às supervisoras institucionais, professora Doutora Margarida Marta, professora Doutora Paula Flores e professora Mestre Vânia Graça, pelo apoio e acompanhamento realizados ao longo da PES, pelas suas palavras e críticas construtivas que em muito contribuíram para construção deste percurso e para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Às orientadoras cooperantes e a todos os profissionais das instituições com quem tive oportunidade de contactar. Obrigada a todos pela vossa paciência, por me receberem de braços abertos e por partilharem comigo os vossos saberes e experiências que em muito me fizeram crescer e sentir acolhida.

E, claro, um enorme obrigada a todas as crianças com quem tive o prazer de me relacionar ao longo da PES. Obrigada, meu queridos e minhas queridas, pela vossa alegria diária, pelas conversas estabelecidas, pela amizade e carinho com que me receberam, pelas vossas opiniões sinceras que em muito contribuíram para a minha constante melhoria e, acima de tudo, obrigada por me ensinarem tanto, em tão pouco tempo.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio surge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada 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. Desta forma, pretende espelhar um olhar reflexivo sobre todo o percurso de aprendizagem construído e o seu impacto no desenvolvimento pessoal e profissional, necessário à obtenção do grau de mestre nas duas valências.

Desta forma, é salientado o papel fulcral das diferentes fases que compõem a Metodologia de Investigação-Ação adotada – observação, planificação, ação e reflexão – que, com o seu carácter cíclico, nortearam a construção das ações pedagógicas desenvolvidas e, conseqüentemente, a organização do documento vigente, numa articulação contínua com saberes teóricos e práticos. É evidenciado, do mesmo modo, a importância do trabalho colaborativo concretizado entre todos os intervenientes – par pedagógico, supervisoras institucionais, orientadoras cooperantes, crianças e demais intervenientes – e a sua repercussão no desenvolvimento de práticas educativas mais colaborativas.

Procurou-se, por isso, desenvolver práticas educativas transformadoras que fossem ao encontro das necessidades, interesses e dificuldades das crianças, numa visão construtivista da criança, com vista ao seu desenvolvimento holístico e à construção de aprendizagens verdadeiramente significativas e contextualizadas.

Assim, importa realçar que o presente documento representa uma pequena porção de uma longa caminhada que foi a PES, procurando não só refletir sobre esta, mas perspetivando uma formação docente contínua, cuja atualização deverá permanecer constante e ininterrupta, uma vez que a identidade profissional docente se constrói permanentemente em interação com os que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional.

**Palavras-chave:** Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-Ação; Trabalho Colaborativo; Criança; Formação Docente Contínua.

## ABSTRACT

This internship report is part of the Supervised Educational Practice curricular unit integrated in the study plan of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching, of the School of Education of Porto. In this way, it attempts to mirror a reflective look over the entire learning path built and its impact on personal and professional development, necessary to obtain the master's degree in both valences.

Therefore, the key role of the different phases that make up the adopted Action-Research Methodology – observation, planning, action and reflection – is highlighted. Their cyclical nature guided the construction of the developed pedagogical actions and, consequently, the organization of the current document, in a continuous articulation with theoretical and practical knowledge. The importance of the collaborative work carried out among all the intervening parties is also highlighted – pedagogical pair, institutional supervisors, cooperating supervisors, children and other intervening parties – and its repercussion on the development of more collaborative educational practices.

We tried, for that reason, to develop transformative educational practices that would meet the children's needs, interests and difficulties, within a constructivist view of the child, with a view to the child's holistic development and the construction of truly significant and contextualized learning.

So, it is important to emphasize that the present document represents a small portion of a long journey that was the PES, seeking not only to reflect on it, but also to perspective a continuous teacher training, which updating should remain constant and uninterrupted, since the professional teacher identity is built permanently in interaction with those who contribute to personal and professional development.

**Keywords:** Supervised Educational Practice; Action-Research Methodology; Cooperative Work; Child; Continuous Teacher Education.

# ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	VI
LISTA DE ABREVIACÕES, ACRÓNIMOS E SIGLAS.....	VII
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1 UM PANORAMA EDUCATIVO: PARADIGMAS E PRINCÍPIOS.....	3
1.2 PARTICULARIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	12
1.3 PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	21
CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	29
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	29
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	34
2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	38
2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	44
CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	49
3.1 PERCURSO FORMATIVO DESENVOLVIDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	49
3.2 PERCURSO FORMATIVO DESENVOLVIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	66
METARREFLEXÃO.....	82
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
REFERENCIAIS NORMATIVOS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	106

# ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da metodologia de Design Thinking (Fonte: Stumm & Wagner, 2019, p.15).....	18
Figura 2 – Exemplo de uma maquete da pele .....	53
Figura 3 – Bilhetes de Identidade.....	61
Figura 4 – Dinamização da atividade "Emaranhada na teia" .....	69
Figura 5 – Imagem ilustrativa da primeira etapa.....	71
Figura 6 – Imagem ilustrativa do desafio da teia.....	71
Figura 7 – Processo de germinação.....	74
Figura 8 – Tapete do Elmer.....	77

# **LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

**AAAF** – Atividades de Animação e Apoio à Família

**AEC** – Atividade de Enriquecimento Curricular

**CAF** – Componente de Apoio à Família

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**DL** – Decreto-Lei

**EPE** – Educação Pré-Escolar

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**MIA** – Metodologia de Investigação-Ação

**OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

**OT** – Orientação Tutorial

**PA** – Plano de Ação

**PE** – Projeto Educativo

**PES** – Prática Educativa Supervisionada

**PPES** – Projeto Promoção e Educação para a Saúde

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

# INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi concebido no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, que incorpora o 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 Instituto Politécnico do Porto. De acordo com o Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio, a frequência deste ciclo de estudos, a par com a construção e apresentação do vigente documento, possibilitam a obtenção do grau de Mestre, habilitando profissionalmente para o exercício de docência, nas valências da Educação Pré-Escolar (EPE) e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), com vista a um perfil duplo.

Assim sendo, este documento espelha todo o processo de formação inicial docente da mestranda, que resultou de uma permanente reflexão das práticas educativas desenvolvidas ao longo da PES, que se foi fortalecendo perante a riqueza dos cenários educativos com o qual se estabeleceu contacto, e pela permanente correlação entre as diferentes fases que compõem a metodologia de investigação-ação adotada, contribuindo para a projeção de práticas valorativas da criança, das suas necessidades e interesses (Coutinho et al., 2009; Ribeiro, 2021; Santos et al., 2016).

Não se pode deixar de referir, igualmente, o papel do trabalho colaborativo desenvolvido entre o par pedagógico, as supervisoras institucionais, as docentes cooperantes, as crianças e os restantes elementos que integram o ambiente educativo que, através de múltiplos momentos envoltos de aprendizagens, auxiliaram à construção de ações estruturadas e contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional (Lopes da Silva et al., 2016).

O período destinado à realização da PES decorreu entre outubro e maio, numa instituição integrada na zona regional do Grande Porto. A PES iniciou no 1.º CEB, com uma turma do 4.º ano de escolaridade, composta por vinte e quatro alunos, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos, e findou o seu contacto na EPE, com um grupo composto por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, tendo esta diferença de idades entre os níveis educativos constituído um desafio curioso e enriquecedor no percurso desenvolvido pela díade.

Neste sentido, no que diz respeito à estrutura que abrange o relatório corrente, este é constituído por três capítulos distintos que, no entanto, se encontram correlacionados. O primeiro capítulo contempla um conjunto de fundamentações e saberes, incorporados num

enquadramento teórico-legal, que sustentaram todo o processo educativo desenvolvido na PES destacando-se, numa primeira instância, os princípios teóricos comuns às valências da EPE e do 1.º CEB refletindo-se, posteriormente, sobre as particularidades inerentes a cada um dos níveis educativos, cuja relevância possibilitou a construção das práticas pedagógicas explanadas no capítulo III.

No que diz respeito ao segundo capítulo, procede-se inicialmente a uma caracterização da instituição educativa onde se realizou a PES, elencando as suas principais particularidades. Em seguida, salientam-se as especificidades de cada nível educativo com o qual se contactou durante a prática, elencando aspetos organizacionais relacionados com os materiais, as interações, os espaços e o tempo. O capítulo finda com uma análise à metodologia de investigação-ação adotada e o impacto da mesma na construção de uma prática docente atenta, crítica e reflexiva.

Em relação ao terceiro capítulo, este engloba uma descrição de algumas das ações pedagógicas que foram projetadas durante a PES, na EPE e no 1.º CEB, e uma análise às mesmas, tendo em conta o quadro teórico e legal abordado no capítulo I e as singularidades de cada nível destacadas no capítulo II. Devido à impossibilidade de apresentar todas as atividades desenvolvidas, foram selecionadas apenas algumas.

Como forma de conclusão do relatório, apresenta-se uma metarreflexão, onde se procede à apresentação de uma retrospectiva reflexiva sobre todo o percurso de formação realizado, destacando as aprendizagens e os desafios que foram surgindo e o impacto dos mesmos no desenvolvimento profissional.

Importa realçar que todos os saberes incorporados neste relatório representam uma pequena porção do percurso de aprendizagens que se encontra em progressivo desenvolvimento e que deverá estender-se ao longo de toda a vida, com vista o aperfeiçoamento contínuo da prática e a construção de fortes alicerces que permitam enfrentar os desafios do futuro (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; Marta, 2015), e por sua vez, a construção da identidade profissional.

# CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“No centro da construção de saberes estão as pessoas: as crianças e os adultos, os alunos e os professores”  
(Formosinho, 2013, p. 20).

O ato de ensinar tem um impacto significativo no percurso pessoal e formativo da criança e do docente. Da criança, pois é através da ação educativa que esta se vai moldando enquanto ser humano e adquirindo conceitos, valores e competências que lhe permitirão tornar-se um cidadão ativo no futuro. E do docente, na medida em que cada criança é um ser singular e cada ação educativa corresponde a um momento de aprendizagem único, resultando num aprimoramento de determinadas competências – pensamento crítico, empatia, boa comunicação e utilização de recurso tecnológicos – e na melhoria progressiva da ação pedagógica, tal como se verificou ao longo da PES.

Neste sentido, o presente capítulo mobiliza os referenciais teóricos e legais que suportaram a Prática Educativa Supervisionada. Numa primeira instância é realizada uma análise ao conceito de educação e o seu impacto nas valências da Educação Pré-Escolar (EPE) e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), não descurando um olhar reflexivo e crítico ao perfil duplo do profissional de docência. Nos subcapítulos consecutivos serão apresentadas as especificidades de cada uma das valências, refletindo sobre a importância das mesmas na construção de práticas educativas atentas e adequadas às necessidades e interesses de cada criança.

## 1.1 UM PANORAMA EDUCATIVO: PARADIGMAS E PRINCÍPIOS

A educação é, segundo Delors et al. (1999), um “trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (p. 11). De acordo com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (Diário da República Eletrónico, 1978, artigo 26.º, alínea 2), todos os indivíduos têm direito à educação, devendo esta:

visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade

entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Ainda na Convenção dos Direitos da Criança (UNICEF, 2019) é reforçado o papel crucial da educação no percurso de formação das crianças como um elemento promotor da sua personalidade, devendo preparar cada uma delas para um exercício pleno de cidadania.

No entanto, em Portugal, nem sempre a educação refletiu estes princípios. Durante o período do Estado Novo, as políticas educativas instauradas visavam, sobretudo, a propagação de ideais políticos, junto das crianças, moldando as mentes para a obediência e disciplina (Oliveira Marques & Serrão, 1992). Assiste-se, igualmente, em 1937, à suspensão da EPE, ficando esta ao encargo da Obra das Mães e da Iniciativa Privada. Só após a Revolução de abril de 1974 se assiste ao desenvolvimento de mudanças na área da Educação, nomeadamente em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE). Este documento “constitui a principal referência para o funcionamento das escolas dos diferentes níveis de ensino e para a formação de professores” (Alarcão et al., 1997, p.3).

Como é possível constatar, a educação constitui um dos setores que mais alterações sofreu, ao longo dos anos, como forma de se adaptar à sociedade e às suas transformações, sem descurar a transmissão de aquisições e saberes básicos (Delors et al., 1999). De facto, a sociedade traz consigo múltiplas exigências tais como o combate ao abandono e insucesso escolar, a necessidade de atentar e respeitar as características individuais que compõem os atores educativos, a imprescindibilidade de democratizar e de diversificar o acesso ao conhecimento, bem como a premência em estabelecer redes de colaboração e cooperação entre os intervenientes do processo educativo e a comunidade (Azevedo, 2010; Cosme, 2017). Assim sendo, torna-se fundamental, por forma a dar resposta às mudanças e exigências da sociedade, que os profissionais de educação dominem várias bases de conhecimento e assumam um papel reflexivo constante (Arends, 2008). Considerando esta linha de pensamento são apresentados, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, quatro pilares que “ao longo de toda a vida, serão dalgum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (Delors et al., 1999, p. 77).

O primeiro pilar denomina-se de “aprender a conhecer” e abrange o domínio, por parte da criança, de instrumentos que a auxiliem na compreensão do mundo que a rodeia, não se centrando

tanto na aquisição dos próprios conhecimentos (Delors et al., 1999). Os mesmos autores salientam que o aumento da bagagem conceptual, sobre diversas áreas, permitirá ao aluno uma melhoria do sentido crítico e, por sua vez, uma melhor compreensão do real. O segundo pilar corresponde ao “Aprender a fazer” e engloba a aplicação dos conhecimentos adquiridos a situações e desafios do quotidiano (Delors et al., 1999). Também Dewey (2007, citado por Lima, 2021) reflete sobre a importância da aprendizagem pela ação no percurso da criança como uma oportunidade de esta “participar na correção dos privilégios injustos e da privação injusta e não perpetuá-los” (p. 114). O terceiro pilar diz respeito ao “aprender a viver juntos” e constitui, segundo Delors et al. (1999) “um dos maiores desafios da educação” (p. 83) dado que o ambiente onde a criança se insere desencadeia, por vezes, incompatibilidades e discordâncias e por isso, é fundamental que os docentes proporcionem à criança oportunidades de descoberta de si própria para que, posteriormente, esta consiga colocar-se no lugar do outro, compreender pontos de vista diferentes do seu e colaborar em atividades e projetos comuns, com base no respeito e tolerância (Delors et al., 1999). O último pilar, “aprender a ser”, relaciona-se com o desenvolvimento holístico do ser humano, não só a nível físico, mas também a nível intelectual e cognitivo, de forma a que este possa “elaborar pensamentos autónomos e críticos e [...] formular os seus próprios juízos de valor” (Delors et al., 1999, p. 86) adaptando-se, assim, aos desafios emergentes da sociedade atual.

No entanto, para que os indivíduos possam explorar e desenvolver os pilares anteriormente descritos, é necessário que a educação respeite as diferenças e valorize “a diversidade de aptidões dos alunos” (Estanqueiro, 2010, p. 14), desenvolvendo práticas educativas inclusivas. De acordo com a UNESCO (2005, citado por Crespo et al., 2011), a educação inclusiva corresponde a um processo onde se procura dar resposta às múltiplas necessidades das crianças proporcionando, simultaneamente, igualdade de oportunidades “na aprendizagem, na cultura e na comunidade” (p.7), aspeto este reforçado, similarmente, no próprio DL 54/2018, de 6 de julho.

Neste sentido é necessário que as instituições educativas sejam compreendidas como espaços propiciadores do desenvolvimento de aprendizagens e abertas ao pleno progresso da criança, enquanto futuro cidadão. Delors et al. (1999) afirmam a importância dos sistemas educativos apresentarem um carácter flexível, respeitador das individualidades de cada um. Seguindo esta linha de pensamento, e tendo em conta que os estabelecimentos educativos se

apresentam cada vez mais heterogêneos (Clérigo et al., 2017) surge o conceito de diferenciação pedagógica, com o intuito de “responder com sucesso às diferentes necessidades de diferentes indivíduos, oriundos de diferentes contextos e famílias através de diferentes professores e com diferentes procedimentos” (Morgado, 1999, p. 83) atendendo a aspetos relativos aos conteúdos e finalidades subjacentes a determinadas tarefas, o tempo e modo de realização das mesmas e, ainda, aos recursos, apoios e condições fornecidos à criança (Pereira et al., 2018).

De acordo com o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, a diferenciação pedagógica é entendida como uma medida universal, disponível para todas as crianças em todos os estabelecimentos educativos, permitindo a “promoção do desenvolvimento pessoal, interpessoal e de intervenção social” (artigo 8.º, ponto 3, p. 2921). E, neste sentido, a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas deve ser entendida, não como uma forma de discriminação (Tomlinson & Allan, 2002, citado por Clérigo et al., 2017), mas como um recurso possibilitador de um ensino mais abrangente e integrador, promotor de uma aprendizagem global para todas as crianças (Clérigo et al., 2017), onde o profissional de educação coopera na identificação de crianças com necessidades educativas especiais, promovendo o desenvolvimento das suas individualidades e do seu bem-estar (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), indo ao encontro do que é referido no próprio Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), onde se procura “definir um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade” (Oliveira-Martins et al, 2017, p. 5), de forma a garantir o “direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (*Idem*, p. 13).

Efetivamente, o respeito pela diferença exige, por parte do docente, uma diversificação das metodologias de ensino, bem como dos recursos e instrumentos de avaliação utilizados (Estanqueiro, 2010), aspetos que foram mobilizados aquando da planificação de atividades, ao longo da PES. Face aos desafios impostos pela rápida e constante evolução do mundo, é crucial que o profissional invista na sua formação contínua, atualizando os saberes que possui (Delors et al., 1999) de forma a “acompanhar a mudança, rever e renovar os seus próprios conhecimentos, destrezas e perspetivas sobre o bom ensino” (Day, 2001, p. 16). Vários autores (Batista, 2019; Pereira et al., 2019; Perrenoud, 2000) exploram alguns destes conhecimentos e destrezas relatando a premência de adaptar e flexibilizar as práticas pedagógicas em função do público escolar e da sua heterogeneidade, a utilização de estratégias diferenciadas, nomeadamente o recurso às TIC, na abordagem de múltiplas temáticas, bem como a necessidade de desenvolver

um trabalho colaborativo com todos os intervenientes que integram o ambiente educativo, com vista à melhoria do processo de aprendizagem. Também na Lei de Bases do Sistema Educativo a sua relevância é reforçada como um direito do profissional de educação, que contribui para a atualização dos conhecimentos que este possui e para a progressão da sua carreira (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro, artigo nº 35). No entanto, como afirma Nóvoa (1992) a formação não se deve cingir à acumulação de conhecimentos, mas antes à concretização de um trabalho reflexivo contínuo das práticas, que engloba, por um lado, o intercâmbio de informações e a realização de interações entre os atores educativos e, por outro lado, a influência de crenças, valores, contextos políticos e da própria instituição, resultando na construção de uma identidade profissional que se desenvolve ao longo da vida (Quadros-Flores et al., 2013).

Como já mencionado, a sociedade está em constante evolução e urge a necessidade de o indivíduo “acompanhar essa evolução” (Graça et al., 2019, p. 126) procurando renovar as práticas docentes, incorporando novas estratégias pedagógicas e novos recursos didáticos, particularmente os digitais (Graça et al., 2019), com o intuito de estimular a criança a utilizar ferramentas que lhe permitam enfrentar desafios contemporâneos, resultantes da atual era digital (Quadros-Flores et al., 2011). Tendo em conta que a utilização das TIC em contexto escolar permite, similarmente, o aumento da motivação, autonomia e atenção da criança (Quadros-Flores et al., 2011), também favorece a compreensão, construção e mobilização dos conteúdos explorados em contexto de sala para o seu quotidiano, permitindo que a criança se aperceba da ligação existente entre os conteúdos presentes no currículo e a realidade envolvente e intervenha, de forma consciente, na resolução de desafios provenientes do ambiente em que se encontra inserida (Lento et al., 2018). E por isso, ao longo da PES, procurou-se desenvolver atividades que conjugassem, simultaneamente, a exploração de conteúdos curriculares e a construção de conhecimentos através do uso pedagógico das TIC, de forma a proporcionar aprendizagens significativas e contextualizadas.

De facto, um profissional de educação que atenta nas necessidades de cada criança e procura atualizar e diversificar as suas práticas, com vista à melhoria do processo de ensino e aprendizagem, proporciona às crianças “condições favoráveis ao desenvolvimento das suas capacidades” (Gouveia, 2016, p. 24), assentando numa pedagogia sócioconstrutivista onde a criança assume o papel central do processo educativo, responsável pela construção do seu próprio conhecimento, rompendo com uma pedagogia transmissiva, mecanicista e reprodutora

de conhecimentos onde o profissional impõe os conhecimentos e se afirma como autoridade (Gouveia, 2016).

Neste sentido, é fundamental que a ação educativa privilegie a escuta ativa da criança enquanto “processo ativo de comunicação, consistindo em ouvir, interpretar e construir significados que não se limitam à palavra falada” (Costa & Sarmiento, 2018, p. 75), mas antes que atentam nas múltiplas influências a que a criança está exposta. Ao proporcionar à criança momentos de exposição e diálogo, assumindo a sua voz “como participação e como direito” (Costa & Sarmiento, 2018, p. 74), o profissional verifica os desejos, ambições e necessidades da mesma privilegiando, assim, uma educação inclusiva, valorativa das individualidades e da diversidade (Costa & Sarmiento, 2018). Tendo em conta o papel essencial da escuta no processo de ensino-aprendizagem, e como é possível constatar no Capítulo III, aquando da planificação de atividades na PES, o par pedagógico procurou proporcionar momentos de diálogo e partilha de ideias com o grupo permitindo à criança, desta maneira, sentir que os seus conhecimentos, necessidades e opiniões têm valor e são reconhecidos e mobilizados para a aprendizagem.

Assim, um profissional que adota na sua prática uma pedagogia participativa da criança, incorpora os princípios basilares do Construtivismo e do Socio construtivismo, teorias de aprendizagem defendidas por Piaget e Vygotsky, respetivamente.

Na perspetiva de Piaget (Construtivismo), a criança é responsável pela construção do seu próprio conhecimento e é através das interações que realiza com o meio que este conhecimento é concebido (Santos et al., 2014) contrariando, deste modo, a conceção de criança como mero recetor de informação e a visão do profissional de educação como uma figura autoritária, que procura impor os conhecimentos (Gouveia, 2016). Desta forma, o profissional assume o papel de mediador entre a criança e os conteúdos, devendo desenvolver uma prática intencional que possibilite à criança apropriar-se dos conhecimentos (Roldão, 2009, citado por Gouveia, 2016) e os mobilizar no seu dia a dia, estabelecendo uma ligação consciente entre estes conhecimentos e situações provenientes da realidade envolvente (Lento et al., 2018). Durante o processo de mediação, é fulcral que o docente proporcione momentos de reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem “permitindo que estes desenvolvam competências de autorregulação das aprendizagens e de metacognição” (Woolfolk, 2006, citado por Gouveia, 2016, p. 35).

Este processo de mediação entre o profissional de educação e a criança é abordado, igualmente, por Vygotsky, na teoria sócio construtivista, onde a criança constrói o conhecimento

através das interações que efetua com o meio e com outros indivíduos que possuem um maior nível de desenvolvimento (Santos et al., 2014). Associado a este processo de aquisição do conhecimento surge a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que, de acordo com Vygotsky (1984a), consiste na distância entre o Nível de Desenvolvimento Real (capacidade da criança solucionar problemas ou desafios, de forma autónoma) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (necessidade da criança recorrer ao apoio de um adulto ou de outra criança, com um nível de desenvolvimento superior, para concretizar atividades ou desafios) (citado por Alves, 2005). Tendo em conta que cada criança é diferente, e que crianças com o mesmo Nível de Desenvolvimento Real podem ter Zonas de Desenvolvimento Proximal distintas, é fundamental que a criança seja estimulada e desafiada – considerando as suas necessidades, – para que, progressivamente, se torna mais autónoma na elaboração de tarefas (Vygotsky, 1934/1991, citado por Alves, 2005). No decorrer da PES, o par pedagógico privilegiou atividades pedagógicas recorrendo ao trabalho colaborativo, em pares ou em grupo, para que através da partilha de estratégias e diálogo, fossem superando os desafios e as dificuldades.

Importa, assim, abordar a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) como metodologia cuja exploração pode ocorrer em qualquer nível educativo, apresentando uma incidência superior na EPE e no 1.ºCEB (Vasconcelos et al., 2012), e que posiciona a criança no centro da ação educativa e a visualiza como construtora do seu próprio conhecimento (Mateus, 2011). Esta metodologia apresenta, como principal foco, a resolução de problemas ou a exploração significativa de alguma temática particular (Katz & Chard, 1997) em grupo, contribuindo para uma construção partilhada de saberes e para o surgir de cenários contextualmente significativos de aprendizagem (Fernandes & Pereira, 2021). Desta forma, a criança adquire, progressivamente, mais autonomia e torna-se capaz de controlar o seu processo de aprendizagem (Vasconcelos, 1998). Este envolvimento proporciona, também, oportunidades de diálogo e partilha de informações, onde a criança coloca questões, realiza previsões, elabora hipóteses e desenvolve a sua curiosidade, solucionando desafios que lhe permitem compreender e atribuir sentido para o mundo que a rodeia (Vasconcelos et al, 2012).

Neste sentido, a MTP engloba, de forma flexível, um conjunto lógico de procedimentos e operações (Castro & Ricardo, 1994, citado por Mateus, 2011) que se traduzem em quatro fases. A fase I engloba a definição do problema que irá nortear todo o processo, a partilha de conhecimentos prévios que cada um possui sobre a temática e a produção de mapas que

aglomeram as partilhas realizadas pelas crianças (Vasconcelos et al., 2012). Esta reflexão inicial permite que, a partir dos saberes existentes, se definam estratégias para adquirir novos conhecimentos (Mateus, 2011).

A fase II compreende uma previsão conjunta sobre os possíveis desenvolvimentos que o projeto pode adquirir e incorpora a organização e distribuição de tarefas, procurando perceber quem faz determinadas ações, quanto tempo se destina às atividades, quais os recursos que serão mobilizados, quem poderá partilhar informações fidedignas e concretas sobre o assunto e que objetivos conduzirão a investigação (Vasconcelos et al., 2012). Esta repartição de funções contribui para que a criança desenvolva várias competências, como responsabilidade e trabalho em equipa (Mateus, 2011).

Na terceira fase procede-se à pesquisa e ao registo de informações, através de múltiplos meios como desenhos, fotos e/ou textos e estabelece-se uma comparação entre os conhecimentos que se possui e os novos conhecimentos adquiridos (Vasconcelos et al., 2012). Importa referir que, durante esta fase, é comum a criação de diversos materiais e a sua afixação na sala de atividades, transformando o espaço num “grande laboratório de pesquisa e reflexão” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16).

A fase IV, e última, coincide com a divulgação das principais conclusões sobre o projeto desenvolvido aos membros da comunidade educativa, resultado em interações enriquecedoras. Numa fase posterior, procede-se à avaliação do mesmo, destacando as aprendizagens adquiridas e refletindo sobre a participação de cada um dos envolvidos e os métodos adotados, originando possíveis novas ideias e projetos (Mateus, 2011; Vasconcelos et al., 2012).

Dada a importância das interações, é fundamental que as instituições educativas estimulem a cooperação social na resolução de problemas (Dewey, 2002, citado por Gouveia, 2016), contribuindo para uma atmosfera educativa mais positiva. De facto, as interações que se estabelecem no processo educativo são fulcrais para a evolução do mesmo (Lopes da Silva et al., 2016) e é através destas que florescem aprendizagens essenciais (Costa & Sarmiento, 2018). As interações são, também, relevantes ao nível da transição educativa entre níveis educativos, momentos estes que podem “materializar-se em medos ou em desafios para o que transita e para os que acompanham a transição” (Sim-Sim, 2010, pp. 111 – 112) sendo, assim, um processo que envolve não só a criança, mas também os profissionais de educação e as respetivas famílias. Neste sentido, e de forma a facilitar o processo de transição, é fundamental que hajam trocas de

informações, entre os diferentes membros da comunidade educativa, sobre o percurso educativo de cada criança, as suas individualidades e a necessidade de apoios ou continuidade dos mesmos (Lopes da Silva et al., 2016). Este diálogo faculto, igualmente, oportunidades de análise das propostas curriculares afetas a cada um dos níveis educativos, permitindo o desenvolvimento de práticas educativas de uma articulação curricular.

A articulação curricular corresponde a um processo que permite, de forma global, integrada e integradora, interligar conceitos provenientes de diversas áreas (Morgado & Tomaz, 2010, citado por Morgado & Silva, 2018) abrangendo, de igual modo, um conjunto de estratégias que visam facilitar o processo de transição. De entre estas estratégias é possível destacar a realização de reuniões com outros profissionais de educação, como forma de promover um clima comunicativo sobre os processos pedagógicos inerentes ao desenvolvimento da transição educativa, não descurando a importância de dialogar com as crianças e respetivas famílias sobre este novo processo (Cardona et al., 2021). A promoção de uma articulação curricular entre níveis educativos revela-se, deste modo, fundamental para impedir “percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos” (Sim-Sim, 2010, p. 113) contribuindo para que o percurso iniciado na EPE seja “continuado e consolidado no 1.º Ciclo” (Sim-Sim, 2010, p. 113).

Além das interações entre membros da comunidade educativa, também o diálogo com as crianças se revela fulcral no processo de transição. Cada criança é um ser único e, por conseguinte, vive as experiências de mudança de maneira distinta. Importa, assim, que este momento seja organizado adequadamente, de forma a evitar qualquer tipo de ansiedade à criança. De facto, é importante que o profissional procure ocasiões onde as suas dúvidas sobre este processo, possam ser esclarecidas. Também as interações com a família se revelam essenciais, na medida em que esta representa o primeiro responsável pela educação da criança e possui informações relevantes sobre a mesma que devem ser transmitidas aos profissionais de educação, a fim de facilitar a transição entre os contextos (Bolgenhagem et al., 2021; Cardona, 2014; Lopes da Silva et al., 2016). Para além disso, ao envolver as famílias no ambiente educativo, estas “ficam com uma visão mais clara dos objetivos educacionais e da sua relação com as práticas desenvolvidas (Mata & Pedro, 2021, p. 47).

Para que o processo de mudança educativa ocorra da melhor forma contribui, igualmente, o perfil duplo de docência, cuja habilitação advém da frequência no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta qualificação faculto, aos profissionais de

educação, ferramentas de atuação nos dois níveis educativos, permitindo uma melhor compreensão de eventuais desafios que possam emergir nos dois contextos, a mobilização de estratégias orientadas, e a preparação de um ambiente integrador e respeitador desta articulação, entre as diferentes etapas (Lopes da Silva et al., 2016).

De facto, todos os conceitos teóricos apresentados constituem elementos fulcrais para a construção de um ambiente educativo enriquecedor, propício à construção de aprendizagens significativas. É importante que o profissional de educação estruture esse ambiente, o torne estimulante, para que a criança se sinta segura e desafiada, sentido prazer por estar inserida no mesmo (Lima, 2008, citado por Almeida & Kaulfuss, 2014).

Assim sendo, surge o lúdico como estratégia de construção de aprendizagens significativas, que permite à criança aliar a aquisição de conhecimentos ao prazer pela descoberta. Ao proporcionar à criança momentos de ludicidade, o profissional potencia práticas enriquecedoras, privilegiando momentos de interação, partilha e construção de saberes da criança contribuindo, desta forma, para uma melhoria da ação educativa e para um ambiente educativo harmonioso (Brancher et al., 2005). O lúdico não se restringe ao ambiente de sala de atividades, devendo ser alargado ao espaço exterior tendo em conta que este dispõe de múltiplas características – dimensão, elementos naturais, imprevisibilidade – que “dificilmente podem ser recriadas no interior” (Bento & Portugal, 2016, p. 90) e que, aliados à prática educativa, podem constituir verdadeiros desafios para a criança. No entanto, este espaço é, frequentemente, menosprezado pelos profissionais de educação, que não aproveitam as suas potencialidades na organização das suas práticas (Bento & Portugal, 2016).

Assim, a apresentação dos referenciais teóricos comuns às duas valências permite compreender o perfil duplo de docência que o mestrado habilita, aprofundando de seguida, as especificidades inerentes a cada um dos níveis educativos.

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

De acordo com a LBSE (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro), o Ensino Básico corresponde à primeira etapa obrigatória do percurso educativo de qualquer criança com carácter gratuito e universal. A sua frequência possibilita à criança o acesso a uma formação de carácter geral que promove a exploração dos seus interesses e aptidões, o amadurecimento do seu raciocínio,

memória e espírito crítico, assim como o seu desenvolvimento físico e motor, alicerçado numa articulação contínua entre a teoria e a prática.

Como mencionado na secção anterior, as transições educativas podem revelar-se verdadeiros desafios para a criança (Lopes da Silva et al., 2016). Deste modo, é fundamental que o docente prepare previamente o ambiente pedagógico, de forma a facilitar este processo de transição e a adaptação a um novo nível educativo (Bolgenhagen et al., 2021). No 1.º CEB, as práticas educativas ficam ao encargo de um único docente e, por isso, a sua monodocência é realizada “de um modo articulado e globalizante”, através da exploração das diferentes componentes do currículo, não descurando os objetivos propostos para este nível educativo (DL nº 55/2018, de 6 de julho, artigo 13.º, alínea a, p. 2933).

De acordo com Silva (2005), a faixa etária dos alunos do 1.º CEB representa, de antemão, um fator influenciador no regime de monodocência, dado que a relação pedagógica existente entre o professor e os alunos estará dependente da relação pessoal, resultando numa aproximação afetiva entre estes dois intervenientes. Esta aproximação possibilita ao docente identificar mais facilmente as características e individualidades de cada aluno, permitindo-lhe adaptar a sua prática em função das necessidades e interesses do grupo. Com efeito, a monodocência apresenta um papel preponderante no desenvolvimento holístico da criança, contribuindo para a construção de aprendizagens académicas e um amadurecimento progressivo, a nível afetivo, moral e emocional (Silva, 2005). Todavia, as mudanças constantes exigidas pela sociedade provocam, recorrentemente, instabilidades no corpo docente resultando numa “mobilidade docente compulsiva” (Silva, 2005, p. 4), ou seja, em alterações frequentes de docentes entre estabelecimentos educativos, que interferem com o exercício pleno de monodocência. Apesar disso, importa que o exercício de monodocência procure mobilizar e integrar os fundamentos inerentes às áreas que integram o currículo escolar, numa perspetiva inclusiva e promotora da aprendizagem dos alunos (DL nº 241/2001, de 30 de agosto).

Neste seguimento, as componentes curriculares de Português, Matemática e Estudo do Meio constituem áreas curriculares de frequência obrigatória, cuja lecionação se encontra ao encargo do docente principal. No que concerne às componentes curriculares da Educação Artística – que abrange as Artes Visuais, Expressão Dramática/ Teatro, Dança e Música – e da Educação Física, estas podem ser lecionadas em coadjuvação com outros docentes especializados nas áreas. Também o Inglês é lecionado em coadjuvação com um docente que

apresenta formação específica na área (DL nº 55/ 2018, de 6 de julho). Este processo de coadjuvação permite, por um lado, romper com o isolamento educativo tradicional e, por outro, promover o trabalho colaborativo entre os docentes (Vale & Mouraz, 2014), prática basilar na construção de um ambiente educativo capaz de dar resposta à complexidade de desafios emergentes da sociedade (Tadeu & Machado, 2017).

O 1.º CEB é composto, igualmente, por um conjunto de objetivos que enquadram “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 8.º, p. 3070) e que são valorizados no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), promulgado após a divulgação do despacho n.º 6478/2017, de 6 de julho. Trata-se de um “referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas” (Despacho n.º 6478/2017, de 6 de julho, ponto 3, p. 15484) e contribui para uma aprendizagem respeitadora dos princípios de inclusão e transversalidade, onde áreas curriculares e áreas de competências se complementam entre si (Oliveira-Martins et al., 2017). O PASEO contém 4 secções de grande relevância para as práticas educativas: 1) os Princípios, como elementos de apoio à gestão e execução do currículo escolar; 2) a Visão, que reflete o que se pretende que os alunos alcancem, ao finalizar a escolaridade obrigatória; 3) os Valores que correspondem a singularidades éticas que estão inerentes às ações do Ser Humano; e, por fim, 4) as Áreas de Competências que incorporam capacidades, conhecimentos e atitudes que possibilitam o desenvolvimento de uma ação humana fundamentada (Oliveira-Martins et al., 2017).

Tendo em vista o desenvolvimento das áreas de competências que compõem o PASEO, surgem as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas no despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho. Este documento aglomera um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades a serem adquiridas por todos os alunos em cada componente que integra o currículo. As AE permitem a concretização de uma flexibilização e gestão curriculares rompendo, assim, com a visão limitadora associada ao Programa e Metas Curriculares que, de certa forma, dificultavam a concretização de práticas pedagógicas inclusivas e diferenciadas (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho). De acordo com o DL nº 241/2001, de 30 de agosto, compete ao professor do 1.º CEB o desenvolvimento do currículo, que deve mobilizar e integrar “os conhecimentos científicos

das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Anexo n.º 2, parte II, ponto 1, p. 5574), numa perspetiva inclusiva e respeitadora das particularidades dos mesmos. Por outras palavras, e de acordo com Roldão e Almeida (2018), o currículo representa o “núcleo definidor da existência da escola” (p. 9). Face à diversidade de alunos existente e às múltiplas necessidades por estes demonstradas, é fulcral que os estabelecimentos educativos possuam autonomia para concretizarem um desenvolvimento curricular adequado que viabilize uma educação inclusiva (DL nº 55/2018, de 6 de julho).

Importa, assim, que o currículo apresente um carácter flexível pois, através deste processo de flexibilização curricular, o docente adapta o currículo às necessidades do aluno contribuindo, desta forma, para que todos alcancem o que é preconizado nos documentos reguladores de ensino. Esta gestão deve ser dialogada entre os diferentes intervenientes da ação educativa, nomeadamente famílias, outros profissionais de educação e os próprios alunos, contribuindo para um processo de ensino mais centrado no aluno e em práticas pedagógicas mais significativas (Lagarto & Alaíz, 2019). Também o Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho, enfatiza a importância de cada estabelecimento de ensino aplicar processos de flexibilidade curricular, reforçando um currículo flexível que dê respostas à heterogeneidade de alunos existente e promovendo, deste modo, uma melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Tendo em conta que um currículo flexível é sinónimo de um currículo versátil e integrador, é premente abordar o conceito de articulação curricular como um processo passível de ser concretizado aquando do planeamento de ações educativas, graças à flexibilização exposta anteriormente. Na linha de pensamento de Roldão (2020), a articulação dos saberes do currículo permite estabelecer ligações significativas entre os conteúdos e as diferentes áreas do saber. Este processo contribui para a organização de um currículo enriquecedor e abrangente, que promove a exploração de saberes de forma integrada (Leite, 2012) e que possibilita a aquisição dos mesmos de forma significativa concorrendo, assim, para o sucesso dos alunos e para práticas contextualizadas, em que os alunos possam mobilizar as aprendizagens construídas para situações práticas do seu quotidiano. Esta articulação, que permite uma abordagem mais globalizante do ensino (DL nº 55/2018, de 6 de julho), pode decorrer a nível multidisciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar.

A multidisciplinaridade abrange uma ligação entre disciplinas que se encontram no mesmo patamar hierárquico e que, circunstancialmente, estabelecem relações entre si (Leite,

2012), sendo a conexão existente entre elas e o grau de cooperação diminutos (Martins et al., 2010). A interdisciplinaridade engloba a interrelação entre um grupo de disciplinas, cujo nível de proximidade pode variar entre simples processos de comunicação até uma integração de conteúdos que oferecem uma visão global de situações que ocorrem no ambiente educativo (Leite, 2012). Por outras palavras, este nível de articulação curricular envolve a conexão entre saberes de campos distintos (Shaw, 2019) propiciando um enriquecimento mútuo entre disciplinas (Bicalho & Oliveira, 2011). A transdisciplinaridade, nível de articulação adotado ao longo da PES, corresponde ao nível mais elevado de integração disciplinar (Martins et al., 2010). De acordo com Leite (2012), “deixa de existir um parcelamento das disciplinas” (p. 89), passando a haver uma articulação proeminente entre as mesmas. A sua adoção em contexto pedagógico contribui para que o aluno assimile, de forma clara, os fenómenos subjacentes à realidade envolvente (Leite, 2012; Velasco et al., 2020), “enfazando [...] a articulação homogeneia e contínua dos conteúdos” (Limaverde, 2012, citado por Velasco et al., 2020, p. 5).

Efetivamente, uma gestão flexível e articulada das diferentes áreas do currículo implica que o docente assuma uma posição de mediador entre o aluno e o próprio conhecimento, estruturando um ambiente propício ao desenvolvimento de aprendizagens e escutando, ativamente, a criança, atentando nas suas necessidades, por forma a concretizar uma adaptação do currículo que respeite as mesmas (Silva, 2007). Assim sendo, uma das etapas inerentes à flexibilização curricular diz respeito à distribuição da carga horária semanal das áreas curriculares, tal como preconizado no DL n.º 55/2018, de 6 de julho. De acordo com a proposta apresentada por este documento, semanalmente, às áreas curriculares de Português e Matemática estipulam-se sete horas e à área curricular do Estudo do Meio são concedidas três horas. À Expressão Artística, que contempla as Artes Visuais, a Expressão Dramática/ Teatro e a Dança e Música, e Educação Física destinam-se cinco horas semanais. Relativamente à componente curricular de Inglês, que se integra no currículo do 1.º CEB apenas no 3.º e 4.º anos de escolaridade são concedidas duas horas por semana. No que diz respeito às componentes de Apoio ao Estudo e a Oferta Complementar, nos 1.º e 2.º anos de escolaridade definem-se três horas semanais e nos 3.º e 4.º anos apenas uma hora para as mesmas. O currículo abrange, ainda, a componente de Educação Moral Religiosa e Católica, de frequência opcional, com uma hora semanal atribuída, e as áreas de TIC e Cidadania e Desenvolvimento, encaradas como “áreas de integração curricular transversal” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, Anexo I, p. 2940).

Face à heterogeneidade dos alunos, torna-se fulcral o professor atentar nas singularidades de cada criança, com o intuito de proporcionar práticas educativas diferenciadas e significativas (Cortesão, 1998). Um dos aspetos que se evidencia nesta diversidade corresponde à capacidade de resposta cognitiva de cada criança, perante determinadas situações. Segundo Gardner & Walters (1995), os alunos aprendem de formas distintas, possuindo “forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes” (citado por Almeida et al., 2017, p. 91). Assim sendo, o autor propôs a Teoria das Inteligências Múltiplas, onde afirma que cada indivíduo possui múltiplas inteligências – Lógico-Matemática, Linguística, Corporal-Cinestésica, Musical, Espacial, Interpessoal, Intrapessoal, Naturalista e Existencialista – no entanto, durante o seu desenvolvimento, algumas inteligências adquirem maior relevo do que outras (Bönmann, 2012, citado por Almeida et al., 2017) uma vez que as inteligências manifestam-se de maneira diferentes e adquirem níveis de desenvolvimento distintos de indivíduo para indivíduo, e portanto é importante que o docente proporcione ações educativas que permitam à criança explorar as diferentes inteligências, contribuindo para práticas mais inclusivas (Gardner, 1995, citado por Almeida et al., 2017).

Uma ação educativa inclusiva e respeitadora da diferença implica, igualmente, por parte do professor, a valorização do erro como um mecanismo de apoio à aprendizagem, tal como apresentado pelo DL n.º 241/2001, de 30 de agosto. Também Freire (2005) reflete sobre a importância do erro no processo de ensino-aprendizagem, afirmando que o professor, ao configurar o erro como um “degrau para futuros acertos” (citado por Veado & Silva, 2017, p. 646), promove uma prática motivadora para a aprendizagem. Deste modo, ao considerar o erro uma ferramenta profícua e ao mobilizá-la para o processo de ensino e aprendizagem, o profissional de educação promove a reflexão do aluno e permite que o mesmo reformule os esquemas mentais que estabeleceu, tornando-o “parte ativa do processo” de aprendizagem (Silva, 2008, citado por Veado & Silva, 2017, p. 648).

Tendo em conta a diversidade de alunos existente, e de forma a possibilitar o acesso de todos a uma educação de qualidade, é primordial que o professor procure adotar metodologias de ensino diversificadas, como é o caso das metodologias ativas que proporcionam ao aluno um maior envolvimento no processo de aprendizagem, pois partem de situações do seu quotidiano e conjugam recursos variados (TIC e jogos) nesse mesmo processo (Moran, 2015). São exemplos destas metodologias a sala de aula invertida, o *Peer Instruction*, ou aprendizagem por pares

(Graça et al., 2020; Moran, 2015), a aprendizagem baseada em projetos (Moran, 2015), o *Design Thinking* e a Gamificação, tendo estes dois últimos exemplos sido explorados ao longo da PES.

O *Design Thinking* corresponde a uma metodologia que procura, através da empatia, encontrar soluções para problemas ou identificar possíveis melhorias para determinadas situações, recorrendo ao pensamento criativo e à colaboração entre os intervenientes (Stumm & Wagner, 2019). Ao longo deste processo, o professor assume o papel de mediador entre o conhecimento e o aluno, incitando-o a ser mais criativo, participativo e inovador. O erro não é concebido como algo negativo, mas antes como um mecanismo de formulação de aprendizagens. Assim, partindo da apresentação de uma questão ou desafio, os alunos são desafiados a vivenciar as várias fases subjacentes ao processo de *Design Thinking* (Figura 1) para alcançarem soluções (Stumm & Wagner, 2019).

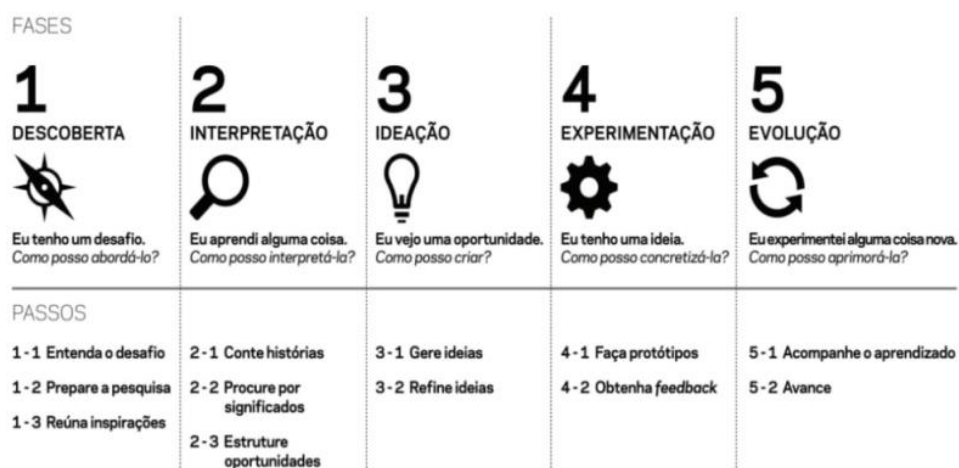


Figura 1 – Fases da metodologia de *Design Thinking* (Fonte: Stumm & Wagner, 2019, p.15)

Após a apresentação do desafio ou questão de partida, surge a primeira fase – a Descoberta – onde os alunos procuram compreender o problema e preparar o processo de pesquisa que lhes permitirá obter respostas (Oliveira, 2014). De seguida, na fase de Interpretação ocorre a partilha de testemunhos e conhecimentos prévios sobre o tópico/questão apresentado (Filho et al., 2015). Definem-se os *insights* – guias para o desenvolvimento de ideias (Casenote, 2020) – valiosos instrumentos de apoio às descobertas que vão ser desenvolvidas (Stumm & Wagner, 2019). Filho et al. (2015) salientam que é nesta fase que se verifica a manifestação de conflitos aquando a partilha de pontos de vista distintos por parte dos alunos, devendo o professor, enquanto mediador, promover um ambiente integrador e respeitador das diferenças. A terceira fase diz respeito à Ideação. Aqui, procede-se à formulação de ideias que servirão de

orientação durante o processo investigativo (Stumm & Wagner, 2019). A construção de mapas mentais revela-se uma ferramenta fulcral na organização das ideias partilhadas (Filho et al., 2015), tendo sido mobilizada durante as atividades planificadas na PES. A fase quatro, a Experimentação, no qual ideias definidas na fase anterior são colocadas em prática (Stumm & Wagner, 2019). No decurso desta ação, os *feedbacks* fornecidos são fundamentais para que o aluno vá progredindo (Oliveira, 2014) resultando, desta forma, na construção de novos conhecimentos. A última fase, denominada de Evolução, compreende a reflexão sobre o processo realizado e a análise dos resultados obtidos, estabelecendo conexões entre as informações registadas inicialmente e os conhecimentos agora estabelecidos (Stumm & Wagner, 2019). Como é possível verificar, a implementação desta metodologia em sala de aula permite ao aluno desenvolver habilidades cognitivas, proporcionando o acesso a um processo de ensino aprendizagem ativo e inovador (Stumm & Wagner, 2019).

Também a Gamificação corresponde a uma metodologia ativa, que coloca o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem (Nicholson, 2018, citado por Pereira et al., 2019). Nesta metodologia, o aluno é confrontado com desafios, que devem ser superados de forma interativa, sem descurar um conjunto de regras que suportam os mesmos. A utilização da Gamificação em sala de aula possibilita o aumento da interatividade entre os alunos, a estimulação de capacidades como a persistência, a resolução de problemas e a autonomia, viabilizando um ambiente educativo favorável à aprendizagem (Enéas & Nunes, 2019). Uma das suas abordagens pedagógicas corresponde ao *Escape Room* que oferece uma experiência de aprendizagem mais desafiante, motivadora e divertida, através da apresentação de um conjunto de desafios, que devem ser solucionados num determinado tempo, estabelecido de forma a aumentar a pressão e a concentração dos alunos (Moura, 2018; Pereira et al., 2019). Para avançar para o próximo desafio, é necessário colocar hipóteses e ponderar decisões, permitindo ao aluno o desenvolvimento de múltiplas competências (habilidades sociais e emocionais, raciocínio criativo, dedutivo e intelectual, trabalho em equipa, colaboração e resolução de problemas) e a abordagem simultânea de conteúdos curriculares (Moura, 2018; Pereira et al., 2019), aspetos mobilizados na concretização de práticas educativas durante a PES, como se poderá constatar no capítulo III. Importa referir, que houve uma aproximação à abordagem pedagógica *Escape Room*, numa das unidades de aprendizagem desenvolvidas no 1.º CEB.

Uma ação educativa que promove a diferenciação pedagógica e a inclusão engloba, do mesmo modo, uma avaliação diversificada e adequada aos destinatários e ao objeto da mesma, permitindo a aquisição das aprendizagens explanadas nas AE e no PASEO, por todos os alunos (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Neste sentido, a avaliação não deve ser vista como um processo isolado do currículo, mas antes como um processo que visa a melhoria das aprendizagens e do ensino (Fernandes, 2020), pois tal como afirma Estanqueiro (2010), “Os professores não ensinam para avaliar, mas avaliam para ensinar melhor e garantir a qualidade das aprendizagens” (p. 83). O DL n.º 17/2016, de 4 de abril, apresenta as diferentes vertentes subjacentes ao processo de avaliação, nomeadamente a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica apresenta-se como fulcral na medida em que, através desta, o professor consegue compreender os conhecimentos prévios que o aluno possui e, a partir dos mesmos, definir possíveis planos didáticos ou estratégias de diferenciação pedagógica para uma maior adequação e seleção de conteúdos. A avaliação formativa – modalidade privilegiada no decorrer da PES – deve ter um caráter contínuo e sistemático, proporcionando ao docente “informações contínuas sobre as aprendizagens dos alunos” (Fialho, 2017, p. 19), sobre as suas necessidades e dificuldades, contribuindo para a “adequação das estratégias de ensino à individualidade dos percursos de aprendizagem dos vários alunos” (Fialho, 2017, p. 19). Este levantamento de informação pode ser realizado através de vários instrumentos de recolha de dados (DL n.º 17/2016, de 4 de abril), alguns deles mobilizados no decurso da PES, como se verá no capítulo seguinte. Por fim, a avaliação sumativa que, de acordo com o DL n.º 55/2018, de 6 de julho, se traduz na “formulação de um juízo global sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação” (artigo 24.º, p. 2937). Esta deve ser acompanhada de uma apreciação descritiva das diferentes componentes curriculares (DL n.º 17/2016, de 4 de abril). Sublinhar ainda que o processo de avaliação deve envolver todos os elementos que constituem a comunidade educativa, designadamente os alunos e os próprios encarregados de educação, informando-os sobre as especificidades da mesma (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

### 1.3 PARTICULARIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

De acordo com a Lei-Quadro n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, a Educação Pré-Escolar constitui-se como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Capítulo II, Artigo 2.º, p. 670) e possui uma importância fundamental que não abarca somente o sucesso pessoal e escolar da criança, mas também o Sistema Educativo, na medida em que contribui para a melhoria do mesmo (Formosinho, 2013). O reconhecimento da importância deste nível educativo ficou patente após a publicação da LBSE, em 1986, onde se procedeu à inserção da EPE no Sistema Nacional de Educação e onde se procurou acentuar a importância de impulsionar o desenvolvimento da criança, atentando e estimulando as suas necessidades e potencialidades (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro). Importa que este desenvolvimento seja objeto de discussão e reflexão entre o educador e a família, uma vez que esta representa um dos principais meios educativos e cujas informações constituem importantes instrumentos para combater dificuldades e proporcionar aprendizagens de sucesso (Delors et al., 1999; Lopes da Silva et al., 2016).

De facto, é capital que se procure instituir relações de colaboração com as famílias e que estas sejam incentivadas a se envolver nas dinâmicas educativas que são concretizadas (Lei-Quadro n.º 5/1997, de 10 de fevereiro). Ao longo da PES, dada a situação pandémica vivenciada, não foi possível estabelecer contactos presenciais com os encarregados de educação e familiares das crianças. No entanto, e tal como se poderá verificar no capítulo III, o par pedagógico definiu algumas estratégias, como a criação de um *padlet* para partilha de registos sobre as atividades, e a solicitação de materiais diversificados, através de registos escritos ou pelas próprias crianças, com a intenção de envolver as famílias nas práticas concebidas.

Tendo em conta que a criança corresponde a um ser espontaneamente curioso (Lopes da Silva et al., 2016), dedicada a uma “procura constante de novos saberes” (Marta & Lopes, 2014, p. 5348), é fundamental que o educador proporcione um ambiente educativo enriquecedor, acolhedor e valorativo das suas necessidades (Marta & Lopes, 2014). Efetivamente, o profissional de educação apresenta um papel substancial, competindo-lhe o desenvolvimento de ações pedagógicas que atentem na interrelação existente entre o ato de cuidar e educar. Esta correlação, que tem acompanhado o decurso da Educação de Infância, deve favorecer “as

subjetividades e as interpretações individuais e partilhadas da pessoa do educador e da pessoa da criança tendo por enredo as vivências das atividades do Jardim de Infância" (Marta, 2015, p. 129), de forma a promover uma vinculação de qualidade. Assim, os atos de cuidar e ensinar englobam que o educador reflita sobre si, as suas particularidades e dificuldades, por forma a que todo o processo, que aglomera um balanço e articulação contínuos entre conceitos teóricos e situações emergentes da prática, seja significativo. Esta relação, cuja essência deverá de se traduzir num equilíbrio entre os dois polos éticos, requer do profissional de educação a mobilização de conhecimentos e capacidades que possibilitem a projeção de um ambiente onde a criança se sinta segura, confortável e onde as suas partilhas sejam reconhecidas e valorizadas, contribuindo assim para um desenvolvimento conjunto da criança e do educador (Lopes da Silva et al., 2016; Marta, 2015).

Com efeito, a organização do ambiente educativo apresenta um impacto significativo no desenvolvimento da autonomia e independência da criança, devendo esta de ser considerada como sujeito e agente do processo educativo que é desenvolvido. Para tal, é imperioso que a sua voz seja escutada (Lopes da Silva et al., 2016) dado que, ao atentar na voz da criança, o educador promove, por um lado, a participação ativa desta na sua aprendizagem e, por outro lado, consegue adquirir informações cruciais que lhe permitem organizar o espaço e os materiais de acordo com os interesses e as dificuldades do grupo, proporcionando ações educativas ponderadas, ricas e integradas, aspeto este mobilizado para as práticas desenvolvidas ao longo da PES (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

Este processo de escuta ativa deve integrar, também, as propostas e sugestões que são fornecidas pelos membros que compõem a equipa educativa e as próprias famílias. Deste modo, o educador consegue construir um currículo adaptado às características do contexto social onde se encontra inserido, de cada criança e do grupo, sem descuidar a integração de conhecimentos de diferentes áreas (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016).

A observação representa, também, tal como manifestado no capítulo II, um importante instrumento para o levantamento de informação, que acompanhada de diferentes formas de registo, possibilita ao educador considerar a criança sob diferentes perspetivas e, assim, refletir sobre a intencionalidade educativa das suas ações. Durante o processo de planeamento e execução da prática, é central que o educador atente na emergência de imprevistos ou sugestões

que possam ser potenciadores de aprendizagens e os integre nas ações que são desenvolvidas (Lopes da Silva et al., 2016). Toda esta ação deverá ser acompanhada de uma reflexão contínua que abrange não só a prática, mas também o próprio perfil profissional (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), tendo em vista a melhoria e o desenvolvimento sucessivos dos mesmos. Destaque para a documentação pedagógica, ferramenta fulcral para ação educativa. Nela são espelhadas as aprendizagens realizadas pelas crianças, as suas dificuldades e particularidades. A sua realização e utilização possibilita ao educador compreender melhor o grupo, aprimorar as vias comunicacionais e, conseqüentemente, as ações pedagógicas, partindo-se de exemplos factuais, não só com as crianças, mas também com a restante comunidade educativa. Efetivamente, a análise de documentação pedagógica junto de outros profissionais e das próprias famílias contribui para um processo participativo enriquecedor, onde os registos recolhidos poderão auxiliar no diálogo, no confronto de ideias e na reflexão conjunta, e para a melhoria do planeamento e avaliação das práticas (Bryan & Speranza, 2016, citado por Cardona et al., 2021; Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016).

Importa, deste modo, que o educador reconheça a pertinência das OCEPE enquanto documento que, fruto das suas readaptações, permite ao mesmo organizar e gerir o currículo (Lopes da Silva et al., 2016).

De acordo com Formosinho (2013), as orientações curriculares “são compatíveis com a adoção e desenvolvimento de modelos curriculares diversos” (p. 21) sendo, por isso, impreterível que o educador conheça as características dos vários modelos pedagógicos, de forma a construir uma prática que incorpore, não só os valores, crenças e particularidades do profissional de educação e do ambiente educativo, mas também que valorize a criança enquanto elemento principal e ativo do processo de aprendizagem. De entre os modelos pedagógicos vigentes, ressaltar *High/Scope*, Movimento da Escola Moderna (MEM), Reggio Emilia e MTP – esta última já explorada anteriormente – enquanto modelos curriculares cujas particularidades contribuirão para a construção de uma prática educativa atenta e ponderada e cujas características se incorporam numa pedagogia participativa, onde a criança é considerada um ser com competências, digno de ser escutado e respeitado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a).

Principiando com o modelo curricular de Reggio Emilia, surge em 1945, fruto do empenho e dedicação de um conjunto de cidadãos que procuravam construir uma escola para crianças, que visasse o seu sucesso. Interessado pela dinâmica, Loris Malaguzzi integra-se neste movimento e

possibilita, assim, a emergência de uma pedagogia centrada na expressão e nas suas diferentes formas – apelidadas de cem linguagens – e na importância atribuída às relações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes (Lino, 2013).

O modelo apresenta, de acordo com Vecchi (2017), uma particularidade significativa, que engloba o cuidado estético com que é organizado o espaço educativo, “considerado o 3.º educador” (Malaguzzi, 1998, citado por Lino, 2013, p. 123). Este é ponderado por pais, professores e arquitetos que, em conjunto, procuram desenvolver um ambiente calmo e agradável, que espelhe os valores e a cultura do grupo (Edwards et al., 1999), que facilite a interatividade e proporcione “um sentimento de bem-estar e segurança” (Malaguzzi, 1997, citado por Lino, 2013, p. 120). As salas de atividades encontram-se organizadas em áreas de interesse, dispostas de maneira a permitir à criança observar amplamente o espaço, e as suas paredes apresentam um papel significativo, uma vez que oportunizam a exposição de informações sobre trabalhos e projetos que se encontram a ser desenvolvidos pelas crianças e pelos profissionais. Este cuidado é ampliado ao espaço exterior, que é disposto de maneira a garantir “uma continuidade” (Lino, 2013, p. 121) com o espaço interior procurando, assim, revelar um aspeto atrativo, ajustado aos interesses e necessidades das crianças. Esta atenção estética abrange, do mesmo modo, a escolha dos materiais, que é realizada de forma ponderada, respeitando as particularidades de cada criança e da própria comunidade, sendo posteriormente organizados em recipientes transparentes e dispostos em locais acessíveis ao grupo (Lino, 2013).

Relativamente ao tempo, em Reggio Emilia a rotina apresenta um carácter flexível e inclui dinâmicas que podem ser desenvolvidas no espaço interior e exterior, permitindo à criança “estabelecer diferentes tipos de interação” (Lino, 2013, p. 126). Efetivamente, o presente modelo pedagógico atribui um importante valor às interações que ocorrem no ambiente educativo. Assim sendo, é necessário que o educador projete um ambiente educativo agradável, adequado às singularidades de cada criança, viabilizando oportunidades de esta se expressar e ser escutada, favorecendo uma aprendizagem que se desenvolve a nível individual e grupal. As dinâmicas em pequeno grupo e grande grupo contribuem para o desenvolvimento cognitivo da criança na medida em que, ao dialogar e partilhar as suas ideias, o grupo reflete em conjunto e, assim, progride. Esta colaboração é alargada às famílias e à comunidade, que são convidadas a participar na organização do ambiente educativo, a colaborar com profissionais e crianças em projetos e a

refletir sobre o percurso educativo das mesmas (Edwards et al., 1999; Lino, 2013; Malaguzzi, 2016, citado por Pereira, 2021).

O modelo curricular *High Scope* emerge em 1960, com David Weikart, que procurou estabelecer um projeto educacional que apoiasse crianças monetariamente desfavorecidas. Esta abordagem atribui especial relevância à ação, referindo que a aprendizagem ocorre através desta, e que é fundamental que a criança reflita sobre as suas ações, de forma a compreender os significados subjacentes às mesmas. Para tal, importa que o educador estruture atraentemente e distintamente o espaço, de modo a proporcionar à criança uma aprendizagem ativa do conhecimento e o desenvolvimento da sua autonomia. É impreterível que existam várias áreas de interesse, de maneira a motivar a sucessão de dinâmicas díspares, e que a sua organização apresente um carácter flexível, de acordo com os interesses e vontades da criança. Os materiais presentes na sala de atividades devem ser diversificados e adequados às necessidades provenientes do grupo. É premente que estes sejam dispostos em locais facilmente alcançáveis e perceptíveis pela criança, e que possuam etiquetas inteligíveis por forma a facilitar o manuseamento e a sua posterior arrumação (Hohmann & Weikart, 2009; Oliveira-Formosinho, 2013).

De acordo com esta pedagogia, a rotina deve ser estável e, simultaneamente, ajustável de forma a que a criança se sinta segura e se torne, progressivamente, cada vez mais independente. Por conseguinte, a criança consegue estruturar o seu tempo e controlar a realização das suas tarefas. Esta rotina inclui um ciclo de planear-fazer-rever, que faculta ao grupo a oportunidade de preparar atividades, executá-las e refletir, individualmente e em pequeno e grande grupo, sobre as mesmas (Epstein, 2003, citado por Gomes, 2014; Gomes, 2014; Oliveira-Formosinho, 2013). Neste sentido, é fulcral que o educador observe cuidadosamente a criança, para identificar as suas necessidades e interesses, e assim “criar situações que desafiem o pensamento atual [...] e provoquem o conflito cognitivo” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 89). As práticas educativas são alvo de diálogo e reflexão entre os diferentes profissionais da instituição, que delineiam estratégias e se apoiam mutuamente. As famílias e o seu *background* cultural são, igualmente, valorizadas, procurando-se o seu envolvimento e colaboração em múltiplos momentos (Hohmann & Weikart, 2009; Oliveira-Formosinho, 2013).

O modelo curricular MEM, inspirado nos princípios defendidos pelo pedagogo Freinet, foi criado em 1966, por Sérgio Niza, e apresenta-se como uma pedagogia valorativa do

“desenvolvimento de aprendizagens” (Niza, 2013, p. 142), num clima de colaboração entre crianças e adultos. No que diz respeito ao espaço, este encontra-se dividido por áreas, estruturadas de forma análoga aos espaços adultos, com o intuito de facultar à criança o contacto com atividades distintas e o desenvolvimento de múltiplas aprendizagens. Os materiais presentes na sala são variados, selecionados ponderadamente para promover interações de qualidade. As paredes integram os trabalhos elaborados pelas crianças, e instrumentos de pilotagem que se constituem como ferramentas que facilitam o planeamento e avaliação de atividades, entre o educador e o próprio grupo. Este é composto por crianças com idades heterogéneas, de forma a promover o respeito pelo outro, fomentar princípios de colaboração entre todos e, assim, enriquecer o processo de aprendizagem. No que diz respeito à rotina, esta compreende uma organização intencional para proporcionar à criança conforto e previsibilidade sendo, no entanto, flexível perante novas propostas ou situações. A organização dos aspetos subjacentes ao ambiente educativo resulta de diálogos e negociações entre o educador e as crianças. Assim sendo, o profissional escuta a criança e providencia situações onde esta possa comunicar e participar em dinâmicas múltiplas, com vista ao desenvolvimento da sua autonomia e pensamento crítico. Este clima comunicacional abrange, igualmente, as famílias e a comunidade que frequentemente são solicitadas a participar em reuniões e nos projetos elaborados pelas crianças (Folque, 2014; Gomes, 2014; Niza, 1996, citado por Folque, 2014; Niza, 2013).

Todas as particularidades evidenciadas em cada uma das pedagogias apresentadas contribuíram para uma PES mais atenta aos diferentes constituintes do ambiente educativo, nomeadamente ao espaço, às interações e aos materiais. Iniciando com o espaço, e tal como abordado no capítulo II, este era composto por várias áreas que permitiam à criança contactar com materiais diversificados e apelativos e integrar uma multiplicidade de situações associadas a jogo espontâneo e atividades orientadas. As paredes, cuja relevância é salientada nos modelos MEM e Reggio Emilia, detinha vários trabalhos concretizados pelo grupo, alguns deles resultantes do projeto desenvolvido – apresentado no capítulo III – e instrumentos de pilotagem, característicos do modelo MEM, como o quadro de divisão de tarefas, o calendário e o mapa meteorológico. Após a realização das dinâmicas, os materiais eram organizados pelas próprias crianças nos locais respetivos, incentivando-se ao desenvolvimento de características como o sentido de responsabilidade, independência e autonomia, preconizadas pela pedagogia *High*

*Scope*. De acordo com Lino (2013), é importante que o espaço exterior seja “planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam no espaço interior” (p. 121), tendo este sido um aspeto valorizado pelo par pedagógico na elaboração de várias atividades que incorporaram o projeto estabelecido. Relativamente às interações, concretamente às fomentadas entre os adultos e a criança, importa salientar que, durante todo o processo se procurou atentar e valorizar a criança enquanto ser ativo, participativo e com direitos – entre os quais ser escutada – num ambiente propício e adequado ao desenvolvimento de aprendizagens, características estas transversais a todos os modelos pedagógicos.

Os modelos pedagógicos abordados atribuem particular relevância ao ato de brincar, considerando-o um “veículo de promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagem de conteúdos” (Rocha, 2017, p. 65). Efetivamente, o brincar corresponde a uma ação que desponta de forma espontânea na criança e que contribui para um desenvolvimento abrangente da mesma (Lopes da Silva et al., 2016; Silva & Sarmiento, 2017), sendo fulcral na construção de diferentes estruturas e particularidades, ao longo dos primeiros anos (Neto & Lopes, 2017).

Por conseguinte, é impreterível que o educador equacione o contexto educativo, atentando à sua organização e aos materiais que o incorporam, por forma a suscitar a atenção da criança (Lopes da Silva et al., 2016) e a possibilitar o decorrer de vários tipos de jogo – simbólico, social e físico (Neto & Lopes, 2017).

O brincar apresenta um grande impacto ao nível do desenvolvimento linguístico, contribuindo para um “domínio progressivo da expressão oral” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11), do desenvolvimento físico, motor e social (Silva & Sarmiento, 2017) e a nível cognitivo, fomentando o raciocínio e contribuindo para a “construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional” (Neto & Lopes, 2017, p. 17).

Nas práticas desenvolvidas ao longo da PES, o par pedagógico procurou observar, atentamente, os momentos de jogo espontâneo e brincadeira que se sucediam, dialogando com as crianças de modo a compreender as dinâmicas que decorriam nestes momentos, além de permitir “planejar propostas que partindo dos interesses das crianças, os alarguem e aprofundem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11).

Durante o planeamento das suas ações pedagógicas, é importante que o educador procure integrar diferentes instrumentos de suporte à sua prática, como é o caso de suportes

didáticos e tecnológicos variados, que possam ser alvo de exploração pelas crianças. Neste seguimento, as TIC, tal como suprarreferido, correspondem a ferramentas que contribuem para a existência de um outro dinamismo nas aprendizagens, e cujo acesso permite à criança descobrir novos saberes, integrados nas várias áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016; Marta, 2017), tendo este aspeto sido mobilizado ao longo da PES, tal como evidenciado no capítulo III.

No que concerne à avaliação, esta deve ser utilizada pelo profissional de educação como uma componente que contribui para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e do seu percurso formativo (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Desta forma, a avaliação é vital para todo o processo educativo, favorecendo o “desenvolvimento do currículo, da ação educativa e das aprendizagens” (Cardona et al., 2021, p. 19). Salientar que os registos desenvolvidos pelo educador permitem perpetuar situações relevantes que, em momentos de reflexão, podem ser recuperadas e analisadas, para auxiliar na avaliação que é desenvolvida. Na impossibilidade de “prever tudo o que acontece em contexto de aprendizagem” (Maxwell, 2001, citado por Cardona et al., 2021, p. 25), é primordial que a avaliação, e todo o processo subjacente, apresentem um carácter flexível. Importa que o educador integre e incentive a criança a participar na avaliação, valorizando as suas partilhas, atentando nas suas inquietações, possibilitando que esta tome “consciência dos seus progressos e de como vai ultrapassando as suas dificuldades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Todo este processo deve ser partilhado com os familiares das crianças que através de interações de cariz formal e informal, transmitem considerações relevantes sobre a criança, o que contribui para uma adequação das práticas e para a melhoria da aprendizagem. Também outros intervenientes do ambiente educativo, como outros profissionais e a própria comunidade, devem integrar este processo, coadjuvando no desenrolar do mesmo, possibilitando, deste modo, um clima comunicacional profícuo e um ambiente educativo enriquecedor (Lopes da Silva et al., 2016; Mata & Pedro, 2021).

Após a apresentação dos conceitos teóricos que acompanharam as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, no capítulo seguinte proceder-se-á à identificação das particularidades da instituição educativa, dos grupos onde decorreram as práticas e da Metodologia de Investigação-Ação, que acompanhou todo o processo.

# CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“As instituições, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos. Estão em permanente interacção com o ambiente que as rodeia, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem e de desenvolvimento” (Alarcão & Tavares, 2016, p. 137).

Os contextos educativos são organizações constituídas por características únicas, fundamentais de serem compreendidas (Arends, 2008) e, tal como as pessoas, interagem perenemente com o ambiente em que estão inseridas (Alarcão & Tavares, 2016). A compreensão destas individualidades permitirá ao docente adaptar a sua ação, promover aprendizagens significativas e, desta forma, contribuir para o progresso contínuo do estabelecimento educativo. Assim sendo, o presente capítulo centrar-se-á na caracterização do contexto educativo onde se desempenhou a Prática Educativa Supervisionada, que abrange as valências da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido, o primeiro subcapítulo focar-se-á na caracterização da Instituição Cooperante, salientando as suas especificidades. O segundo e terceiro subcapítulos englobam as características dos contextos onde a prática foi desenvolvida, nomeadamente o contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e da Educação Pré-Escolar (EPE), respetivamente. O último subcapítulo apresenta a metodologia de Investigação-Ação adotada, ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES), através de um olhar reflexivo sobre o impacto da mesma no percurso profissional da professora estagiária.

## 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A Prática Educativa Supervisionada (PES) desenvolveu-se numa instituição pertencente à rede pública, situada na Região Norte de Portugal, mais concretamente na área metropolitana do Porto. O agrupamento onde esta se insere é constituído por onze instituições que abrangem desde a Educação Pré-Escolar ao 3.º Ciclo do Ensino Básico. Através da leitura do Projeto Educativo foi possível depreender que o Agrupamento surgiu no ano de 2003/2004 e apresenta, como lema, a promoção da “Escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (PE, 2021/2025, p. 2). Este procura que as crianças se desenvolvam enquanto cidadãos saudáveis,

com espírito crítico e criativo, responsáveis, resilientes, preparados para ingressar na vida em sociedade e dotados de ferramentas que lhes “permitam enfrentar os desafios que a sociedade do século XXI coloca” (PE, 2021–2025, p. 2). De referir, também, que o Agrupamento procura promover uma educação inclusiva, atentando às expectativas e necessidades de cada criança, de forma a garantir o seu sucesso educativo (PE, 2021/2025).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 55/ 2018, de 6 de julho, é fundamental que as escolas promovam princípios de “igualdade, diversidade, flexibilidade, inovação e personalização” (p. 2930) fomentando uma abordagem multinível que possa dar resposta à multiplicidade existente de alunos. Neste sentido, o Agrupamento é composto por um conjunto de estruturas especializadas de Orientação Educativa e de Apoio às Aprendizagens e à Inclusão, nomeadamente: uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), que desenvolve ações de apoio que visam contribuir para uma educação inclusiva e fornece aconselhamento, aos docentes, na implementação de práticas mais inclusivas; um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), que procura mobilizar respostas educativas focalizadas em competências específicas; uma equipa de docentes de Educação Especial que promove o desenvolvimento pessoal e social do aluno, tendo em conta um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem; Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), constituídos por duas psicólogas que facultam apoio psicológico e psicopedagógico, objetivando a melhoria do processo de aprendizagem e a inclusão do aluno; Gabinete do Aluno (GA), que procura integrar os alunos na comunidade educativa, gerindo e mediando conflitos e acompanhando problemas de indisciplina ou abandono escolar; Intervenção Precoce, cujos docentes identificam e atuam na resolução de situações que possam prejudicar o desenvolvimento pleno da criança; e uma rede de Bibliotecas Escolares que tenciona, através da cooperação com os diferentes membros da comunidade educativa, promover o gosto pela leitura, desenvolver hábitos de leitura e pesquisa, possibilitar atividades conectadas à educação para a cidadania, contribuindo para a formação integral do aluno (PE, 2021/2025).

Tal como é referido por Pedrosa (2017), as Atividades de Enriquecimento Curricular constituem um importante “instrumento de política educativa orientado para a promoção de igualdade de oportunidades, a redução das assimetrias sociais e o sucesso escolar” (p. 2). Assim sendo, o Agrupamento oferece, aos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, um conjunto de atividades que abrangem “Atividade Física e Desportiva, Inglês, Ensino da Música, Ciência Viva e

Artes” (PE, 2021/2025, p. 11), em coadjuvação com a Câmara Municipal, cuja frequência apresenta um carácter facultativo. A Câmara Municipal oferece, ainda, a oportunidade de as crianças do 1.º CEB frequentarem atividades inseridas na Componente de Apoio à Família (CAF), e as crianças da EPE integrarem as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF), concretizadas por assistentes técnicos que procuram desenvolver dinâmicas “de carácter lúdico e relaxantes e aquelas que promovam relações interpessoais positivas” (Regulamento Interno, 2017–2021, p. 41).

O Agrupamento promove, do mesmo modo, o acesso a vários projetos que contribuem para o seu crescimento pessoal e para o desenvolvimento de múltiplas competências, sendo estes: o “Projeto Promoção e Educação para a Saúde”, que em colaboração com o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde, procura “educar para os valores, promover a saúde, a *formação* e a participação cívica dos alunos” (PPES, s.d.); o “Projeto Envolver para Incluir” que visa combater o absentismo escolar e estimular o sucesso escolar dos alunos; o “projeto *Building a future*” – desenvolvido a partir de uma colaboração realizada entre os projetos Erasmus+ e eTwinning – destinado à Educação Pré-Escolar e que procura promover uma educação atenta à diversidade cultural existente em cada estabelecimento escolar e sensibilizar para o património cultural existente em cada país participante; o “projeto COLINC” – fruto, igualmente, da parceria entre os projetos Erasmus+ e eTwinning – que pretende proporcionar uma escola mais inclusiva junto das crianças e jovens da EPE e do 1.º CEB; o “projeto Educar para a Sustentabilidade do Oceano”, que tenciona alertar as crianças para a necessidade de adotar comportamentos conscientes para a preservação do oceano; o projeto Academia de Líderes UBUNTU que procura, com as crianças, explorar competências socioemocionais, através da concretização de dinâmicas que mobilizem o trabalho colaborativo; e, ainda, o projeto “A Brincar e a Ler vamos Aprender”, que objetiva o desenvolvimento de competências pré-leitoras e o melhoramento da comunicação verbal, junto de crianças da EPE, projetando ações de formação com terapeutas da fala, workshops para docentes e atividades de grupo com as crianças.

Em diálogo com a professora cooperante foi possível compreender que o Agrupamento irá fornecer, similarmente, aos profissionais de educação, o acesso a um programa de capacitação digital, provisionado por um centro de formação.

No que diz respeito à caracterização do interior do edifício, este encontra-se dividido em dois blocos, cada um incorporando dois pisos: um piso superior que inclui as salas de 1.º CEB e um

piso inferior com as salas destinadas à EPE. Ainda nestes blocos é possível destacar a presença de cinco casas de banho – duas designadas para a EPE, duas para o 1.º CEB e uma incorporada com equipamentos que possibilitam o acesso a indivíduos com mobilidade reduzida. Num dos blocos existe uma sala de professores que funciona, simultaneamente, como sala de apoio pedagógico para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Anteriormente à situação pandémica vivida, o edifício possuía um espaço destinado à Biblioteca Escolar, incorporada com recursos literários, cadeiras, mesas e alguns recursos tecnológicos, como tablets. Atualmente, o espaço opera como sala de isolamento, não sendo possível a sua utilização, por parte das crianças. Relativamente ao refeitório, este é comum aos dois blocos e, conseqüentemente, às duas valências. Durante os períodos da manhã, este espaço funcionava como um local de acolhimento onde as crianças desenvolviam atividades com os animadores responsáveis.

Importa salientar que, face à situação pandémica existente, o Agrupamento procedeu à elaboração de um Plano de Ação (2021) que reúne um conjunto de medidas preventivas a adotar nas diferentes instituições. Deste modo, o uso de máscara para aceder ao edifício escolar é recomendado para crianças pertencentes ao 1.º CEB e obrigatório para indivíduos com idade superior a 10 anos. O distanciamento físico e a delimitação de circuitos diferenciados, dentro dos estabelecimentos, é recomendado. Por forma a evitar aglomerados e a reduzir os contactos entre as crianças, a instituição concebeu horários alternados para cada grupo/turma e segmentou o espaço exterior. De notabilizar, igualmente, que o edifício possui embalagens de desinfetante, distribuídas pelas diferentes divisões, bem como diversos instrumentos e equipamentos – luvas, batas, máscaras e termómetros – a serem utilizados em caso de alerta ou manifestação de sintomas.

No que concerne ao espaço exterior, este deve facultar às crianças oportunidades para estas “expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 433). Assim sendo, o espaço exterior da instituição apresenta uma área ampla que incorpora elementos naturais, como árvores, pequenas hortas, espaço térreo e um campo de futebol, frequentemente utilizado na concretização de atividades físicas. Junto às entradas do estabelecimento é possível constatar a presença de rampas que facilitam o acesso de indivíduos com mobilidade reduzida ao interior do mesmo. Face à COVID-19, a instituição optou por destinar zonas do espaço exterior a cada

grupo/turma reduzindo, assim, os contactos entre as crianças (PA, 2021/2022). A carência de uma cobertura, que envolva o espaço, condiciona a frequência do mesmo pelas crianças nos dias em que as condições meteorológicas não são favoráveis. De salientar, igualmente, que durante os períodos destinados aos intervalos, as crianças são regularmente vigiadas pelo corpo não-docente, que se mantém repartido pelo espaço.

Relativamente à organização do corpo docente da Instituição, este é constituído por quatro docentes do 1.º CEB, duas educadoras da EPE, uma docente responsável pela vertente da Educação Especial e uma docente destinada à prestação de apoio educativo, aos diferentes alunos que constituem o 1.º CEB. Em diálogo com a professora cooperante foi possível depreender que a docente responsável pelo apoio educativo integra um projeto denominado Projeto Fénix, que se destina, por um lado, a combater o insucesso e abandono escolares e, por outro lado, a explorar o potencial de cada aluno, tendo em conta os diferentes ritmos de aprendizagem. O corpo não-docente da instituição é composto por cinco auxiliares de ação educativa (duas destinadas a EPE e três destinadas ao 1.º CEB), assim como três animadoras designadas pela Câmara Municipal. Segundo Lopes da Silva et al. (2016) “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (p. 28). Tendo em conta o referido, ao longo do processo observacional realizado foi possível depreender que os diferentes elementos que constituem o corpo docente e o corpo não-docente mantêm um clima relacional positivo e dialogam, com alguma regularidade, sobre os grupos/turmas.

No seguimento da informação anteriormente descrita, e tendo em conta que os grupos de aprendizagem representam “um importante aspeto do ensino” (Arends, 2008, p. 137), nos subcapítulos seguintes proceder-se-á à descrição dos contextos educativos onde se desenvolveu a PES, salientando-se as especificidades e características de cada um.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES no 1.º CEB desenvolveu-se numa turma do 4.º ano de escolaridade, composta por 24 alunos, 11 meninas e 13 meninos, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. Segundo Estrela (1994), o processo de observação corresponde a uma ferramenta fulcral no percurso de um professor, pois só assim este poderá intervir de forma fundamentada e assertiva.

Assim sendo, através da observação realizada, durante a prática, foi possível depreender que a turma se constituía como um grupo heterogéneo, com ritmos de aprendizagem, interesses e ambições distintas, características valorizadas aquando da preparação e realização das ações educativas. Na concretização de tarefas, de uma forma geral, o grupo apresentava-se muito participativo e empenhado na realização das mesmas, manifestando um especial interesse na elaboração de trabalhos em grupo, aspeto que foi tido em consideração na planificação de atividades. Ressalvar, também, que os momentos de diálogo se apresentavam bastante enriquecedores, denotando-se um gosto especial, por parte da turma, em dialogar e partilhar ideias. De facto, ao proporcionar à criança momentos de diálogo, o docente adquire uma bagagem informativa fulcral, nomeadamente os conhecimentos prévios que esta possui, os seus desejos, ambições e necessidades, informações importantes para a construção de práticas pedagógicas significativas (Freire, 2007, citado por Ambrósio, 2013). Este interesse pelo diálogo despoletava, por vezes, um aumento das conversas paralelas entre os alunos. Nestas situações era fundamental a intervenção da professora cooperante, que relembra a importância do respeito pelas regras de sala de aula, por forma a manter um ambiente favorável à convivência e à aprendizagem.

No que diz respeito às dificuldades do grupo, de uma forma geral, evidenciavam dificuldades na área curricular de Português, mais concretamente ao nível da Ortografia, e na de Matemática. Na turma não existiam crianças com Necessidades Adicionais de Suporte. No entanto, duas delas revelavam grandes dificuldades na concretização das atividades que eram propostas necessitando, assim, de um apoio e atenção reforçados, aspeto este que foi tido em consideração ao longo das intervenções pedagógicas. De facto, é fundamental que cada escola e, mais concretamente, cada professor reconheça a diferença como uma mais-valia “encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e

condições individuais de cada aluno” (Decreto-Lei nº 54/2018, p. 2918). Assim sendo, o par pedagógico procurou, nos momentos de planificação, desenvolver atividades tendo em conta as dificuldades de aprendizagem e as necessidades de cada aluno. Ainda sobre este ponto, e tendo em conta que o ritmo de cada aluno na concretização de tarefas é diversificado, procurou-se ajustar o tempo de realização de cada atividade tendo em conta esses mesmos ritmos, não só atentando aos elementos da turma que apresentavam dificuldades, mas também aos alunos cujo ritmo de resolução de tarefas se revelava mais fátuo.

A área mais apreciada pela turma era a área das Expressões, no subdomínio das Artes Visuais. Durante os intervalos entre a atividade letiva, ou no final da concretização das tarefas propostas pela professora cooperante, era frequente os alunos pedirem folhas brancas para desenharem. De salientar que este interesse foi mobilizado, pelo par pedagógico, na planificação e desenvolvimento de atividades para o grupo. Na área de Português, apesar de algumas dificuldades evidenciadas a nível ortográfico, o grupo demonstrava um grande interesse em tarefas que exigiam a construção de textos. Neste sentido, nos momentos de planificação de ações educativas, o par pedagógico procurou desenvolver atividades em que o subdomínio da Escrita fosse explorado, atentando nos interesses, gosto pela escrita, e nas necessidades, dificuldades a nível ortográfico, dos alunos. No que concerne à Matemática, apesar de algumas crianças apresentarem destreza na resolução de desafios, a maioria dos alunos revelavam dificuldades na interpretação e mobilização de estratégias para a resolução das atividades que eram propostas, apresentando um ritmo prolongado na concretização das mesmas. Estas dificuldades apresentadas pelo grupo nas componentes curriculares do Português e da Matemática eram conhecidas pela professora cooperante que, ao longo da semana, procurava explorar mais estas áreas, em detrimento de outras. Na exploração de conteúdos de Estudo do Meio, constatava-se uma participação mais elevada da turma, aliada à curiosidade natural sobre as temáticas que eram apresentadas, especialmente na análise de fenómenos associados à temática do corpo humano.

Durante o desenvolvimento das ações pedagógicas, a valorização dos conhecimentos prévios que os alunos possuíam revelou-se, também, um aspeto fulcral pois, tal como referido por Coll et al., (2001) estes constituem uma importante ferramenta na construção de novos significados. Respeitar o ritmo de cada criança e proporcionar momentos de partilha e diálogo

foram algumas das principais preocupações que, no decorrer da ação, foram surgindo, procurando desenvolver, sempre, um ambiente propício à aprendizagem.

Um outro aspeto fulcral para o desenvolvimento de aprendizagens significativas passa pela ação do professor no planeamento e organização dos materiais e do espaço da sala (Hohmann & Weikart, 2009). Segundo Arends (2008), a forma como o espaço é organizado “influencia a forma como os participantes da aula se relacionam uns com os outros e o que os alunos aprendem.” (p.126). Neste sentido, através dos diálogos estabelecidos com a professora cooperante, foi possível compreender que a organização da sala de aula era pensada meticulosamente, por forma a responder às necessidades dos alunos e era flexível, podendo sofrer alterações caso a docente considerasse pertinente. As mesas encontravam-se organizadas em três filas, e os alunos estavam dispostos em pares. De forma a evitar a transmissão do vírus COVID-19 foram colocadas placas transparentes de acrílico, entre os alunos, que quando necessário eram retiradas para o trabalho em grupo.

A sala era constituída por três grandes janelas, que ofereciam grande luminosidade ao espaço. No entanto, estas encontravam-se, a maior parte do tempo, cobertas por estores, sendo mais frequente a utilização de luz artificial para iluminar o ambiente. Na sala era possível encontrar, também, dois armários, compostos por livros, materiais para desenho, como folhas, lápis, colas, tesouras, plasticinas, cartolinas, entre outros, e recursos pedagógicos, como tangrans, sólidos geométricos e planificações de sólidos. Através da observação foi possível verificar que a sala possuía, igualmente, um pequeno *kit* de primeiros socorros constituído por alguns materiais básicos como compressas, pensos, ligaduras e desinfetante. Relativamente à presença de recursos tecnológicos, a sala continha um quadro interativo e um computador provido com acesso à internet. Durante as atividades letivas, a professora cooperante conjugava o uso de manuais escolares com a utilização de ferramentas tecnológicas. Como forma de sistematização, a docente utilizava, ocasionalmente, algumas plataformas – como é caso da Escola Virtual, *educaplay* e *learningapps* – onde, através de jogos e desafios, sintetizava os conteúdos abordados na aula. Aquando do uso de materiais tecnológicos, denotava-se um entusiasmo crescente na turma, aspeto que foi mobilizado para a elaboração de planificações contribuindo, assim, para “novas formas de disseminação e de democratização da aprendizagem” (Quadros – Flores et al., 2011, p. 405). Segundo os mesmos autores, a utilização das TIC em sala de aula viabiliza o desenvolvimento de *soft skills*, fomenta a capacidade de resolução de problemas,

desenvolve o raciocínio, além de facultar oportunidades de cooperação e trabalho em equipa (Quadros – Flores et al., 2012), enriquecendo deste modo as práticas educativas.

De acordo com Lopes da Silva et al. (2016), a exposição de trabalhos “constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (p. 26). Neste sentido, na sala existiam dois quadros de cortiça, um deles que acompanhava o comprimento da parede, e onde eram frequentemente expostos desenhos ou trabalhos de pesquisa realizados pelos alunos, bem como informações relacionadas com as AEC’s. Durante a prática, o par pedagógico procurou, sempre que possível, expor os trabalhos elaborados pelos alunos nas estruturas evidenciadas, possibilitando ao aluno a percepção de que o seu trabalho é reconhecido e tem valor para a comunidade educativa (Intel, s.d.).

Cingindo-me, agora, à organização do tempo, a distribuição da carga horária de cada área curricular correspondia ao elencado no DL 55/2018, de 6 de julho. No entanto, a turma mantinha uma rotina que podia ser flexível, caso a professora cooperante identificasse dificuldades ou algum tipo de necessidade na mesma. A atividade letiva iniciava pelas 8:45 e terminava, todos os dias, pelas 15:15. Entre este horário existiam dois intervalos: o intervalo matinal, das 10:15 às 11:15 e a hora de almoço, das 12:45 às 14:15. Às terças-feiras e quintas-feiras, a turma frequentava a componente curricular de Inglês, que decorria das 11:45 ao 12:45. Após o término das atividades letivas, os alunos tinham oportunidade de frequentar as AEC’s de Educação Física, Música, Língua Gestual Portuguesa e TIC, de frequência facultativa. Através do processo de observação realizado e de conversas informais estabelecidas, foi possível depreender que apenas metade dos alunos da turma frequentavam estas atividades. A outra metade encontrava-se inscrita num centro de estudos, comparecendo no mesmo depois da atividade letiva.

No que diz respeito às interações, segundo Lopes da Silva et al. (2016), “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (p.28). Ainda, de acordo com o Decreto-lei n.º 241/2001, o professor de 1.º CEB deve relacionar-se positivamente com crianças e adultos, de forma a promover um clima escolar propício para o desenvolvimento de aprendizagens. Assim sendo, durante o processo de observação da PES e através dos diálogos estabelecidos com a professora cooperante, foi possível constatar a existência de uma relação forte entre a professora e a turma, assente no respeito mútuo e num processo de aprendizagem colaborativa constante. De salientar que as atividades planificadas pela docente apresentavam um carácter flexível pois,

ao longo da atividade letiva, a professora aproveitava as sugestões fornecidas pelos alunos, em momentos de diálogo, para desenvolver dinâmicas com a turma, demonstrando a importância da flexibilidade no percurso de um professor, como uma ferramenta de adaptação a situações inesperadas, decorrente das necessidades ou interesses dos alunos (Reis, 2011). O processo de observação realizado permitiu constatar que, apesar de existirem alguns momentos de articulação curricular, esta prática não era frequente, facto que se procurou colmatar durante a elaboração das planificações. Em relação às interações entre as crianças, na generalidade, o grupo apresentava uma relação positiva entre si, colaborando e entreajudando-se em momentos de dificuldade. Por vezes surgiam momentos de conflito que eram rapidamente solucionados através do diálogo. Relativamente às interações escola/família, em conversa com a professora cooperante verificou-se que já não se desenvolviam reuniões presenciais, devido à COVID-19, sendo a maioria das informações transmitidas por mensagem e as reuniões realizadas virtualmente.

Em jeito de conclusão, o processo de observação realizado e os diálogos estabelecidos com os diferentes intervenientes do ambiente educativo representaram uma mais-valia, na medida em que contribuíram para um maior conhecimento sobre o contexto e, desta forma, para a concretização de uma planificação mais ajustada às necessidades de cada aluno, como será evidenciado no capítulo seguinte.

## **2.3 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR**

A PES, no nível educativo da EPE, desenvolveu-se num grupo composto por 20 crianças, nove do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, apresentando uma heterogeneidade que não integrava exclusivamente as idades, mas também as necessidades e preferências do grupo. Esta organização constitui um fator relevante na construção de um ambiente de aprendizagem, cognitivo e social, enriquecedor, proporcionando o desenvolvimento de autonomia, colaboração e entreajuda entre as crianças (Niza, 1992, citado por Folque, 2014) aspeto observado, por exemplo, nos momentos dedicados ao jogo espontâneo nas diferentes áreas de interesse da sala e na concretização de atividades/projetos. Importa que o educador reconheça esta diversidade enquanto mecanismo

que possibilita a concretização de práticas enriquecedoras, impulsionadoras de aprendizagens e do desenvolvimento da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Tendo em conta que o educador deve atentar nos interesses, necessidades e individualidades de cada criança, de forma a construir práticas enriquecedoras e valorativas desta enquanto sujeito ativo (Cardona et al., 2021), através do processo de observação foi possível depreender que, na generalidade, o grupo era participativo, curioso e muito criativo. Ao nível da Área de Formação Pessoal e Social, apesar de este demonstrar um notável interesse por dinâmicas em pequenos grupos, existiam algumas dificuldades em situações que requeriam partilha ou colaboração. Nestas ocasiões era frequente a sucessão de conflitos notabilizando-se algumas dificuldades na resolução autónoma de divergências, aspeto tido em consideração nas práticas que foram concebidas ao longo da PES. Como forma de colmatar estas dificuldades, a educadora cooperante aproveitava os momentos em grande grupo para dialogar sobre a importância de respeitar o outro, possibilitando o confronto de diferentes pontos de vista e oportunidades de escuta e negociação (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, era evidente o interesse do grupo por atividades relacionadas com o domínio da Educação Artística que englobavam a exploração de materiais e técnicas de desenho, pintura, manuseamento de plasticina, escuta ativa de composições musicais e utilização de instrumentos. Quanto ao domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a exploração de obras literárias despertava a curiosidade do grupo. Em situações que providenciavam oportunidades de diálogo e partilha de ideias, era perceptível o entusiasmo das crianças em comunicar e partilhar as suas perspetivas. Algumas crianças manifestavam dificuldades ao nível da consciência fonológica, na produção e manipulação de sílabas, questão valorizada nas práticas que foram preparadas. Também a Área do Conhecimento do Mundo instigava o interesse do grupo, principalmente em temáticas que enquadrassem atividades experimentais, animais e elementos naturais, como plantas e o seu processo de evolução.

A perceção dos interesses e das necessidades de cada criança e o desenvolvimento de aprendizagens encontram-se intimamente relacionados com a organização do ambiente educativo, na medida em que compete ao educador criar e organizar ambientes ricos e estimulantes, potenciadores da construção de aprendizagens integradas, e coordenar os recursos humanos e os materiais existentes, refletindo sobre as suas potencialidades e

oportunidades de aprendizagem (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016; Zabalza, 1987). Assim, é impreterível que o profissional de educação atente nas diferentes componentes que integram o ambiente educativo (tempo, espaço, grupo, materiais e relações entre os diferentes intervenientes) e cuja organização possibilita, ao educador, uma intervenção mais atenta e adaptada a cada criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Principiando com a organização do tempo, importa que esta seja deliberada entre o educador e a criança (Hohmann & Weikart, 2009; Lopes da Silva et al., 2016). A existência de uma rotina diária, de acordo com o modelo curricular *High-Scope*, oferece às crianças a oportunidade de contactar com uma “sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 224), devendo esta de ser pensada cuidadosamente para responder aos interesses e sugestões do grupo. Notabilizar que esta organização temporal requer flexibilidade, concedendo abertura para qualquer alteração ou interesse da criança (Hohmann & Weikart, 2009; Oliveira-Formosinho, 2013). Assim sendo, pelas 9h15, iniciava-se o momento de acolhimento, onde as crianças se juntavam para cantar a canção dos bons-dias, preenchiam o mapa de divisão de tarefas, marcavam a data e o tempo meteorológico e, procediam ao preenchimento do emocionómetro, um instrumento introduzido pelo par pedagógico para que as crianças pudessem expressar como se sentiam. Ainda neste momento a educadora propiciava, a cada criança, a oportunidade de partilhar novidades e dialogar sobre as mesmas. De seguida, o grupo desenvolvia uma atividade orientada, cuja dinâmica organizacional variava. Esta atividade findava com o momento de higienização e a ingestão do lanche da manhã. Após o lanche, as crianças dirigiam-se para o exterior ou mantinham-se na sala de atividades, caso a meteorologia não fosse favorável. Pelas 11 horas, o grupo regressava à sala (caso se encontrasse no exterior) e continuava a realização de atividades. Depois da hora do almoço sucedia-se, novamente, a concretização de atividades orientadas, e antes do lanche da tarde, as crianças desenvolviam jogo espontâneo pelas diferentes áreas. Ulteriormente ao lanche, algumas crianças iam embora enquanto outras se mantinham no estabelecimento, de forma a frequentarem as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

Relativamente à organização do espaço educativo de sala, esta era composta por várias áreas de interesses dispostas de modo a facilitar a deslocação e a sua identificação, por parte da criança (Hohmann & Weikart, 2009). De acordo com o modelo curricular *High-Scope*, esta fragmentação por áreas possibilita, ao grupo, “uma vivência plural da realidade e a construção da

experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2013, pp. 83 – 84). Em diálogo com a educadora cooperante, foi possível compreender que a disposição destas áreas, bem como os materiais que as incorporavam, sofriam modificações que acompanhavam os interesses e as necessidades das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). A presença de cores claras e suaves nas paredes, e de grandes janelas que possibilitavam a entrada de luz natural, constituíam elementos que contribuíam para oferecer um maior conforto e bem-estar à criança (Hohmann & Weikart, 2009).

A área da biblioteca e oficina da escrita possibilitava à criança o contacto com obras literárias diversificadas e o desenvolvimento do código escrito. Era composta por uma estante, que se encontrava ao nível das crianças, e que continha alguns livros, cuja capa se apresentava à vista das mesmas (Hohmann & Weikart, 2009), compreendendo um reportório que carecia de maior variedade e quantidade. Ainda neste espaço era possível encontrar um iglu, construído pelas crianças num projeto anterior, que era frequentemente utilizado para a leitura e exploração de histórias. A área da Expressão Artística situava-se, tal como preconizado no modelo curricular *High-Scope*, junto à área da biblioteca e oficina da escrita, e correspondia a uma das áreas mais procuradas pelo grupo. Agregava uma multiplicidade de materiais, como lápis, marcadores, tintas, plasticina, folhas, um cavalete e comportava, ainda, uma corda, junto às janelas, destinada à secagem de trabalhos artísticos (Hohmann & Weikart, 2009). A área da casinha, frequentemente desfrutada pelas crianças para a concretização de brincadeiras de “faz-de-conta”, englobava dois espaços comuns: a cozinha e o quarto. A cozinha reunia um armário que se assemelhava a uma banca, um forno, um micro-ondas e vários utensílios de culinária. O quarto continha uma cama e um guarda-roupa, com alguns acessórios complementares como cabides. Este desprovisionamento de materiais e equipamentos foi mencionado pela educadora cooperante como uma medida adotada face à pandemia provocada pela COVID-19. Ainda assim, através do processo de observação realizado, foi possível verificar que esta área viabilizava oportunidades de a criança fortalecer múltiplas vertentes como a comunicação verbal e não verbal, a criatividade, a autonomia e o desenvolvimento emocional e social (Lopes da Silva et al., 2016).

A área da Matemática incluía um conjunto de jogos e materiais manipuláveis, como dominós, ábacos, formas geométricas, *puzzles* e blocos de construção, que se destinavam à exploração de noções e conceitos matemáticos, bem como ao aprimoramento da capacidade de resolução de problemas (Lopes da Silva et al., 2016). Ainda nesta área localizava-se um espaço

apelidado de “garagem”, que reunia materiais como legos, carros, um tapete representativo de uma cidade e que estimulava o desenvolvimento de jogo simbólico. Abordar, igualmente, a área das Ciências, composta por diversos materiais como recipientes, pinças, lupas, uma balança, um globo e uma caixa destinada à captura de elementos naturais para posterior observação. Este espaço, a par com a Área da Expressão Artística, era muito procurado pelo grupo, principalmente em momentos que se sucediam à frequência do espaço exterior, onde as crianças transportavam elementos naturais para o interior da sala e procediam à sua exploração. Esta área contribuía, assim, para a análise de fenómenos do mundo físico e natural e para o desenvolvimento do raciocínio e pensamento científico da criança (Martins et al., 2009). A sala compreendia, inclusive, um espaço comum – área polivalente – incorporado com mesas e cadeiras, regularmente utilizado para a concretização de atividades orientadas ou para usufruto de atividades de expressão artística, jogos ou leitura de obras literárias, em pequeno e grande grupo (Niza, 2013). Ademais, funcionava como um espaço dedicado ao consumo dos lanches. Em diálogo com a educadora cooperante foi possível compreender que estes materiais não respeitavam a estatura das crianças, suscitando algumas dificuldades no seu manuseamento.

Dado que as paredes configuram um importante meio de documentação pedagógica e permitem comunicar os processos que são vivenciados pelas crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Malaguzzi, 1999, citado por Prado & Miguel, 2013), é premente referir que as paredes da sala se encontravam repletas de trabalhos desenvolvidos pelo grupo, conferindo um sentido de identidade e pertença ao mesmo (Lino, 2013). Conjuntamente, existiam alguns instrumentos de monitoragem da ação educativa (Niza, 2013), nomeadamente o quadro de distribuição de tarefas, o calendário e o mapa do tempo, preenchidos autonomamente pelas crianças durante a semana. Referir, também, a presença de alguns elementos tecnológicos, como um computador com acesso à rede de internet da instituição, um projetor e um quadro interativo, manuseados regularmente pela educadora cooperante e pelo par pedagógico para apresentação de dinâmicas, em grande grupo.

Torna-se imprescindível abordar a importância do espaço exterior enquanto elemento que oferece continuidade às atividades que são realizadas no interior e que detém inúmeras potencialidades e oportunidades educativas (Lino, 2013; Lopes da Silva et al. 2016), possibilitando o crescimento da criança, o desenvolvimento de atividades físicas, de múltiplas interações sociais e a exploração de materiais naturais (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2013). Este

espaço era utilizado pelas crianças sempre que as condições meteorológicas se demonstravam favoráveis e denotava-se uma grande satisfação do grupo em explorar elementos naturais e em desenvolver jogo simbólico no mesmo.

No que concerne à organização do grupo, e dado que este representa a “base do processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24), é fulcral que o educador oportunize diferentes dinâmicas de interação e socialização (em grande grupo, pequeno grupo ou pares), de forma a possibilitar à criança o confronto de diferentes pontos de vista e a resolução conjunta de problemas (Lopes da Silva et al., 2016). O grupo apresentava algumas dificuldades em cooperar, partilhar e respeitar o outro pelo que, ao longo da PES, se procurou desenvolver atividades que mobilizassem dinâmicas organizacionais em pequenos grupos e em pares, por forma a que estas dificuldades fossem atenuadas.

As relações que são construídas entre os diferentes intervenientes constituem um elemento essencial para a construção e desenvolvimento do processo educativo (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016), permitindo à criança a construção da sua identidade como aprendiz enquanto coordena a cognição e as relações sociais (Folque, 2014). Relativamente às interações que se estabelecem entre crianças, estas apresentam um importante papel na construção de aprendizagens, uma vez que mobilizam aspetos como a necessidade de cooperação e negociação, a partilha de diversas perspetivas e a construção de aprendizagens individuais e conjuntas (Folque, 2014), resultando num crescimento e amadurecimento progressivos (Lino, 2013). Durante a PES foi possível observar que o grupo mantinha uma boa relação de amizade, pautada por conflitos ocasionais que eram solucionados à base do diálogo e escuta dos diferentes pontos de vista. No que concerne às interações entre o adulto e a criança, importa que o educador procure criar um ambiente saudável e confortável, onde a criança se sinta protegida, motivada e acolhida (Hohmann & Weikart, 2009; Lino, 2013). Assim, é fulcral que o adulto estabeleça verdadeiras relações com o grupo, valorize as suas potencialidades e necessidades (Hohmann & Weikart, 2009) e desafie a criança, provocando conflitos cognitivos (Oliveira-Formosinho, 2013). Ao longo da prática realizada, observou-se que a educadora procurava providenciar um clima confortável e acolhedor, dialogando com as crianças, escutando-as e promovendo um ambiente de aprendizagem ativa, onde a criança tomava decisões, fazia escolhas e manipulava objetos, de forma autónoma, atuando o educador como um mediador deste processo (Hohmann & Weikart, 2009). Também as relações que se

estabelecem entre os membros da comunidade educativa se revelam vitais, na medida em que a existência de um clima colaborativo e dialogante entre todos os profissionais permite combater o isolamento profissional (Marta, 2015), e “constitui um meio de desenvolvimento profissional e de melhoria das práticas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29). No decurso da PES, a educadora cooperante mantinha uma relação cordial e positiva com a assistente operacional, com o par pedagógico e com os restantes membros da comunidade, contribuindo para uma atmosfera acolhedora e profícua entre todos. O educador, a par com a família, partilha a responsabilidade de coeducar a criança (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, importa que o contacto entre estes dois microssistemas seja iterado, de modo a que se compartilhem informações sobre a criança e o seu percurso e se reflitam sobre as suas necessidades e aprendizagens (Hohmann & Weikart, 2009; Lino, 2013; Lopes da Silva et al., 2016; Niza, 2013). Face à situação pandémica atual, foi possível constatar que os contactos estabelecidos entre a educadora e a família eram limitados e sucediam-se mediante marcação prévia de reuniões ou via correio eletrónico.

Em conclusão, o processo observacional desenvolvido possibilitou, por um lado, compreender quais as necessidades e interesses que caracterizavam cada uma das crianças do grupo e, por outro lado, contemplar as interações que decorriam no ambiente educativo, resultando na construção de práticas educativas conscientes e valorativas da criança enquanto sujeito ativo do seu processo de aprendizagem.

## **2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

A sociedade não é estanque e segundo Cardoso (2014), ao longo dos últimos anos, são várias as mudanças observadas “provocadas pela emergência da globalização e pelo advento da sociedade da informação” (p. 13). Esta necessidade de mudança constitui um desafio para os sistemas educativos, que procuram dar resposta às exigências que vão surgindo. Urge, assim, a necessidade das escolas e dos docentes “serem orientados para a inovação, como forma de responderem e, se possível, de se anteciparem aos novos e variados desafios, que se colocam à educação” (Cardoso, 2002, citado por Cardoso, 2014, p. 13).

Neste sentido, e de acordo com o Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, torna-se fulcral que o profissional de educação, ao exercer a sua função, desenvolva um processo contínuo de investigação e reflexão, aliado ao saber que possui, por forma a conseguir adaptar-se às mudanças que vão emergindo. Também Oliveira-Formosinho (2007) evidencia a importância de

os docentes assumirem um papel de investigadores da sua própria ação, de forma a desenvolver práticas adequadas e pertinentes (citado por Mesquita-Pires, 2010). A metodologia de Investigação-Ação constitui, assim, o mecanismo preferencial para o favorecimento de mudanças nas práticas profissionais e nos estabelecimentos educativos (Coutinho et al., 2009).

Na Metodologia de Investigação-Ação (MIA) verifica-se um “conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua” (Coutinho et al., 2009, p. 365) e que, segundo os autores, contribuem para a “resolução de problemas e para a compreensão das práticas educativas” (Coutinho et al., 2009, p. 368). Ao longo da PES procurou-se implementar este tipo de metodologia vinculada aos princípios defendidos por Lewin e Kemmis, que salientam a existência de 4 etapas: observação, planificação, ação e reflexão, etapas estas que se desenvolvem de forma cíclica (Kemmis, 1988, citado por Coutinho et al., 2009).

Relativamente à Observação, esta “desempenha um papel fulcral em toda a metodologia experimental” (Estrela, 1994, p. 29) pois faculta ao observador a oportunidade de contactar diretamente com os fenómenos “tal como eles acontecem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Ao longo da PES, a adoção de uma postura crítica e reflexiva na observação do contexto educativo foi fundamental para a recolha de dados no que concerne à concretização de planificações adequadas e cada vez mais centradas nas necessidades e interesses dos alunos.

Neste sentido, durante a concretização da PES na EPE e no 1.º CEB, o par pedagógico recorreu à observação participante (Estrela, 1994) estabelecendo um contacto direto e recorrente com o grupo, envolvendo-se nos seus hábitos e rotinas (Correia, 2009). Relativamente ao processo de observação, desenvolveu-se uma técnica de observação sistemática e direta pois, durante a PES, os momentos de observação culminavam em registos que eram construídos diariamente, tendo por base as interações estabelecidas com os elementos do grupo, e indireta, resultante dos diálogos que eram estabelecidos. Durante o processo de observação foram utilizados múltiplos instrumentos de apoio ao processo, nomeadamente grelhas de observação e registos diários, alguns fotográficos, com o objetivo de caracterizar o ambiente educativo e recolher dados relevantes sobre o grupo. Estas informações eram compiladas após a atividade letiva e eram, posteriormente, alvo de análise e reflexão nos momentos de planificação de atividades, tendo em vista a concretização de planificações, na EPE, e unidades de aprendizagem, no 1.º CEB, adequadas, pertinentes e atentas aos interesses, necessidades e ao progresso de cada criança.

No que diz respeito à planificação, esta assume um papel fulcral na prática profissional sendo “determinante para o sucesso educativo” (Santos et al., 2016, p. 1046). Assim sendo, é necessário que o docente escolha os conteúdos a estudar, os organize e os explore com a criança, tendo sempre em conta os interesses, as características e as necessidades do grupo (Santos et al., 2016), numa perspetiva socioconstrutivista onde esta constrói o seu conhecimento e o docente assume o papel de mediador, orientando essa construção (Boiko & Zamberlan, 2001). No entanto, importa salientar que a planificação deve ser de carácter flexível para que respeite a criança e as suas individualidades. No decorrer da PES nas duas valências eram elaboradas, semanalmente, planificações que integravam as observações desenvolvidas diariamente e informações e/ ou sugestões partilhadas entre a educadora e professora cooperantes e o par pedagógico. Ao nível da EPE, a construção da planificação iniciava com a observação dos interesses, necessidades e aprendizagens evidenciadas pelo grupo, refletindo-se sobre os mesmos. Partindo da reflexão realizada, procedia-se à identificação dos objetivos de aprendizagem. Posteriormente, projetavam-se dinâmicas que iam ao encontro desses mesmos objetivos, dos interesses, necessidades e aprendizagens identificados. Relativamente ao 1.º CEB, após identificar os interesses e dificuldades da turma, o par pedagógico delineava os objetivos de aprendizagem e a planificação, procurando sempre realizar a articulação curricular, atentando nos interesses, expectativas e ritmos dos alunos (Morgado et al., 2013). Neste sentido, os guiões de Pré-Observação construídos representavam um importante instrumento no processo de planificação e reflexão na medida em que se elencavam possíveis dificuldades que poderiam surgir, aquando dos momentos de observação desenvolvidos pelas Orientadoras Cooperantes permitindo, assim, ao par pedagógico refletir continuamente antes, durante e após a ação (Silva, 2011).

No que concerne à reflexão, segundo Alarcão (2021), esta consiste num processo que “combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante” (p. 3) sendo, desta forma, fundamental no percurso de qualquer profissional de educação. Tendo em conta que os docentes devem ser “agentes activos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projecto social que é a formação dos educandos” (Alarcão, 2021, p. 5), a reflexão assume um importante instrumento neste percurso permitindo a melhoria das práticas educativas e, consequentemente, o aumento do sucesso escolar dos alunos.

Neste sentido, Schön (1997, citado por Dorigon & Romanowski, 2012) destaca a existência de três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. A reflexão na ação abrange, tal como sugerido, um processo reflexivo aquando da ação que, durante a PES, se desenrolou no decorrer da prática, atentando nas necessidades, interesses e dificuldades das crianças. A reflexão sobre a ação desenvolve-se após a ação e abrange uma revisão e análise do ocorrido (Dorigon & Romanowski, 2012). E, por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação envolve da parte do docente, a realização de uma retrospectiva sobre a ação, considerando o conjunto de significados que surgiram ou podem surgir a partir da ação concretizada (Dorigon & Romanowski, 2012). Ao longo da PES, os momentos de reflexão sobre a ação sucediam-se após as intervenções, por exemplo, com a educadora e professora cooperantes, as supervisoras institucionais e o par pedagógico, que ajudavam na reflexão pós-ação da prática letiva, salientando pontos positivos e aspetos a melhorar, que eram mobilizados para as práticas educativas seguintes, numa perspetiva construtivista, onde o docente reflete sobre a sua, constrói novo conhecimento (Becker, 2009) e reajusta, continuamente, a sua ação. A construção de narrativas – individuais e colaborativas – contribuirá, igualmente, para o processo reflexivo do docente em formação permitindo a execução de práticas mais cuidadosas e atentas. De facto, a elaboração de narrativas representou uma ferramenta importante no percurso profissional do docente em formação na medida em que a sua construção constitui, por um lado, “um modo de refletir, relatar e representar a experiência, produzindo sentido ao que somos, fazemos, pensamos, sentimos e dizemos” (Freitas & Fiorentini, 2007, citado por Almeida & Megid, 2017, p.180) e, por outro lado, um “modo de estudar/investigar a experiência, isto é, como um modo especial de interpretar e compreender a experiência humana, levando em consideração a perspectiva e interpretação de seus participantes” (Freitas & Fiorentini, 2007, citado por Almeida & Megid, 2017, p.180).

Nesta sequência torna-se fundamental ressaltar a importância dos feedbacks e dos comentários que eram fornecidos pelas supervisoras institucionais, durante a elaboração das planificações, contribuindo para a construção de momentos mais enriquecedores e, desta forma, de práticas mais transformadoras e inovadoras. Efetivamente, a orientação e apoio fornecidos pelas supervisoras institucionais, ao longo da PES, revelaram-se fulcrais para o “design metodológico e seleção de recursos didáticos”, contribuindo para a superação de dificuldades e para uma reconstrução profissional contínua, assente num processo reflexivo e crítico (Graça et

al., 2019, p. 128). As Orientações Tutoriais (OT) e os seminários desenvolvidos semanalmente na instituição de formação foram, também, fundamentais no decorrer da PES, permitindo a realização de momentos de reflexão conjunta e repartição de conhecimentos contribuindo, assim, para um crescimento progressivo pessoal e profissional, essencial à construção do *eu* profissional.

Em conclusão, ser Profissional de Educação é sinónimo de ser agente de transformação, atento às particularidades que envolvem o ambiente educativo, destacando problemáticas que vão surgindo e procurando soluções adequadas aos problemas existentes, mantendo uma ótica inovadora, reflexiva e ajustada ao contexto escolar (Cardoso, 2014). Tendo em conta esta linha de pensamento e as especificidades e finalidades da MIA abordadas, desenvolveu-se ao longo da PES um conjunto de práticas educativas que serão descritas no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

“A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b, p. 9).

O profissional de educação apresenta um papel fundamental na organização do ambiente educativo, nomeadamente na projeção de “atividades diversificadas e diferentes” (Veríssimo, 2013, p. 88), que façam sentido para a criança, as motivem e envolvam. Uma atividade que possibilite o envolvimento integral da criança contribui, tal como preconizado pelas pedagogias participativas, para o “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013b, p. 9), resultando num ambiente de aprendizagem mais profícuo. O presente capítulo apresentará uma breve descrição de algumas ações desenvolvidas nas valências da EPE e do 1.ºCEB e o seu impacto no percurso profissional em construção da docente em formação, ressaltando que existem outras práticas que não serão refletidas neste relatório. Neste sentido, ao longo do processo desenvolvido foram tidos sempre em consideração os marcos teóricos presentes no Capítulo I, bem como as características elencadas no Capítulo II, procurando construir práticas educativas construtivas, ativas que fossem ao encontro das dificuldades, interesses e motivações da criança.

### **3.1 PERCURSO FORMATIVO DESENVOLVIDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

As ações pedagógicas construídas no 1.ºCEB tiveram, na sua génese, um conjunto de cuidados atentos e sistemáticos, resultantes de uma atitude reflexiva contínua e valorativa das características e necessidades individuais dos membros que compõem o grupo. Assim, importa salientar o papel da observação como ferramenta que contribui para o “melhoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem” (Silva, 2013, p. 327). Ademais, as etapas relativas à observação e a investigação-ação foram essenciais à construção de planificações contextualizadas e adequadas aos interesses e dificuldades dos alunos (Schön, 1992).

De facto, a observação desempenhada nas primeiras semanas revelou-se fundamental, possibilitando ao par pedagógico a recolha de informações importantes sobre as crianças do grupo, nomeadamente as suas características, os seus interesses e as suas principais dificuldades, a identificação de estratégias pedagógicas mobilizadas pela professora cooperante para contornar possíveis adversidades e, também, a construção de laços afetivos, fundamentais para o desenvolvimento de um ambiente propiciador de aprendizagens significativas e motivadoras para os intervenientes do processo educativo (Almeida, 2015). Estes fatores foram imprescindíveis para a construção de percursos de aprendizagem cada vez mais cuidados e atentos, onde o currículo era desconstruído e adaptado às particularidades dos elementos constituintes da turma (Santos et al., 2016). Estes ajustes só eram possíveis graças aos diálogos que se estabeleciam entre o par pedagógico e a professora cooperante, que prontamente fornecia sugestões sobre as áreas curriculares a trabalhar e estratégias para facilitar a exploração das mesmas. Ressaltar, também, a importância dos momentos de diálogo que se estabeleciam com a supervisora institucional na construção de práticas educativas, no qual emergiam pontos de vista e sugestões de melhoria primaciais, com vista ao aperfeiçoamento contínuo das estratégias que eram implementadas e à reflexão conjunta sistemática.

As partilhas elencadas anteriormente resultavam em ações pedagógicas ponderadas, centradas numa visão sócioconstrutivista do aluno, em que o aluno se assume como responsável pela construção do seu próprio conhecimento e onde o docente atua como um mediador entre a criança e as aprendizagens (Peixoto & Araújo, 2012), não descurando uma articulação entre as dimensões que compõem o PASEO e as AE. De seguida será apresentado um conjunto de atividades que espelha as informações retratadas nos capítulos anteriores, e que se enquadram no projeto de intervenção desenvolvido relativo à promoção de hábitos alimentares mais saudáveis.

Nesta sequência, torna-se relevante iniciar a descrição das atividades que estiveram subordinadas ao projeto de intervenção delineado “Conhecer e aprender para uma alimentação saudável ter”. Este projeto surgiu através de um diálogo estabelecido entre a professora cooperante e o grupo-turma onde, num momento de partilha, um aluno mencionou que ultimamente a sua família tinha adotado hábitos alimentares mais saudáveis, de acordo com a orientação de um nutricionista. Rapidamente, este comentário originou o envolvimento de outros membros da turma que, prontamente, revelaram práticas alimentares suas e da sua família,

perfazendo um momento enriquecedor de interação e levantamento de alguns interesses e curiosidades (Fase I da MTP). Esses momentos de partilha são importantes, uma vez que oferecem à criança oportunidades de reflexão sobre questões que circundam o seu cotidiano, além de favorecer o amadurecimento de competências comunicação e análise (UNICEF, 2017), essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e escolar.

Depois de finalizado o diálogo, o par pedagógico interpelou a professora cooperante que, celeremente, afirmou que ela própria já estaria a pensar desenvolver um projeto de turma em torno da temática da alimentação, incentivando a díade a fazê-lo. Surgiu, assim, o projeto tendo como objetivo primordial consciencializar os alunos sobre as suas práticas alimentares e como estas podem ser alteradas, conduzindo para práticas mais saudáveis. Após a delineação da temática, o par pedagógico pretendeu que as ações pedagógicas implementadas se conectassem ao projeto de intervenção, que se organizou em sete sessões (Fases II e III da MTP) que possibilitaram ao aluno, por um lado, compreender os benefícios de uma alimentação saudável para o organismo e, por outro lado, estabelecer uma comparação entre a alimentação do passado e os alimentos consumidos, atualmente.

Neste sentido, o primeiro conjunto de atividades que será apresentado corresponde a uma ação pedagógica integrada numa unidade de aprendizagem de três dias denominada “Para uma pele saudável apresentar, cuidados devemos adotar”, desenvolvida em torno da temática da pele, tópico este sugerido pela professora cooperante durante um momento de partilha com a díade sobre os principais temas a explorar com a turma. Assim, e tendo em conta que as TIC possibilitam “novas oportunidades de aprender, ensinar e de pensar” (Coutinho & Junior, 2007, p. 1) e que a metodologia de *Design Thinking* – já explanada no Capítulo I – se foca, numa fase inicial, na introdução de uma questão, que orienta todo o processo, procurou-se aliar estes dois elementos para introduzir a temática da pele. Recorrendo à plataforma *Mindmup*, os alunos construíram, em grupo turma, mapas mentais *online* sobre as suas ideias prévias acerca da questão introdutória “Que cuidados devemos ter com a nossa pele”. Com efeito, fornecer ao aluno a oportunidade de partilhar e mobilizar os conhecimentos que tem sobre determinado conteúdo permite, por um lado, ao docente compreender o que o aluno sabe sobre o tema e, deste modo, esboçar objetivos de aprendizagem e, por outro lado, propicia a valorização por parte do professor dos seus conhecimentos, das suas capacidades e dos seus limites (Silva, 2005) o que conduz a uma maior motivação para o seu processo de aprendizagem. Este momento resultou numa partilha de ideias

interessantes dos alunos: “Devemos beber água” (C.), “Não devemos fazer tatuagens” (J.P.), “É importante comer bem” (R.C.). Essas respostas revelaram já que estes tinham algumas noções sobre a importância de uma alimentação saudável para uma pele sã, fator relevante para o projeto de intervenção incrementado. Após a troca de ideias, um novo desafio foi lançado ao grupo “Será que a pele tem toda a mesma grossura?”. Rapidamente, os alunos começaram a tocar em várias partes do seu corpo (pálpebras, bochecha, cotovelo, calcanhar), procurando estimular uma aprendizagem pelos sentidos onde, através do tato e da visão, constataram que a pele apresentava uma grossura mais elevada em locais que correspondiam a superfícies de contacto desenvolvendo, desta forma, múltiplas competências, como autonomia e capacidade de análise e decisão (Graça et al., 2020). Este facto provocou uma perplexidade notória em algumas crianças, tendo servido de mote para a exploração das atividades seguintes.

Posteriormente, dado que as TIC contribuem para a melhoria dos processos de aprendizagem (Martines et al., 2018) e possibilitam um contacto mais dinâmico e interativo (Garcia et al., 2012) entre o aluno e os desafios que são propostos, foi apresentado à turma um vídeo, criado a partir da plataforma *Animaker*, que permitiu às crianças conhecerem, de forma interativa, as diferentes componentes da pele. De facto, as TIC constituem um complemento significativo nas ações pedagógicas, pois facultam aos alunos oportunidades de construir ativamente aprendizagens, em interação com os desafios que são colocados (Pires, 2009). Uma vez que a turma expressava um gosto particular pela execução de jogos, e visto que estes configuram ferramentas que estimulam a curiosidade, a imaginação e o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas (Alves & Bianchin, 2010), foi apresentado um jogo, presente na plataforma *wordwall*, onde era pretendido completar os espaços em branco de acordo com as informações apropriadas sobre a constituição da pele. Esta atividade culminou, imediatamente, numa atmosfera participativa aprazível, em que todos os elementos colaboravam para alcançar a resposta correta. Numa fase posterior, de forma a consolidar os tópicos abordados, procurou-se aliar, novamente, os interesses da turma com a aprendizagem. Neste sentido, dado que os alunos solicitavam regularmente a concretização de trabalhos em grupo, a turma foi dividida em grupos de quatro elementos sendo atribuído, a cada um dos grupos, uma caixa com plasticina. Após a distribuição do material foi projetada, no quadro interativo, uma imagem representativa de um excerto da pele, que permitia aos elementos que compõem a turma visualizar os diferentes segmentos que a integram. Com a imagem projetada, cada grupo deveria manipular a plasticina,

de forma a recriar o excerto observado, formando uma maquete a três dimensões. Este desafio conduziu a um intenso envolvimento de todos os alunos, sendo possível constatar um nível elevado de minuciosidade na representação das diferentes componentes (Figura 2).

Esta atividade propiciou o desenvolvimento de uma articulação de saberes entre as áreas do Estudo do Meio e da Educação Artística, culminando na produção de modelos significativos e na aquisição e desenvolvimento de saberes e competências sociais, características valiosas desenvolvidas pela realização de trabalhos em grupo (Pereira et al., 2015).



*Figura 2 - Exemplo de uma maquete da pele*

Seguidamente, mantendo a organização dos elementos por grupos de trabalho, desenvolveu-se uma atividade de carácter igualmente prático, com o intuito de dar a conhecer as funções da pele. A cada grupo foi atribuído um conjunto de materiais que detinham diferentes texturas – algodão, cascas de laranja, farinha, sal grosso, gelo e água morna – e, através de um conjunto de orientações fornecidas pela professora estagiária, os alunos procederam à sua manipulação e exploração desenvolvendo, deste modo, um jogo sensorial, mais uma vez apostando numa aprendizagem pelos sentidos. Importa referir que, durante este processo, a docente estagiária adotou uma postura de mediadora, dadas as potencialidades associadas à mesma, tal como já supramencionado através da visão dos autores Boiko e Zamberlan (2001) e Gouveia (2016). Assim, mediante as instruções fornecidas, os alunos foram explorando os diversos elementos e desferindo sugestões como “A farinha não passa pelo dedo” (L.F.), “O gelo é frio” (J.P.), “Quando está frio, fico arrepiada” (F.R), apropriando-se, de modo prático, das funções associadas à pele, como é o caso da função protetora, termorreguladora e sensorial, indo, desta forma, ao encontro daquilo que é preconizado no DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, onde se salienta a necessidade do professor de 1.º CEB envolver a criança em atividades experimentais e que permitam conhecer a realidade patente no mundo natural. Foi possível assistir, durante este momento de descoberta,

a uma situação curiosa onde os alunos, além de explorarem os conteúdos no seu corpo, testavam igualmente nas mãos e braços dos colegas do grupo, demonstrando o forte envolvimento das crianças na execução da atividade e, do mesmo modo, o impacto do jogo sensorial no desenvolvimento destas, permitindo-lhes retirar informações do contexto e agir sobre essas mesmas informações, resultando num processo de aprendizagem significativo e motivador (França & Gomes-da-Silva, 2018).

Uma vez exploradas as funções da pele e os seus constituintes, uma nova questão foi colocada à turma: “Porque é que a pele de algumas pessoas é mais escura e a de outras é mais clara?”. Após um momento de reflexão sobre a questão, os alunos tiveram oportunidade de partilhar o seu ponto de vista sobre a interrogação levantada. No mesmo encadeamento, de forma a permitir aos alunos a verificação das suas hipóteses, apresentou-se um vídeo explicativo, presente na plataforma *Youtube*, que revelava a importância e função da melanina na coloração de múltiplas partes do nosso corpo. Curiosamente, depois da observação do vídeo surgiu, por parte de um aluno, o seguinte comentário: “Professora, eu vi num vídeo que os olhos das pessoas mudam de cor ao longo da vida, é verdade?” (R.C.). Esta pergunta suscitou, de imediato, a atenção dos alunos, que foram incentivados a partilharem a sua opinião sobre a dúvida do colega. Importa mencionar que este momento consistiu numa oportunidade de aprendizagem conjunta, não só para as crianças, mas também para a professora estagiária que, naquele momento, não possuía informações suficientes que possibilitassem dar resposta à pergunta. Tendo em conta que a escuta da criança, por parte do professor, se revela basilar para que este a possa compreender e fornecer-lhe respostas (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a) e dado que uma prática pedagógica de qualidade engloba, por parte do docente, uma aprendizagem contínua ao longo da vida (Mendes & Baccon, 2015), ficou determinado que, em casa, todos (incluindo a professora estagiária) iriam assumir o papel de investigadores e reunir informações acerca da dúvida colocada, que seriam partilhadas na manhã seguinte. A abordagem ao conceito e função da melanina cessou com a concretização de um jogo, através da utilização da plataforma *Educaplay*, que possibilita a consolidação de conteúdos através da construção de diversos tipos de atividades, conforme a intencionalidade pedagógica pretendida (Graça et al., 2021).

A atividade seguinte foi introduzida com a seguinte questão: “A cor de pele das pessoas é, muitas vezes, um motivo que origina situações racistas, não é verdade? Já presenciaram alguma situação deste género?” tendo sido iniciado, de imediato, um diálogo em grande grupo. A resposta

fornecida foi unânime – ninguém tinha experienciado atos de racismo ou intolerância – no entanto, todos identificavam a temática como algo pertinente e necessário de ser abordado. No decorrer da interação era perceptível que alguns alunos sentiam dificuldades em torno do significado da palavra intolerância. Esta dificuldade serviu de mote para a tarefa subsequente, que consistia na leitura da obra “Racismo e Intolerância”, de Louise Spilsbury (2018), que oferece uma visão ampla sobre as definições de racismo e intolerância e como estas podem ser evitadas, procurando trabalhar a área do Português. Para complementar a leitura, e de forma a colmatar as dificuldades sentidas, foi desenvolvido um jogo, através da plataforma *Wordwall*, que compreendia alguns desafios de interpretação do texto e que possibilitava, ao aluno, verificar a compreensão do significado da mensagem textual (Sim-Sim, 2007). Dado que a professora cooperante manifestava interesse em relembrar conteúdos gramaticais acerca das classes de palavras, abordadas no ano anterior, foi projetado no quadro interativo um excerto da obra lida, por forma a identificar as diferentes classes de palavras (nomes, adjetivos e verbos) nessa mesma passagem. Como forma de colmatar a abordagem a estes conteúdos foi, novamente, apresentado um jogo, onde a turma foi convidada a identificar a que classes de palavras pertenciam determinados vocábulos resultando, desta forma, numa alternativa interativa de revisão dos conteúdos. A atividade seguinte consistia na comparação dos diferentes “lápiz de cor da pele”, através de uma paleta de lápis com essas mesmas tonalidades, por forma a que estes pudessem verificar a multiplicidade de tonalidades que a pele do ser humano pode adquirir. No entanto, face à premência de se explorarem conteúdos matemáticos, e visto que algumas atividades anteriores tinham despendido uma quantidade de tempo superior à que se expectava, optou-se por suprimir esta prática que, de forma indireta, foi abordada pelas próprias crianças durante a execução da atividade seguinte, através da partilha de alguns comentários comparativos sobre tonalidades de pele.

Assim sendo, solicitou-se aos alunos que observassem uma tabela presente no manual escolar de Estudo do Meio, que evidenciava os efeitos da melanina na coloração dos olhos, do cabelo e da pele. Espontaneamente, alguns elementos da turma começaram a comparar-se com os dados expostos na tabela, proferindo afirmações como “A Clarinha tem a pele mais clara, eu tenho a pele mais escura” (D.). Partindo desta comparação, os alunos foram estimulados a construir um gráfico de barras, em que pudessem organizar as tonalidades da pele dos elementos da turma. Importa referir que, apesar do gráfico de barras não ser um conceito desconhecido pela turma, a

professora estagiária considerou pertinente lembrar os constituintes do mesmo, de forma a verificar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre a temática. Posteriormente, em grande grupo, de forma dinâmica, os alunos procederam ao agrupamento de cada elemento da turma na respetiva categoria (pele muito clara, clara, morena, muito morena) construindo, prontamente, um gráfico de barras com informações que resultaram de uma articulação entre a área da Matemática e a vida real (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Com o propósito de finalizar a exploração da temática da intolerância, foi proposta à turma a criação, em pequenos grupos, de uma situação dramática que incorporasse uma ação racista e uma possível solução para a mesma, procurando trabalhar aspetos de cidadania. Esta atividade despertou, instantaneamente, o interesse dos alunos, que foram partilhando as suas ideias e construindo as suas narrativas. Alguns grupos manifestaram interesse em acompanhar a apresentação dos textos com acessórios característicos, ideia acolhida positivamente pela docente estagiária em que se verificou um forte envolvimento dos elementos da turma na tarefa. Considerando que o grupo apresentava ritmos distintos, tal como referido no Capítulo II, e atentando à necessidade de se respeitar esses mesmos ritmos (Morgado et al., 2013), como forma de consolidação, foi fornecida aos grupos que findaram a atividade com antecedência, uma sopa de letras sobre os conteúdos abordados ao longo do dia.

O dia seguinte começou com a partilha das investigações realizadas no âmbito da dúvida colocada por um aluno, no dia anterior. Este momento revelou-se curioso, pois embora a dúvida tivesse sido evidenciada apenas por um aluno, todas as crianças se demonstraram empenhadas na procura por uma resposta. Após a difusão das ideias, os alunos tiveram oportunidade de proceder, rapidamente, ao aperfeiçoamento das situações dramáticas construídas anteriormente, por forma a reproduzir a sua apresentação perante a turma, apelando a competências inerentes à área de Expressão Dramática. Uma vez revistos os textos, cada grupo dramatizou a sua composição perfazendo, assim, uma partilha criativa e diversificada de ideias. De facto, possibilitar o acesso da criança à produção e representação de peças teatrais contribui para que estas desenvolvam a sua capacidade de expressão e socialização, além de constituírem ferramentas relevantes para a melhoria do processo de aprendizagem (Miranda et al., 2009).

Dando continuidade à exploração da temática da pele, um novo desafio foi difundido “Quais serão os benefícios de apanhar sol para o nosso corpo?”, sucedendo-se um diálogo em grande grupo, onde os alunos compartilharam os seus pontos de vista como “Produz vitamina D” (J.P.)

e “Faz bem para não ter doenças” (E.), o que permitiu compreender que os alunos já possuíam algumas informações sobre esta temática. Não obstante, foi apresentado um vídeo elucidativo sobre o tema e procedeu-se ao desenvolvimento de um jogo, presente na plataforma *Wordwall*, como forma de consolidação dos conteúdos explorados, no qual se obteve uma adesão significativa possibilitando, desta forma, compreender se os conceitos foram adquiridos com êxito.

Uma nova questão é colocada à turma: “No entanto, a exposição solar excessiva pode causar problemas. Conhecem algum problema associado à exposição solar excessiva?”. Esta pergunta originou uma discussão, em grande grupo, onde foram partilhadas experiências pessoais sobre situações vivenciadas pelos elementos da turma. De facto, é fundamental proporcionar ao aluno momentos em que este possa comunicar e partilhar vivências sobre determinados assuntos facilitando, assim, a construção de saberes contextualizados e o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas (Branco, 2021). Para complementar estes conhecimentos, partilhados pelas crianças, e tendo em conta as potencialidades já evidenciadas por Pereira et al. (2015), os alunos foram divididos em grupos de trabalho e a cada grupo foi entregue um texto descritivo sobre algumas doenças associadas à exposição solar excessiva, e informação de como o ser humano poderia prevenir o aparecimento das mesmas. Com recurso a um guião orientador, os alunos deveriam identificar essas mesmas informações e partilhar, posteriormente, com a turma as suas conclusões. Durante este processo constatou-se que algumas crianças tinham dificuldades na compreensão do significado de determinadas palavras, tendo sido incentivada a sua descodificação recorrendo ao dicionário, instrumento que permite ao aluno alargar a sua bagagem lexical e dominar, progressivamente, a linguagem (Nascimento, 2016). Importa referir que esta atividade se interliga, de forma indubitável, ao projeto de intervenção desenvolvido, pois no conteúdo textual é abordado o impacto de uma alimentação saudável para manter uma pele sã.

Ulteriormente à partilha das conclusões retiradas dos textos lidos, houve um diálogo em grande grupo em torno do tema das queimaduras solares. Para tal, foi colocada a seguinte questão: “Já ouviste falar das queimaduras solares? Sabes o que são? Já sofreste alguma queimadura solar?” ocasionando, de imediato, uma partilha enriquecedora das experiências pessoais de cada aluno, como é exemplo: “Uma vez tive uma queimadura na cara” (C.), “Quando apanhei uma queimadura, ficou a arder e vermelho” (M.S.), demonstrando que alguns alunos já possuíam informações sobre o conceito. Findada a troca de informações, procedeu-se à apresentação de um vídeo,

criado a partir da plataforma *Animaker*, que abordava a definição de queimadura solar e quais os tipos de queimaduras existentes. Tendo por base as ideias supraditas de Gouveia (2016), que referencia que o aluno deve ter um papel de construtor do seu próprio conhecimento, projetou-se, de seguida, um conjunto de imagens no quadro interativo, que englobavam cuidados a adotar em caso de queimadura solar. Após algum tempo fornecido para análise das mesmas, os alunos foram incentivados a descobrir, em grande grupo, que cuidados estariam representados nas figuras, gerando uma atmosfera de aprendizagem enriquecedora. A abordagem a esta temática culminou na realização de alguns desafios, como forma de consolidação.

O terceiro dia desta unidade de aprendizagem iniciou-se com a projeção do mapa mental construído no primeiro dia, tendo os alunos, de imediato, reconhecido o mesmo. Neste seguimento, foi proposto o seguinte desafio “Nestes dias temos estado a explorar as funções da pele. A partir daquilo que já abordamos, conseguem identificar cuidados que devemos adotar para cuidar da nossa pele?”. Esta questão originou um afluxo de participação elevado, resultando num mapa mental díspar, mais completo, que transparecia os conhecimentos abordados ao longo dos dias. Destaque para o comentário tecido por um aluno “Tantos cuidados, já não temos mais espaço” (J.P.) que ressalva a ideia explanada anteriormente. Importa sublinhar, igualmente, a natureza de algumas das ideias evidenciadas pelos alunos, relacionadas com a importância de manter uma alimentação saudável e com a necessidade de hidratar, frequentemente, o corpo, indo ao encontro dos objetivos primordiais do projeto de intervenção.

De forma a findar a abordagem a este tema, propôs-se a elaboração de uma banda desenhada, dado que esta constitui um instrumento pedagógico oportuno que fomenta o gosto pela escrita (Roux, 1970, citado por Sá, 1995) e tem inúmeras potencialidades tais como a possibilidade de explorar características do texto narrativo (Sá, 2006), desenvolver competências de leitura e escrita e abordar temáticas de outras áreas curriculares (Sá, 2000). Esta sugestão foi abraçada, de forma positiva, pelas crianças. Desta forma, numa primeira fase, projetou-se uma tira de banda desenhada do popular Garfield (Jim Davis, 2015), elemento reconhecido pelos alunos para que em grande grupo, e a partir da projeção realizada, os alunos enumerassem os principais constituintes que integravam a banda desenhada relembrando, deste modo, conteúdos abordados em anos anteriores. Efetivamente, estes momentos dedicados à oralidade reforçam a importância de criar situações onde a criança possa expor e partilhar as suas ideias e, sincronicamente, possibilitam o desenvolvimento de características como o respeito e

atenção pela mensagem do outro (Amor, 2006). Depois de recordar as propriedades de uma banda desenhada, cada aluno teve oportunidade de construir a sua relativa à temática em estudo – os cuidados a ter com a pele para que esta seja saudável. Durante este processo, foi dada total liberdade à criança para criar a sua situação narrativa, resultando em construções que abordavam cuidados diversificados como “Não apanhar sol nas horas de maior calor”, “Não fazer tatuagens”, “Beber água”, que foram apresentadas para todo o grupo.

A atividade seguinte consistiria na criação, em grupos de trabalho, de uma situação publicitária. Primeiramente, os alunos eram convidados a debater, entre os elementos do grupo, que produto iria ser criado, quais os seus benefícios para a pele e como se desencadearia a situação publicitária. Numa fase posterior, cada grupo apresentaria a situação criada perante a turma. A atividade finalizaria com a gravação dos produtos concebidos, através da plataforma *Wondershare Filmora*. Sem embargo, em diálogo com a professora cooperante, foi demonstrada alguma preocupação relativamente à exploração de conteúdos matemáticos. Neste sentido, embora a professora cooperante considerasse a atividade curiosa e interessante, era fulcral atender às necessidades dos alunos que, naquele momento, se refletiam em dificuldades na área da matemática, por forma a favorecer um desenvolvimento académico, social e pessoal proveitoso (Ireson & Hallam, 2001, citado por Lento et al., 2018). Assim sendo, procedeu-se à realização de desafios matemáticos relacionados com a temática em estudo, selecionados de forma a colmatar as dificuldades evidenciadas.

Em jeito de conclusão, é necessário referir que ao longo desta planificação procurou-se colocar o aluno, as suas necessidades, interesses e gostos no centro do processo de aprendizagem, incorporando o lúdico, as TIC e as conceções presentes no PASEO, como ferramentas coadjuvantes nesse processo, não descurando, similarmente, a importância do desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, tal como preconizado na “Dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, patente no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto. Durante a planificação desta unidade foram surgindo algumas dificuldades como a elaboração de atividades que se apresentassem diversificadas e que evidenciassem um fio condutor entre si, dificuldades estas colmatadas através das sugestões fornecidas pela supervisora institucional. No momento da ação, a principal dificuldade traduziu-se na gestão do tempo afeto a cada tarefa, procurando-se respeitar a diversidade de ritmos de aprendizagem de cada aluno na execução das mesmas. Desta forma, apesar das potencialidades da unidade didática como o desenvolvimento

de atividades com recursos diversificados (plasticina, jogo sensorial, obra literária, banda desenhada), a integração pedagógica das TIC na exploração de alguns conteúdos e a valorização frequente do aluno como construtor do seu conhecimento, seria importante ter existido uma maior exploração da área da Matemática, dadas as dificuldades evidenciadas pelos alunos, e uma melhor gestão do tempo por forma a cumprir a planificação delineada.

Após a análise desempenhada a uma unidade de aprendizagem, importa agora apresentar duas atividades concebidas em torno do projeto de intervenção e integradas em unidades de aprendizagem, que coincidiram com os momentos de supervisão efetuados pela supervisora institucional.

A primeira atividade denominou-se “Frutas inventadas, frutas misturadas” e tinha, como principal objetivo, a compreensão dos benefícios da ingestão de fruta para o organismo humano. Neste sentido, depois da exploração dos benefícios do consumo de fruta e da análise de algumas particularidades sobre alguns dos frutos, foi colocada uma questão à turma: “Existe alguma forma de conseguirmos juntar todas essas frutas, todas essas vitaminas para comermos?”, resultando numa partilha proficiente de ideias como “Em batidos” (M.I.), “Com papas de fruta” (R.C.), “Numa salada de fruta” (E.), tendo sido esta última ideia o mote para a interação sequente. Partindo da visão partilhada sobre a salada de fruta, desenvolveu-se um diálogo em grande grupo, por forma a verificar a frequência de consumo de saladas de fruta por cada elemento da turma, culminando numa atmosfera de partilha de experiências curiosa, visto que é fulcral que o docente propicie situações em que o aluno possa explicitar as suas experiências de vida e os conhecimentos prévios (Oliveira, 2014). Foi possível verificar que, apesar da maioria das crianças revelar já ter consumido, em casa existiam alguns alunos que não se recordavam de ter ingerido esta refeição, informação esta mobilizada pelo par pedagógico numa atividade posterior.

Neste sentido, pediu-se aos alunos que escolhessem, de forma totalmente aleatória, cinco frutas. Após a seleção dos cinco elementos, foi lançado um novo desafio ao grupo: “E se criássemos um novo fruto para fazer uma salada de fruta diferente? Como é que poderíamos originar esse fruto, a partir das frutas que escolhemos?”. Esta indagação suscitou alguma curiosidade nas crianças que, prontamente, procuraram estratégias diversificadas para originar um novo fruto. Destaque para o comentário deste estudante: “Podemos juntar as letras das frutas” (E.) que constituiu o ponto de partida da atividade seguinte.

Assim sendo, a cada aluno foi distribuído um guião orientador, que apresentava um conjunto de passos estratégicos que possibilitariam a construção de uma pseudo-palavra, elemento linguístico que permite ao aluno combinar fonemas distintos e explorar as suas competências de leitura (Souza et al., 2019). Numa primeira fase, as crianças destacaram as cinco frutas escolhidas anteriormente, e selecionaram letras e/ou sílabas de cada uma. Posteriormente, esta seleção de letras e/ou sílabas seria traduzida numa fração integrando, desta forma, uma visão articulada dos saberes do currículo e estabelecendo conexões significativas entre os conteúdos das áreas do Português, Matemática e Estudo do Meio (Roldão, 2020). Por fim, as letras e/ou sílabas elegidas deveriam de ser conjugadas de modo a produzir uma pseudo-palavra, que corresponderia ao nome do novo fruto, como por exemplo: roçãtapeja (diospiro, maçã, tangerina, nêspira, cereja) ou gacovalame (manga, coco, uva, laranja, melancia).

Criada a nova fruta, propôs-se aos alunos que caracterizassem e promovessem a ingestão da fruta inventada referindo: o nome da fruta, quais os seus benefícios para o organismo humano, quais as suas características preeminentes, que adjetivos melhor a qualificavam e, por fim, a construção de uma rima, originando assim, um bilhete de identidade da fruta criada, em que estes teriam de proceder à sua representação visual, incorporando-se aqui a área da Educação Artística, com a vertente das Artes Visuais (Direção-Geral da Educação, 2018). Esta atividade facultou às crianças a oportunidade de explorar o seu lado mais criativo, gerando um afluxo de entusiasmo e dedicação evidentes que resultaram em elaborações diversificadas e curiosas (Figura 3). Com efeito, proporcionar à criança ocasiões para ampliar a sua criatividade corresponde a uma forma de motivar a mesma para o processo de aprendizagem, contribuindo para o



Figura 3 - Bilhetes de Identidade

desenvolvimento desta enquanto cidadão criativo, preparado para enfrentar as constantes mudanças da sociedade (Oliveira, 2010). Durante o desempenho da atividade, foi possível perceber que alguns alunos sentiam dificuldades na interpretação de determinadas questões, aspeto que foi colmatado de forma individualizada. No entanto, em reflexão concomitante, chegou-se à conclusão que uma análise prévia do guião em grande grupo teria, por um lado, beneficiado o decorrer da atividade e, por outro, clarificado dúvidas similares sentidas pelas crianças, demonstrando assim o papel fulcral da reflexão no percurso educativo do docente em formação (Becker, 2009).

A principal dificuldade sentida, ao longo da atividade, depreendeu-se com a gestão do tempo. Ao procurar respeitar os ritmos diferenciados de cada aluno, e tendo em conta as dificuldades que foram surgindo, por parte de alguns elementos do grupo, o tempo dedicado à atividade acabou por se alongar, condicionando a concretização dos desafios seguintes. Sem embargo, todas estas eventualidades constituem oportunidades de aprendizagem, vitais para o percurso em construção da docente estagiária, confluindo com aquilo que é referido por Ribeiro (2017), que caracteriza a prática como elemento basilar na formação de professores, correspondendo a um “espaço de construção do conhecimento prático” (p. 89).

A segunda atividade, também ela em torno do projeto de intervenção, resultou de um diálogo previamente estabelecido com a professora cooperante, que expressou interesse na exploração da temática dos Primeiros Povos. Assim sendo, a díade procurou conceber uma atividade que, além de dar a conhecer o estilo de vida dos primeiros povos que habitaram a Península Ibérica, permitisse aos alunos compreenderem os hábitos alimentares destes grupos, estabelecendo uma comparação com as suas próprias práticas alimentares, numa orientação temporal de passado–presente, procurando desenvolver o pensamento histórico dos alunos através da exploração do processo evolutivo das práticas alimentares ao longo do tempo, compreendendo conceitos históricos de mudança e permanência em História (Seixas & Morton, 2013). Dada a imprescindibilidade de se implementarem práticas pedagógicas que englobem estratégias diferenciadas (DL nº 54/2018, de 6 de julho), optou-se por recorrer a uma aproximação da abordagem pedagógica *Escape Room*, que evidencia várias potencialidades entre elas o facto de desafiar o aluno através da resolução de problemas distintos, apresentando múltiplas vantagens – já abordadas no capítulo I – para o processo de ensino–aprendizagem (Moura, 2018; Pereira et al., 2019), com um tempo previamente determinado para cada atividade/tarefa.

Neste sentido, a atividade planeada começou com a colocação de uma questão “A alimentação, ao longo dos anos, foi sempre a mesma? Porquê? Será que, no passado, o Homem tinha acesso aos alimentos que temos agora? Porquê?” que originou, de imediato, um ambiente participativo promissor, com as seguintes ideias: “Não, porque antigamente eles precisavam de caçar para sobreviver” (M.I.), “Eles só comiam carne e bebiam água” (E.), “Nós conhecemos mais alimentos do que eles” (L.F.), “Eles usavam fogo para cozinhar” (R.C.) e um registo destas pelos alunos na plataforma *MindMup* – já explicitada neste capítulo – culminando na construção de um mapa mental *online*. Importa mencionar também, que a opção adotada relativa ao registo das ideias pelos próprios alunos no

mapa mental foi empregue como uma estratégia para viabilizar um contacto mais próximo da criança com a tecnologia, dadas as potencialidades da mesma no aumento da motivação, atenção e autonomia do aluno (Quadros-Flores et al., 2011), bem como no desenvolvimento da sua literacia digital, capacidade esta que possibilita à criança “desempenhar, de forma efetiva, tarefas em ambientes digitais” (Loureiro & Rocha, 2012, p. 2727).

Logo após o registo das ideias prévias dos elementos do grupo, introduziu-se o *Escape Room*, estratégia pedagógica que foi produzida a partir da ferramenta *Powerpoint* e que continha desafios que englobavam as áreas curriculares de Português e Matemática, com um grau de dificuldade progressivo e cujas soluções incluíam atividades diversificadas acerca da temática a ser estudada. Para acompanhar o decurso do *Escape Room*, o par pedagógico apresentou um avatar, a Eep, uma figura feminina pertencente à Era da Pré-História que, ao longo da atividade, foi revelando os enunciados dos desafios e dialogando com a turma. De facto, a utilização de avatares em contexto pedagógico permite que haja uma maior proximidade entre os atores que integram o processo educativo e contribui para um aumento da motivação dos alunos durante a realização das atividades facilitando, assim, o processo de ensino e aprendizagem (Quadros-Flores et al., 2018).

Importa especificar que a Eep corresponde a uma personagem conhecida de um famoso filme de animação, “Os Croods” realizado por Kirk DeMicco & Chris Sanders, em 2013, pelo que a primeira atividade apresentada por esta figura correspondeu à visualização de um excerto do filme, de modo a despertar a curiosidade das crianças para a temática, efeito verificado através de alguns comentários partilhados pelas mesmas. Seguidamente, a Eep colocou aos alunos o primeiro desafio, a execução de uma divisão matemática sobre as propriedades dessa operação, para que através da sua resolução correta avançassem para o próximo nível e acessem a materiais da temática em estudo. Dado que uma das particularidades do *Escape Room* engloba a determinação de um período de tempo para a concretização dos desafios propostos (Moura & Santos, 2020), a turma dispunha de 10 minutos para concretizar a primeira tarefa, cujo processo deveria de ser registado num guião orientador, previamente distribuído. Durante este espaço de tempo foi possível denotar que a generalidade dos alunos manifestava dificuldades na estruturação do algoritmo por isso, findado o tempo, um dos elementos da turma procedeu à sua correção, em grande grupo, pois estes momentos de partilha contribuem para que a criança reflita enquanto fala e escuta o colega, redefina conceitos e, assim, domine as dificuldades e melhore a

sua aprendizagem (Costa & Pires, 2016). Após esta resolução, os alunos acederam, então, a um dispositivo eletrónico com uma etiqueta auditiva, que permitiu que o aluno interagisse diretamente com o recurso e desenvolvesse, simultaneamente, a sua memória auditiva e a sua capacidade de concentração, e que abordava um aspeto particular das comunidades recolectoras (linguagem, arte rupestre, instrumentos, fogo, povo nómada) acompanhadas de um guião que deveria ser preenchido, de acordo com as informações escutadas. Finalizado o tempo de execução, cada grupo apresentaria as suas conclusões aos restantes colegas de turma, de forma a que também estes pudessem preencher o guião com as informações em falta, através da partilha de informações descobertas. No entanto, face a um problema técnico com os dispositivos, a estrutura da atividade teve de ser reformulada e tendo em conta que o espaço de sala de aula corresponde a um local de múltiplos acontecimentos, entre os quais se destacam a sucessão de imprevistos (Sampaio, 2004), cabe ao docente abraçar esses desafios, concebendo-os como oportunidades de aprendizagem, tal como se sucedeu. Assim sendo, como prevenção, o par pedagógico havia preparado, previamente, um conjunto de vídeos, através da plataforma *WonderShare Filmora*, que abordavam as informações mencionadas nas etiquetas auditivas, mudando-se a estratégia de cada um dos grupos ficar com um aspeto a trabalhar, e passando a que todos escutassem e preenchessem ao mesmo tempo as informações relativas sobre todos os aspetos. Este modo de apresentar os vídeos acabou por condicionar a execução dos desafios seguintes, dada a necessidade de, por vezes, se ter de proceder à sua repetição. Apesar desta eventualidade, assistiu-se a um elevado envolvimento e cooperação entre os elementos que compunham os diferentes grupos que, em conjunto, trabalhavam para alcançar um objetivo comum e, simultaneamente, desenvolviam múltiplas competências, nomeadamente competências sociais, ao nível da cooperação e entreajuda, e competências comunicacionais, através da partilha de ideias e pontos de vista (Niza, 1998). Os desafios seguintes foram explorados pelo outro elemento da díade, dando assim continuidade à temática.

Como forma de divulgar o projeto de intervenção concebido (Fase IV da MTP), e atendendo à importância de envolver a comunidade educativa no processo de aprendizagem e na cultura escolar (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto), procedeu-se à preparação de uma feira, denominada pelos alunos como "Feira do Conhecimento", que decorreu durante a última semana dedicada à PES. Para tal, os alunos foram divididos por grupos de trabalho, no qual cada grupo ficou responsável pela organização e decoração de uma bancada interativa. A preparação deste evento

resultou numa atmosfera enérgica e animada, onde as crianças desenvolveram atividades diversificadas, como por exemplo a construção de uma língua própria, tal como o latim utilizado pelos Romanos, ou o desenvolvimento de um novo tipo de pele, a partir da escolha de três cores aleatórias, para interagir com os visitantes e para dar a conhecer as aprendizagens adquiridas, ao longo deste período. Durante a construção das atividades, os alunos tiveram oportunidade de estabelecer as suas próprias hipóteses, refletir individualmente e em conjunto sobre os conceitos trabalhados ao longo do primeiro período, comunicar e partilhar ideias entre si e, ainda, construir novos significados (Fosnot, 1998, citado por Boiko & Zamberlan, 2001) indo ao encontro de um ensino e aprendizagem construtivista, assente numa metodologia ativa, que coloca o aluno como elemento construtor e ativo do seu processo de ensino e aprendizagem, tal como evidenciado no Capítulo I. Dada a situação pandémica vivida, por sugestão da professora cooperante, a apresentação da feira foi realizada através da gravação de vídeo, por forma a evitar contactos supérfluos.

Em suma, urge a necessidade de o profissional de educação procurar reinventar as suas práticas, recorrendo à utilização e elaboração de materiais pedagógicos diversificados, por forma a tornar mais atraente e dinâmico o processo de aprendizagem (Gonçalves & Trindade, 2010) recorrendo à integração das TIC nas suas ações educativas, uma vez que estas possibilitam a "concretização de um currículo centrado no aluno" (Salomon & Perkins, 1996, citado por Ponte, 2002), facultam um maior apoio na exploração de conteúdos e aumentam a motivação para a aprendizagem (Ponte, 2002). Importa que o docente abrace os desafios impostos pelas TIC e seja capaz de as incorporar ao longo da aprendizagem das diferentes áreas, de forma diversificada, modificando as suas práticas (*Idem*, 2002) tal como se tentou concretizar, ao longo da PES. Do mesmo modo, é premente dar oportunidade ao aluno de ser o construtor do seu próprio conhecimento (Gouveia, 2016), elemento ativo e participativo (Moran, 2015), fornecendo-lhe alicerces que respeitem os princípios e valores defendidos no PASEO e que possibilitem a sua formação enquanto cidadão, capaz de enfrentar os desafios futuros (Oliveira-Martins et al., 2017). Ao longo da PES, a reflexão constituiu uma ferramenta que acompanhou, frequentemente, a prática desenvolvida e possibilitou analisar, repensar e aprimorar as ações pedagógicas produzidas (Gonçalves & Trindade, 2010), facultando, assim, à docente estagiária, um crescimento pessoal e profissional contínuo evidenciado, de forma mais transparente, na metarreflexão que posteriormente se apresentará.

## 3.2 PERCURSO FORMATIVO DESENVOLVIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo pretende espelhar um olhar analítico e reflexivo sobre as ações pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, na valência da EPE. Para tal, é fundamental evidenciar o papel da observação contínua realizada durante a prática, que possibilitou um conhecimento mais aprofundado sobre as singularidades de cada uma das crianças e, desta forma, contribuiu para a projeção de práticas educativas enriquecedoras, assentes numa valorização e respeito sistemáticos pela criança enquanto “ser com competência e atividade” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a, p. 28).

Salientar, do mesmo modo, o trabalho colaborativo desenvolvido entre o par pedagógico, a orientadora cooperante e a supervisora institucional que, acompanhado de um cariz reflexivo, permitiu estruturar planificações centradas numa articulação entre múltiplos saberes, melhorar progressivamente as práticas pedagógicas e, assim, favorecer o desenvolvimento profissional (Ribeiro & Moreira, 2007; Marta, 2015).

Tal como suprarreferido no capítulo I, no decurso da PES o par pedagógico adotou a MTP, dado que esta metodologia reconhece a criança como um ser com capacidades e competências e proporciona um desenvolvimento intelectual grupal entre docentes e crianças (Vasconcelos et al., 2012).

Desta forma, através da observação desempenhada foi possível depreender que alguns elementos do grupo, em momentos de jogo espontâneo realizados no interior da sala de atividades e no espaço exterior, apresentavam um interesse particular pela utilização de lupas para observação de elementos da natureza e animais. Por vezes, o manuseamento deste material era acompanhado de um suporte, mais concretamente uma caixa para captura de insetos, onde as crianças costumavam colocar pequenos animais ou plantas que, posteriormente, transportavam para a sala e, em grande grupo, partilhavam as suas descobertas e dialogavam sobre os mesmos. Importa destacar, igualmente, a partilha realizada por uma das crianças, num momento de diálogo em grande grupo a respeito do Dia da Árvore, referindo que “Algumas plantas são casas para os animais” (F). Esta frase, a par com o interesse crescente do grupo pela observação de animais e plantas propiciou a construção de um projeto destinado à exploração de diferentes seres vivos.

Após a ponderação do tema, incorporada na Fase I da MTP, promoveu-se um momento de partilha em grande grupo, por forma a compreender os conhecimentos prévios que as crianças dispunham sobre a temática, uma vez que este intercâmbio de ideias “permite à criança evoluir, a partir do que já sabe, para níveis mais elevados de pensamento” (Cardona et al., 2021, p. 52). Ademais, incentivou-se o grupo a responder à questão “O que queremos descobrir?”, resultando numa partilha de propostas muito profícua, como por exemplo “Gostava de saber mais sobre aranhas” (X.), “As aranhas fazem todas mal?” (P.), “Gostava de descobrir sobre os elefantes” (R.R.), “Como crescem as plantas” (M.). Ao serem questionadas sobre como poderiam descobrir as informações elencadas, as crianças sugeriram múltiplos exemplos como “Através do computador e do quadro interativo” (L.M.), “Perguntar à família” (X.), “Na escola” (T.), sugestões valorizadas nas ações pedagógicas desenvolvidas. Assim, focando na Fase II da MTP, todas as informações dialogadas resultaram na construção de um mapa concetual em papel cenário, que incorporou registos realizados pelas próprias crianças, e que foi, posteriormente, afixado na sala de atividades. Importa salientar que este mapa apresentou, ao longo da PES, um carácter flexível, abraçando sugestões adicionais que o grupo demonstrasse interesse em explorar ou aprofundar. Neste sentido, ao oportunizar situações em que a criança possa estar envolvida na construção e planificação de atividades, o educador contribui para a “formação pessoal e social, de desenvolvimento cognitivo e da linguagem” da mesma (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

No que diz respeito à fase de execução do projeto (Fase III da MTP), foram proporcionadas diversas atividades pedagógicas que possibilitassem às crianças compreender mais sobre a temática dos seres vivos. Neste relatório proceder-se-á à análise de algumas dessas ações, nomeadamente a realização de um jogo intitulado “Emaranhada na teia”; a concretização de um percurso no espaço exterior denominado “Ao passo da aranha”; a dinamização de um jogo sobre o ciclo de vida das plantas; a germinação de sementes de feijão; a escuta ativa de uma canção; a leitura da história “O Elmer”, de David McKee (1968); e, ainda, a realização de uma atividade designada “Quantas cores tem o Elmer?”, referente à história. Ressalvar que o outro elemento que compõe o par pedagógico refletirá sobre outras dinâmicas integradas no projeto desenvolvido, especificamente a construção de uma casa de pássaros, a realização de uma atividade denominada “Quantas pintas tens tu?” dedicada à exploração de joaninhas, três dinâmicas intituladas “À descoberta de animais extintos”, “Caça ao ovos” e “Eu crio um fóssil”, relativas à análise da temática de animais extintos e, ainda, duas atividades apelidadas “Mãos no rolo” e “Guia-me”, referentes à finalização do projeto.

Antes de proceder à análise reflexiva das ações pedagógicas elencadas anteriormente, é premente abordar o processo que esteve subjacente à escolha do título do projeto. Dada a situação pandémica vivenciada, originada pelo novo Coronavírus, as interações entre a família e o ambiente educativo encontravam-se reduzidas, limitando-se a reuniões previamente marcadas de forma a atenuar a propagação do mesmo. Posto isto, em diálogo com a educadora cooperante, o par pedagógico manifestou interesse em envolver os familiares das crianças na determinação do nome para o projeto. Perante o consentimento da educadora, a díade procedeu à elaboração de um convite onde apelava aos encarregados de educação e familiares para que, em conjunto com a criança, providenciassem sugestões de possíveis nomes para um projeto sobre seres vivos.

Do contacto estabelecido surgiram três opções: “Museu dos Bichinhos”, “Os exploradores da Natureza” e “À descoberta dos Seres Vivos”. Questionadas sobre como se poderia proceder à escolha e seleção do título, uma criança declarou “Podíamos, cada um de nós, votar no que mais gosta” (L.M.), estabelecendo-se, desta forma, o mote para a execução de uma votação. As três sugestões foram registadas numa folha de papel A3 e, após um breve momento de ponderação, cada criança dirigiu-se ao documento e desenvolveu um registo à frente do nome que correspondia à sua preferência. Depois de todas as crianças terem votado, o grupo interpretou os dados presentes na folha e verificou qual seria o título eleito. Para tal, recorreram-se a contagens, através de correspondência termo-a-termo, à exploração do conceito de cardinalidade e à comparação entre diferentes quantidades, uma vez que estas estratégias permitem o desenvolvimento de inúmeras aprendizagens que tenham, efetivamente, significado para a criança (Osório & Maia, 2012). De seguida, algumas crianças fizeram um registo simbólico, representando os resultados obtidos. Chegou-se, portanto, à conclusão de que os nomes “O Museu dos Bichinhos” e “Os exploradores da Natureza” apresentavam a mesma quantidade de votos e seria necessário proceder a um desempate. Como estratégia, associou-se cada título a uma área da sala de atividades. Visando a exploração de noções de autonomia, de comparação de quantidades, de contagens, de orientação espacial e fomentando o raciocínio matemático, as crianças dividiram-se pelas áreas – área dos jogos e construções e área da biblioteca e oficina da escrita – conforme o título da sua preferência, alcançando-se, desta forma, o nome do projeto: “O Museu dos Bichinhos”.

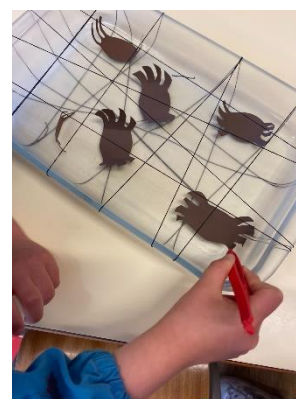
Principiando com a apresentação das ações pedagógicas desenvolvidas, uma vez que o grupo tinha evidenciado curiosidade em descobrir mais sobre aranhas, as crianças começaram por partilhar os conhecimentos prévios que possuíam sobre este ser vivo, sugerindo ideias como

“Elas têm oito patas” (X.), “Fazem teias que são fortes” (F.), “Algumas podem picar” (J.P). Este momento permitiu, por um lado, que os elementos presentes escutassem as propostas uns dos outros, refletissem sobre elas e dialogassem espontaneamente, resultando num clima de aprendizagem para todos (Lopes da Silva et al., 2016) e, por outro lado, verificar que algumas crianças já possuíam algumas informações relevantes sobre as características e o modo de vida deste animal.

Verificadas as conceções prévias que as crianças dispunham sobre o tema, e recorrendo às ferramentas tecnológicas presentes na sala de atividades, evidenciadas no capítulo II, o grupo explorou um conjunto de imagens e pequenos vídeos ilustrativos sobre o modo de vida das aranhas. Ao observarem estes recursos, algumas crianças iam articulando comentários como “Não sabia que os ovos das aranhas eram tão pequenos” (F.), “Fazem teias mesmo bonitas” (L. M.), revelando surpresa e admiração. Tendo em conta que uma das curiosidades das crianças, expressa no mapa concetual, se depreendia com a compreensão à questão “As aranhas fazem todas mal?”, visualizaram-se três imagens de aranhas de diferentes espécies – uma delas inofensiva e as restantes pertencentes a espécies cuja picada é considerada prejudicial para o ser humano. Perante este conteúdo estabeleceu-se, de imediato, um diálogo, onde o grupo teve oportunidade de exprimir hipóteses, comparações e realizar questões, possibilitando-lhes chegar à conclusão de que nem todas as aranhas ostentavam perigo para as pessoas.

Num momento posterior, atendendo ao facto de algumas crianças do grupo transparecerem necessidade de desenvolver a motricidade fina e evidenciarem interesse pela concretização de dinâmicas de jogo, projetou-se um jogo denominado “Emaranhada na teia” abarcando materiais como aranhas de cartolina, em pequenas dimensões, fio de costura por forma a simbolizar a teia da aranha, e tabuleiros de vidro (Figura 4). Desta forma, foram colocados dois tabuleiros, conforme evidencia a figura, perto do grupo e pedido às crianças que os observassem atentamente. Durante este período, algumas crianças interviam referindo “As aranhas fizeram aí teias” (M.), “Porque é que estão presas no fundo?” (P.), revelando curiosidade pelos objetos dispostos, tendo esta última questão colocada pela criança (P.) funcionado como mote para a explicação da atividade.

Assim sendo, foi revelado ao grupo que este tinha uma missão muito importante: auxiliar as aranhas que se encontravam no fundo dos tabuleiros a sair dos mesmos, sem tocar nos fios de



*Figura 4 - Dinamização da atividade “Emaranhada na teia”*

teia que os cobriam. A partilha deste desafio originou, pertinentemente, uma observação por parte de uma criança, relatando, “mas as nossas mãos são grandes” (L.M). Perante este comentário, iniciou-se um breve diálogo com o grupo, por forma a verificar alternativas para conseguir retirar as aranhas mais facilmente, respeitando o critério estabelecido de não tocar nos fios, tendo-se chegado à conclusão de que a utilização de instrumentos como pinças representaria uma boa estratégia. Assim, ao proporcionar à criança situações em que esta possa confrontar diferentes ideias e colaborar, conjuntamente, na resolução de problemas, o educador apela à participação ativa da mesma e contribui para a aprendizagem de todos os envolvidos. Tal como evidenciado no capítulo II, o grupo apresentava algumas dificuldades na concretização de dinâmicas que requeriam trabalho colaborativo pelo que, para a realização desta atividade, as crianças foram organizadas em pares de modo a fomentar a ajuda entre os elementos. Durante o jogo foi possível verificar um grande nível de envolvimento e concentração por parte de cada criança que, com cuidado, manuseavam a pinça para retirar as aranhas. Para além disso, a atividade motivou ao desenvolvimento da comunicação oral, da motricidade fina, da percepção visual, da coordenação óculo-manual, da autonomia e do sentido de colaboração e persistência, evidenciados por comentários que eram observados entre os pares, como por exemplo “Tu consegues” (J.P), “Se tentares pela direita é mais fácil” (T.), “Vê como eu agarro” (P.) que, entre si, partilhavam estratégias, num clima de auxílio e apoio mútuos (Lopes da Silva et al., 2016).

Numa fase posterior, tendo em consideração que as crianças demonstravam interesse por ações pedagógicas que tinham lugar no espaço exterior, planificou-se um percurso motor denominado de “Ao passo da aranha”, constituído por quatro etapas. De acordo com White (2011), a realização de atividades neste espaço permite à criança contactar com uma multiplicidade de experiências e sensações cuja disponibilidade não se encontra no espaço interior (citado por Bento, 2015). Importa, assim, que o educador contemple o espaço exterior como uma continuidade do espaço interior, proporcionando atividades que possibilitem ao grupo a exploração de diferentes capacidades e o desenvolvimento de múltiplas competências (Bento, 2015).

Retomando a descrição da ação, numa primeira instância foi revelado às crianças que algumas aranhas precisavam da sua ajuda para obter alimento. No entanto, tal auxílio só seria possível após superarem alguns desafios para exploração de competências motoras, presentes no exterior do edifício, tendo o grupo demonstrado interessado e disponível para concretizar a

atividade. Uma vez que, em momentos de brincar espontâneo, o par pedagógico pôde constatar que algumas crianças apresentavam dificuldades em aceitar frustrações ou perdas associadas a situações de jogo, procurou-se explorar este aspeto durante a realização do percurso. Desta forma, sugeriu-se às crianças que, autonomamente, formassem duas equipas com o mesmo número de elementos mobilizando, deste modo, conceitos matemáticos como contagens, correspondência termo-a-termo e comparação entre quantidades (Lopes da Silva et al., 2016). Ao dirigirem-se para o exterior, uma das crianças apercebeu-se de que uma equipa continha mais elementos do que a outra e que os grupos não eram igualitários, procedendo assim à reorganização dos mesmos.

A primeira etapa deste percurso era composta por duas cadeiras, rodeadas de um fio que pretendia assemelhar-se a uma teia de aranha. Para ultrapassar este desafio, as crianças posicionaram-se numa postura de quatro apoios, recorrendo aos membros superiores e inferiores, e deslocaram-se imitando o modo de locomoção de uma aranha, por baixo do fio que se encontrava entre as cadeiras (Figura 5). Seguidamente,



*Figura 5 – Imagem ilustrativa da primeira etapa*

na segunda etapa, a criança deparava-se com uma teia, desenhada a giz no solo. Esta teia apresentava alguns espaços coloridos alternados, estabelecendo um padrão. Ao serem questionadas sobre como poderiam transpor o desafio, duas crianças referiram “Saltamos com os pés só nas partes que não têm cor” (X.), (J.P), tendo-se adotado esta sugestão (Figura 6).

De seguida, o grupo encontrava uma corda, disposta pelo chão, que deveria de ser excedida recorrendo ao equilíbrio corporal, através dos membros inferiores. Chegando à última etapa, as crianças teriam que facultar os alimentos às aranhas. Desta forma, numa cadeira, encontrava-se posicionada uma caixa com uma aranha. O alimento, simbolizado através de pequenas molas, deveria de ser atirado pela criança, em direção à mesma, de maneira a ficar retido na caixa, dispondo de três tentativas para o fazer.



*Figura 6 – Imagem ilustrativa do desafio da teia*

Este momento pedagógico revelou-se benéfico e enriquecedor, possibilitando o desenvolvimento de inúmeras competências nomeadamente de autonomia, persistência, destreza, ritmo, motricidade fina, motricidade grossa, de coordenação óculo motora, a exploração

de noções espaciais e habilidades incorporadas nos blocos de deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações e jogos (Lopes da Silva et al., 2016). Durante a realização do percurso, alguns elementos iam elaborando comentários “Tu consegues” (R.P), “Força!” (X.), como forma de incentivar os companheiros do grupo, demonstrar apoio e motiva-los. Importa, também, destacar a observação feita por uma criança, durante um diálogo com um dos seus companheiros de equipa, referindo “Não tem mal não ganhar, isto foi giro” (P.), revelando uma gestão emocional positiva face à derrota, após a concretização dos desafios.

Considerando, tal como preconizado no capítulo II, que a reflexão sobre as ações desenvolvidas permite a realização de reajustes contínuos nas práticas e a construção de novos conhecimentos (Becker, 2009), num momento posterior, o par pedagógico verificou que algumas componentes do percurso poderiam ter apresentado um cariz mais desafiador, particularmente os fios representativos da teia, na primeira etapa, estarem dispostos numa posição diferente. Para além do mencionado, num determinado momento da realização do percurso, os tempos de espera entre etapas começaram a intensificar-se, dado que as crianças possuem ritmos de execução distintos definindo-se, como possível solução, o aumento dos espaçamentos entre os desafios, estabelecendo um percurso mais longo.

A atividade seguinte sobre o qual se irá refletir foi projetada a partir do interesse de uma criança, evidenciado no mapa concetual, por descobrir mais sobre o funcionamento do ciclo de vida das plantas, e do comentário partilhado por outra criança referindo “Algumas plantas são casas para os animais” (F). Deste modo, uma vez que no dia anterior se tinha debatido sobre o modo de vida das aranhas, estabeleceu-se um diálogo, como se irá verificar de seguida, por forma a conectar estas duas temáticas.

A ação pedagógica iniciou com a apresentação de uma caixa, completamente coberta, que foi colocada no centro da sala para despertar alguma curiosidade nas crianças que, ao chegarem ao espaço, rapidamente procuraram descobrir do que se tratava. Privilegiando-se uma aprendizagem pelos sentidos, com enfoque na estimulação da concentração e no desenvolvimento cognitivo da criança (Vilela, 2014), o grupo, através dos sentidos do tato e audição, explorou o material que se encontrava no interior da caixa surgindo, a partir deste momento, várias hipóteses como “Parecem pedras” (J.P), “Eu acho que são feijões” (R.P), “São duros e pequenos” (T.).

Após ser revelado o conteúdo da caixa, que correspondia a sementes de feijão seco, principiou-se um diálogo sobre o ciclo de vida das plantas e a importância das mesmas enquanto habitat de algumas espécies de animais, nomeadamente das aranhas. Esta interação revelou-se profundamente rica pois, ao facultar à criança oportunidades de esta dialogar e partilhar com o grupo os conhecimentos que possui, foi possível verificar a bagagem informativa que cada um conservava, incluindo conceitos imprecisos sobre as diferentes fases da evolução de uma planta.

Posto isto, atendendo ao facto de os recursos tecnológicos apresentarem um vasto leque de possibilidades educativas e permitirem “diversificar as fontes de conhecimento e do saber” (Delors et al., 1999, p. 161), desenvolveu-se um jogo, a partir da plataforma *learningapps*, convidando as crianças a ordenarem corretamente as diferentes fases de crescimento de uma planta. Importa salientar que, durante o decorrer da dinâmica, a díade procurou assumir um papel de mediador, colocando questões ao longo do processo e possibilitando a partilha e confronto entre diferentes perspetivas para que, em conjunto, as crianças organizassem a sequência corretamente (Lopes da Silva et al., 2016).

Entendendo que, durante a EPE, é importante que as crianças explorem os diferentes significados de número e as múltiplas relações que se podem estabelecer entre eles (Castro & Rodrigues, 2008), após a descoberta da ordem apropriada, optou-se por incorporar uma variante nesta dinâmica, desafiando as crianças a identificarem a posição em que se encontravam determinadas imagens, através de questões como “Qual é a terceira imagem?”, “Qual a imagem que está em primeiro lugar?”. Com esta atividade favoreceu-se a exploração e compreensão de características sobre o ciclo de vida das plantas, o desenvolvimento da linguagem oral, da coordenação óculo manual, da motricidade fina, de noções de cardinalidade, ordinalidade, correspondência termo a termo e de autonomia, uma vez que eram as próprias crianças que, de forma independente, manuseavam os instrumentos tecnológicos (Lopes da Silva et al., 2016). Posteriormente, partindo de um interesse demonstrado pelas crianças do grupo pela realização de atividades experimentais, sugeriu-se a germinação das sementes de feijão seco apresentadas da parte da manhã. A utilização do termo “germinação” suscitou algumas dúvidas em determinados elementos tendo, inclusive, um deles comentado “Germinação? O que é isso?” (L.M). Face à dúvida colocada, originou-se um diálogo com o grupo sobre o significado da palavra “germinação” e estabelecendo uma comparação entre os vocábulos “semear”, “plantar” e “germinar”. Esta situação demonstrou-se essencial tendo, por um lado, facultado à criança o

contacto com novos conceitos e definições científicas e, por outro lado, contribuído para o enriquecimento do seu vocabulário (Martins et al., 2009). Em seguida, foram dispostos na área comum da sala de atividades alguns materiais como copos de vidro, algodão e água, necessários para iniciar o processo de germinação. Expostos os objetos, a díade procedeu à exploração, passo a passo, do processo científico que ia ser concretizado para que depois, autonomamente, cada criança pudesse preparar o seu recipiente para a germinação. Por sugestão da educadora cooperante, cada frasco deveria conter, no mínimo, três sementes para que, caso uma das sementes não evoluísse, o processo não ficasse comprometido.

Com todos os frascos prontos, dispostos junto das janelas da sala (Figura 7), as crianças foram incentivadas a levantar hipóteses sobre o processo que se iria desenrolar. Realce-se o comentário partilhado por um elemento do grupo “Temos de pôr água todos os dias” (X.), que deu origem a uma nova tarefa coletiva, satisfatoriamente abraçada por todos. Mais tarde, com as plantas já



*Figura 7 – Processo de germinação*

desabrochadas, as crianças puderam transportar os frascos para casa e, com as famílias, transferir a planta para a terra, envolvendo os familiares no próprio processo. Através desta dinâmica foi possível fomentar a curiosidade das crianças para a compreensão de fenómenos do mundo natural, desenvolver inúmeras competências como a linguagem e comunicação orais, a autonomia, o sentido de responsabilidade, a motricidade fina, a concentração, a coordenação óculo manual e explorar noções matemáticas como a ordenação, através dos passos adotados no momento de germinação (Lopes da Silva et al., 2016).

A posteriori, tendo por base o interesse do grupo pela escuta ativa de canções, projetou-se a dinamização de uma canção denominada “O girassol”. Assim sendo, foi solicitado às crianças que se dispusessem pelo espaço, em formato circular, mantendo algum distanciamento entre si, indicação esta que suscitou, de imediato, curiosidade entre os elementos do grupo. Num primeiro momento procedeu-se à apresentação da canção, na íntegra, como forma de familiarizar as crianças para as suas características, nomeadamente a melodia e a letra. Ulteriormente, a canção foi analisada verso a verso tendo-se associado, a cada um, um movimento, resultando na composição de uma coreografia.

Sentindo-se preparadas, as crianças escutaram, novamente, a canção, mas desta vez acompanhando a mesma com os gestos praticados, resultando num momento animado e prazeroso para todos os intervenientes. Efetivamente, a música representa um recurso educacional enriquecedor, favorecendo o desenvolvimento intelectual, cognitivo, afetivo, linguístico, comunicativo e motor da criança (Franco & Ament, 2017; Papousek, 1996, citado por Boal-Palheiros, 2014).

O último conjunto de atividades sobre o qual se irá refletir teve, por base, a curiosidade evidenciada por uma criança, durante a construção do mapa conceitual, por descobrir mais sobre o modo de vida dos elefantes.

Tendo em conta que o jogo dramático favorece o desenvolvimento emocional, comunicacional e fomenta a criatividade (Lopes da Silva et al., 2016), como forma de despertar a curiosidade do grupo para a temática solicitou-se, discretamente, a uma criança (J.P), que desenvolvesse uma representação de um elefante, através de movimentos corporais, para que os restantes elementos pudessem adivinhar.

Descoberto o animal, as crianças partilharam as ideias e conceções prévias que possuíam acerca do animal em questão, elencando características físicas relacionadas com a estrutura corporal “são pesados” (X.), com a cor “São cinzentos” (L.) e com os órgãos “Têm uma tromba que serve para beber água” (T.), (R.P). Denote-se que este último comentário, realizado por estas duas crianças, despertou o interesse do par pedagógico que, ao pedir que esclarecessem essa ideia, verificou que algumas crianças desconheciam as múltiplas funções associadas à tromba dos elefantes. Posto isto, através dos recursos tecnológicos da sala de atividades, o grupo realizou uma “viagem”, por meio de pequenos vídeos e imagens, ao habitat do elefante, a savana, onde ficaram a conhecer algumas curiosidades sobre este ser vivo, como o seu peso aproximado (6000 toneladas) e a sua equivalência a elementos do dia a dia (7 carros), estratégias e comportamentos adotados para se proteger de temperaturas elevadas (rebolar na lama) e as diversas funções associadas à sua tromba (recolher alimento de ramos altos, aspirar água para, posteriormente, a colocar na boca ou expelir, como forma de se refrescar), facilitando, assim, a construção de novos conhecimentos.

Aproveitando o comentário da criança (L.) sobre os elefantes possuírem uma tonalidade acinzentada, indagou-se o grupo: “Todos os elefantes serão, realmente, cinzentos?”, tendo esta questão desencadeado um diálogo, onde a maioria das crianças respondia afirmativamente, enquanto que outras revelavam alguma incerteza. Perante esta ambiguidade de respostas,

explicou-se às crianças que a sala de atividades iria receber a visita de um elefante especial, estabelecendo-se um clima de curiosidade para verificar quem seria esta personagem. Assim, procedeu-se à apresentação da capa do livro “O Elmer” e à introdução da personagem principal, tendo uma das crianças imediatamente referido “é colorido” (X.).

O par pedagógico começou, então, a leitura da narrativa que abordava a história de Elmer, um elefante diferente dos demais da sua manada, pois apresentava uma coloração axadrezada. Embora todos os outros elefantes gostassem dele, da sua alegria e da sua companhia, Elmer sentia-se infeliz: desejava ser como os outros elefantes, desejava ter cor de elefante. Por isso, numa noite, partiu sozinho, silenciosamente, em busca de uma solução que lhe permitisse modificar a sua aparência. Ao encontrar uma alternativa que lhe possibilitou uma alteração de tonalidade, Elmer regressa para junto da sua manada, que acaba por não o reconhecer. Esta indiferença por partes dos seus companheiros provocou um momento de reflexão sobre a situação, tendo Elmer começado a valorizar a sua diferença que, na verdade, o tornava num ser único e especial.

Ao longo da leitura desta história, que detinha uma mensagem significativa, alertando para a importância de valorizar e respeitar o outro, as suas características e particularidades, foi possível verificar que o grupo se mantinha atento e concentrado ao enredo que era apresentado. Findada a leitura, encorajou-se o grupo a recontar os acontecimentos e a partilhar quais os momentos da história que mais tinham gostado, desenvolvendo-se competências como a atenção, o espírito crítico, a autonomia e linguagem oral, numa articulação de saberes com o Domínio da Matemática, através do respeito pela ordem dos acontecimentos. Importa destacar, durante este diálogo, a atenção de algumas crianças que se dirigiu para a última página do livro, que detinha uma ilustração apelativa composta por vários elefantes cuja pelagem era constituída por padrões diversificados. Contemplando esta situação, projetou-se uma dinâmica em torno da mesma: cada criança deveria escolher um dos padrões presentes e, através de pequenas pistas linguísticas e descritivas, os restantes elementos do grupo tentariam descobrir qual o exemplo escolhido, resultando numa dinâmica interessante, acolhedora e valorativa das preferências espontâneas evidenciadas pelas crianças. Com a projeção desta ação pedagógica foi possível desenvolver competências correlacionadas com o saber escutar, a atenção, a linguagem e comunicação orais, fomentar o sentido estético, através da análise e comparação das diferentes ilustrações da obra, a criatividade, a autonomia, o gosto pela leitura e a importância de respeitar o

outro, privilegiando-se uma articulação entre múltiplos saberes de áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016; Sim-Sim et al., 2008).

Criando um fio condutor com a atividade anteriormente relatada, e valorizando o interesse evidenciado por algumas crianças pela realização de jogos e construções, a díade projetou uma atividade denominada “Quantas cores tem o Elmer?”.

Neste sentido, com o grupo reunido junto à área comum da sala de atividades, o par pedagógico dispôs uma folha de papel enrolada, assemelhando-se a um papiro, suscitando a curiosidades das crianças que, mediante o levantamento de hipóteses, procuravam descobrir o conteúdo ali presente.

Após todas as crianças exporem as suas ideias sobre o que poderia estar ali retratado, um dos elementos da díade procedeu à revelação do rolo, desdobrando a folha até formar uma projeção, em tamanho A2 (Figura 8), da personagem principal da história narrada previamente. Ao observarem o



Figura 8 - Tapete do Elmer

conteúdo, notabilizou-se um crescente entusiasmo e admiração nas faces das crianças que, reconhecendo o protagonista, comentavam “É o Elmer” (M.), “Olha o Elmer” (R.R). Em seguida, apelando à observação atenta das crianças e à análise de conhecimentos já trabalhados com a educadora cooperante, questionou-se se estas conseguiam identificar quais as figuras geométricas presentes no padrão do Elmer, tendo sido distinguidos alguns quadrados, retângulos e triângulos. Como a personagem era composta por retalhos de cores variadas, nomeadamente amarelos, azuis, brancos, pretos, roxos, cor de rosa, laranjas, vermelhos e verdes, provocou-se o grupo, instigando-os a, em conjunto, determinarem qual a cor predominante, recorrendo à estratégia de *subitizing* que envolve o “reconhecimento da mancha sem necessidade de contagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 77) procurando, assim, desafiar o pensamento da criança e desencadear um conflito cognitivo (Oliveira-Formosinho, 2013). Foram várias as suposições formadas, uns considerando ser a cor amarela, outros a cor rosa e, ainda, alguns que afirmavam ser a cor vermelha, não existindo unanimidade entre todos.

Num momento consecutivo, como forma de especificar a cor preeminente, as crianças utilizaram peças de legos para determinar a quantidade de retalhos de cada cor que o Elmer detinha. Desta forma, estabelecendo uma relação de correspondência cor do retalho – cor do lego,

as crianças foram preenchendo o mapa com as peças, uma por uma, até não sobrar nenhuma cor. Questionando se já conseguiam definir qual a cor que prevalecia, o grupo referiu que não, chegando à conclusão que formar torres com as peças empilhadas poderia auxiliar a alcançar a solução. Perante a aplicabilidade da estratégia, formaram-se nove torres coloridas. Incentivou-se, assim, as crianças a compararem os tamanhos das torres entre si, identificando qual a torre maior, qual ou quais as torres menores, e se existiam torres cujo comprimento era semelhante, chegando-se à conclusão que o Elmer possuía mais retalhos cor de rosa (8), que as cores branco e preto apresentavam o mesmo número de retalhos (4) e eram, simultaneamente, as cores com menos evidência no padrão, e que as restantes cores – roxo, amarelo, vermelho, azul, verde e laranja – tinham todas a mesma quantidade de parcelas no mapa (7). Com as quantidades apuradas, a díade propôs, também, ao grupo a ordenação das diferentes torres, da mais pequena para a maior, ou seja, em ordem crescente. Com esta atividade exploraram-se numerosas competências, especificamente a linguagem e comunicação verbais, o raciocínio matemático, a motricidade fina, a autonomia, a atenção, o respeito pelo outro, a utilização de relações matemáticas fulcrais no desenvolvimento do sentido de número como a comparação de quantidades, a classificação de tamanhos, a ordenação, a seriação, a contagem, a correspondência termo a termo e a identificação de formas geométricas. Este material foi incorporado na Área da Matemática, presente na sala de atividades, e observada a sua utilização em momentos de jogo espontâneo pelas crianças, aplicando os conceitos e definições explorados (Lopes da Silva et al., 2016; Mendes & Delgado, 2008).

Relativamente à Fase IV do projeto, intitulada de Divulgação/ Avaliação, tal como explanada no capítulo I, esta engloba uma retrospeção sobre o percurso construído, e a sua difusão com outros membros da comunidade educativa, não se limitando a uma fase considerada de “finalização”, mas antes a uma etapa incorporada nas restantes fases da MTP (Vasconcelos et al., 2012).

Principiando com a Divulgação, no último dia dedicado ao projeto “O Museu dos Bichinhos”, a díade propôs uma ideia ao grupo “E se fossemos partilhar o que aprendemos sobre os Seres Vivos com a outra sala da EPE?”, sugestão que gerou uma resposta afirmativa unânime e um clima de entusiasmo intenso. Uma vez que, ao longo do projeto, tinham sido explorados animais pertencentes a diferentes habitats – Floresta, Savana, Pólo Norte e Oceano – optou-se por dividir o grande grupo em quatro pequenos grupos, sendo cada um deles associado a um

habitat distinto. Finalizada a divisão, cada grupo teve oportunidade de reunir alguns materiais construídos ao longo do projeto, como caixas representativas dos habitats abordados, e animais elaborados a partir de rolos de papel higiênico (atividade esta abordada pelo par pedagógico no seu relatório), funcionando como um suporte visual para a apresentação às crianças pertencentes à outra sala.

Com tudo preparado, as crianças dirigiram-se à outra sala e cada grupo apresentou as aprendizagens adquiridas sobre o seu habitat, abordando quais os Seres Vivos trabalhados, as suas características, e revelando pequenas curiosidades sobre os mesmos. Os animais construídos a partir dos rolos de papel foram, igualmente, mostrados na outra sala. Realce-se que esta apresentação não correspondeu a uma ação unilateral, muito pelo contrário, as crianças da outra sala iam dialogando sobre o que observavam e expressavam, também, curiosidades e conceitos que sabiam.

Esta situação representou um momento extremamente profícuo, possibilitando a todos os intervenientes presentes o amadurecimento de múltiplas competências, tais como o desenvolvimento da comunicação oral e do sentido crítico, promovendo uma partilha de saberes e uma reflexão conjunta sobre as aprendizagens trabalhadas, contribuindo para um processo educativo mais enriquecedor e valorativo da criança enquanto sujeito e agente ativo do processo educativo (Cardona et al., 2021; Lopes da Silva et al., 2016).

Abordando, agora, a divulgação estabelecida junto das famílias, dada a situação pandémica vivenciada, fruto da proliferação do vírus SARS-CoV2, as interações entre o ambiente educativo e os familiares revelaram-se reduzidas, limitando-se à marcação prévia de reuniões, via *email* ou contacto telefónico. Importa salientar que, ao serem envolvidas no processo educativo, as famílias conseguem compreender que aprendizagens estão a ser trabalhadas, acompanhar os progressos das crianças, atentar nas suas dificuldades, além de facultar ao profissional de educação *feedbacks* e opiniões sobre as ações elaboradas, contribuindo para uma comunicação produtiva e clara (Mata & Pedro, 2021).

Assim, ao longo do projeto, o par pedagógico foi comunicando através de registos escritos (por exemplo, na escolha do título para o projeto) e das próprias crianças, pedindo materiais para a elaboração das diferentes dinâmicas. Como forma de complementar esta interação, em diálogo com a educadora cooperante, a díade solicitou o consentimento dos familiares para proceder à

criação de um *padlet*, denominado “O Museu dos Bichinhos”, por forma a divulgar fotografias dos educandos durante a dinamização das ações pedagógicas.

Em relação à avaliação solicitou-se às crianças que, em grande grupo, refletissem sobre as ações pedagógicas dinamizadas. Como forma de orientar o diálogo que de seguida se estabeleceu, o par pedagógico explicitou três questões “O que mais gostei?”, “O que menos gostei?”, “O que aprendemos?”, encorajando o grupo a partilhar as suas perspetivas. No que se refere à primeira questão – “O que mais gostei?” – foram referidas diversas respostas, tais como “Gostei de saber sobre as tartarugas” (B.), “Gostei de tudo” (X.), (R.R), (R.P), (M), (M.M), “Gostei de falar sobre os elefantes” (T.). À pergunta “O que menos gostei?”, apenas duas crianças revelaram apreciações negativas, dizendo “Não gostei de saber sobre os tubarões” (M.) e “Não gostei de aprender sobre as aranhas” (F.). Ao questionar as crianças, como forma de compreender as insatisfações partilhadas, a resposta fornecida foi similar: “porque tenho medo”. Por último, no que diz respeito às aprendizagens adquiridas – “O que aprendemos?” – as crianças compartilharam inúmeras perspetivas, como por exemplo “Não sabia que os pinguins comem peixe” (R.R), “Não sabia que alguns animais existiram e agora não existem” (M.), “Não sabia que existiam aranhas venenosas e outras não” (C.), permitindo constatar que o projeto desenvolvido se demonstrou significativo, tendo ido ao encontro dos interesses e necessidades manifestados pelas crianças, sem descuidar os conhecimentos prévios que cada uma detinha e o contributo dos mesmos para a construção de aprendizagens e crescimento de todos os intervenientes.

Em suma, todo o percurso construído ao longo da PES, na valência da EPE, contribuiu para um progressivo desenvolvimento pessoal e profissional da docente estagiária em formação. Para a realização deste caminho, importa mencionar a importância do trabalho colaborativo realizado entre o par pedagógico, a educadora cooperante, a supervisora institucional e as próprias crianças que, através de diálogos, apoios e partilhas de cariz reflexivo, contribuíram para a projeção de ações pedagógicas articuladas e valorativas das particularidades de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Salientar, igualmente, a importância de uma articulação contínua entre a teoria e a prática, viabilizando a construção de ações pedagógicas com intencionalidade educativa, baseadas numa reflexão infundável, promotora de uma reconstrução profissional constante e da melhoria da prática. Conforme explicitado neste relatório, o mundo está em constante evolução. Em particular para a área da Educação, estas mudanças trazem consigo novos problemas e desafios que vão exigir, por parte dos docentes, a necessidade de uma formação contínua ao longo da vida, assente

no desenvolvimento de competências profissionais, pessoais e sociais, na busca por respostas que possam contribuir para o enriquecimento do processo educativo (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; Marta, 2015).

## METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão, formulada após a construção dos capítulos que integram o relatório vigente, pretende apresentar uma retrospectiva que espelhe um olhar reflexivo sobre o processo desenvolvido ao longo da PES, e cujas aprendizagens contribuíram para um progressivo desenvolvimento profissional.

Perante um mundo em constante metamorfose, importa que a educação e, consequentemente, os profissionais de educação procurem compreender e se adaptar às múltiplas transformações que vão surgindo. Só assim será possível desenvolver práticas pedagógicas enriquecedoras, que possibilitem à criança a construção de um percurso onde esta, simultaneamente, se descubra a si e ao outro, desenvolvendo competências que a preparem para o futuro (Delors et al., 1999). Para tal urge a necessidade de romper com os modelos pedagógicos transmissivos, procurando adotar uma pedagogia participativa, que assume o ato de ensinar como um processo colaborativo, onde as competências e as motivações das crianças são valorizadas e o ambiente é organizado de forma a proporcionar uma melhor experiência educativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013a). Apesar de compreender a importância destas conceções reconheço que, inicialmente, senti dificuldade na projeção das práticas porque tinha receio de adotar uma postura transmissiva e não conseguir motivar as crianças. No entanto, rapidamente fui surpreendida pela autonomia, pensamento crítico e capacidade de reação com a qual as crianças abraçavam os desafios que lhes eram propostos e a rapidez com definiam estratégias para os solucionar.

Neste processo, e tal como se verificou no decorrer da PES, a escuta revelou-se fulcral. Ao facultar à criança oportunidades em que esta possa exercer o seu direito em ser escutada, o profissional contribui para o enriquecimento do processo pedagógico (Lino, 2013) e para a construção de práticas que impulsionem o seu desenvolvimento. Incorporando estas particularidades surge a MTP, metodologia privilegiada durante as práticas desenvolvidas na EPE e no 1.º CEB, que através de uma perspetiva construtivista do saber, permite à criança indagar, resolver problemas e colaborar com o outro, favorecendo um desenvolvimento intelectual entre todos os intervenientes do processo (Vasconcelos et al., 2012). Findado o período da PES, e estabelecendo uma retrospectiva sobre os projetos de intervenção realizados, na EPE verificou-se que as atividades projetadas em torno do mesmo impactaram o grupo de forma positiva, uma

vez que, mesmo após o par pedagógico concluir a prática, as crianças ainda dialogavam sobre o mesmo com a educadora cooperante. Relativamente ao 1.º CEB, a concretização de um projeto de intervenção, inicialmente, constituiu um desafio devido à dificuldade em correlacionar as características da MTP com os conteúdos explanados no currículo. Todavia, graças ao trabalho colaborativo desenvolvido entre a díade, a professora cooperante e a orientadora institucional, esta interligação revelou-se mais simples e clara.

Para que as ações pedagógicas sejam significativas para a criança importa, igualmente, a forma como o ambiente de aprendizagem é pensado e organizado, atentando numa perspetiva inclusiva. Face à heterogeneidade de crianças existente em cada sala com a qual o par pedagógico estabeleceu contacto na PES, revelou-se fulcral delinear estratégias diversificadas, tendo por base os documentos orientadores vigentes, para que fosse possível dar resposta às diferentes necessidades evidenciadas e, assim, promover o sucesso de todos (Alves et al., 2019; Serrano de Carvalho, 2018). Importa aqui destacar a relevância das TIC enquanto ferramentas cuja utilidade pedagógica se revelou fulcral, ao longo das práticas desenvolvidas nas duas valências, tendo a sua integração constituído, inicialmente, uma dificuldade. Através da sua utilização, foi possível explorar com as crianças temáticas díspares e permitir o acesso das mesmas a uma multiplicidade de informações provenientes do contexto real, alargando, assim, a sua bagagem informativa e possibilitado que estas se apercebessem da importância das TIC enquanto mecanismo que permite conhecer o mundo em que habitamos.

Para que o aperfeiçoamento contínuo das práticas fosse plausível, em muito contribuiu a adoção das diferentes fases (observação, planificação, ação e reflexão) que integram a Metodologia de Investigação-Ação. Principiando com a observação, esta representou (e representa) um instrumento indispensável (Estrela, 1994), permitindo a recolha de dados e informações que, durante o processo de planificação, eram alvo de uma análise e ponderação, tendo em vista a concretização de dinâmicas atentas às realidades evidenciadas. Posteriormente, elaboravam-se as planificações, que se manifestavam flexíveis, onde se procedia a uma organização das temáticas a serem trabalhadas com a criança, atendendo aos seus interesses, às suas necessidades e às suas dificuldades (Santos et al., 2016). Incorporada em todo o processo desenvolvido ressalta-se a reflexão, ferramenta imperativa que acompanhou todo o percurso construído pela díade e que, através das suas múltiplas vertentes, propiciou melhorias e reajustes

sucessivos às ações, auxiliou na superação de dificuldades e facultou uma construção incessante de novos saberes (Becker, 2009).

Deste modo, a partir da reflexão concretizada ao longo da PES, foi possível identificar algumas dificuldades que se foram manifestando nas duas valências. Iniciando com o 1.º CEB, a principal dificuldade recaiu sobre a gestão do tempo destinado à realização das atividades pedagógicas que eram planificadas. Como suprarreferido, a sala de aula corresponde a um “mundo” heterogéneo, cujos alunos apresentam uma diversidade de características que engloba ritmos de aprendizagem e de concretização de tarefas distintos. Esta dificuldade foi sendo atenuada no decorrer da prática, onde a díade procurava melhorar a sua postura reflexiva sobre as ações e, assim, construir novos conhecimentos, o que permitia adaptar o tempo de cada ação em conformidade com as particularidades do grupo-turma. No que diz respeito às dificuldades evidenciadas na EPE, foi possível realçar duas adversidades cujo impacto se revelou significativo. Numa primeira instância, importa destacar a dificuldade do par pedagógico na transição entre os níveis educativos. A PES iniciou-se no 1.º CEB, mais concretamente com uma turma pertencente ao 4.º ano de escolaridade, onde as crianças já manifestavam, estabelecendo uma comparação com a EPE, uma maturidade linguística, cognitiva e intelectual mais desenvolvida. Ao integrar a EPE, a díade vivenciou, durante as primeiras semanas, algumas dificuldades, nomeadamente na projeção de atividades adaptadas às faixas etárias e que respeitassem os interesses, as necessidades e as aprendizagens do grupo em questão. Ademais se refere que este impasse inicial acabou por comprometer as observações preliminares realizadas, dificultando a identificação clara dos interesses e necessidades das crianças, o que no começo resultou em planificações descontextualizadas, cujo fio condutor não era evidente.

De modo concomitante, é importante referir outros desafios provenientes da prática que impactaram o *eu* profissional, e que se revelaram comuns aos dois níveis educativos, nomeadamente a dificuldade sentida, inicialmente, na projeção e desenvolvimento de dinâmicas inovadoras, e a dificuldade em articular, frequentemente, saberes teóricos com situações emergentes da prática. Estes desafios permitiram-me melhorar a minha capacidade de atenção a diferentes pormenores que integram o ambiente educativo e instigaram-me a procurar, frequentemente, novas estratégias e métodos para explorar, de forma construtivista e participativa diferentes temáticas.

Perante as dificuldades salientadas, importa salvaguardar o papel do trabalho colaborativo desenvolvido entre o par pedagógico, as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais que, através dos *feedbacks* disponibilizados, das reuniões destinadas à Orientação Tutorial e nos momentos que se sucediam após as ações, procuravam refletir sobre os aspetos positivos, as melhorias a realizar, problematizando saberes e escutando dificuldades, numa articulação contínua entre a teoria e a prática (Ribeiro et al., 2016). Efetivamente, a colaboração desenvolvida com todos os intervenientes do processo educativo, e o trabalho construído resultante da mesma, possibilitaram uma melhoria progressiva das práticas pedagógicas que eram projetadas e contribuíram para um desenvolvimento pessoal e profissional cabal (Lopes da Silva et al., 2016).

Assim, o perfil duplo de docência, outorgado pela frequência do presente mestrado profissionalizante, engloba o culminar de diversos alicerces que têm sido construídos e adquiridos ao longo de cinco anos de formação, compreendendo não só o percurso iniciado à entrada do mestrado, mas também toda a bagagem informativa conquistada durante os três anos de frequência da licenciatura em Educação Básica. Todas estas vivências permitiram compreender que cada criança é, efetivamente, um ser único, cujo respeito engloba todos os aspetos subjacentes ao ambiente educativo, desde a sua entrada na instituição até ao apoio fornecido em casa. De facto, as instituições são espaços que possibilitam aprendizagens em múltiplos níveis, não só para as crianças, mas também para nós, profissionais e adultos, que em muito temos a aprender com elas e com todos os intervenientes do ambiente educativo. Deste modo, importa frisar que o processo principiado deve ser visualizado, não como algo estanque, mas antes como um processo pautado de dinamismo e interatividade, inserido numa aprendizagem que deve acompanhar e prolongar-se ao longo de toda a vida, possibilitando ao docente o desenvolvimento contínuo de múltiplas competências (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; Marta, 2015) e a construção de mecanismos que lhe permitam enfrentar os desafios do futuro com qualidade, clareza e, acima de tudo, respeito pela criança.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I., Freitas, C., Ponte, J., Alarcão, J., & Tavares, M. (1997). *A Formação de Professores no Portugal de hoje*. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/26593>
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2016). A supervisão no contexto de uma escola reflexiva. In (Eds.), *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.ª ed., pp. 133–156). Edições Almedina.
- Alarcão, I. (2021, novembro 30). *Ser professor reflexivo*. <http://sipeadturmad5.pbworks.com/w/page/117123798/atividadeseixov>
- Almeida, D., & Kaulfuss, M. (2014). Motivação no contexto escolar. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT*, 1–9.
- Almeida, A. & Megid, M. (2017). A escrita colaborativa na formação continuada de professores que ensinam Matemática. *Inter-ação*, 42 (1), 176–193. <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v42i1.41858>.
- Almeida, R., Crispim, M., Silva, D., & Peixoto, S. (2017). A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e suas contribuições para a educação inclusiva: construindo uma educação para todos. *Cadernos de graduação*, 4 (2), 89–106. <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/4218>
- Almeida, Y. (2015, outubro 19 – 23). *O vínculo afetivo e suas contribuições para a relação professor-aluno*. [Artigo]. XI Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação – SEPesq, Rio Grande do Sul.
- Alves, J. (2005). As formulações de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal. *Revista de Educação em Ciências e Matemáticas*, 1 (2), 11 – 16. <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/1466>

- Alves, L. & Bianchin, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista de psicopedagogia*, 27 (83), 282-287.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento* (27), 337-362. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2019.387>
- Ambrósio, A. (2013). O diálogo em Paulo Freire: Contribuições para o ensino da Matemática em classes de recuperação intensiva. *Colloquium Humanarum*, 10, 1072-1077. <http://doi.org/10.5747/ch.2013.v10.nesp.000559>
- Amor, E. (2006). Comunicação e expressão oral. In E. Amor, *Didática do Português – Fundamentos e Metodologia* (pp. 61-81). Lisboa.
- Arends, R. (2008). Liderança e Colaboração na escola. In S. Calhau (Ed.), *Aprender a Ensinar* (7.ª Ed, pp. 474-505). Editora Mcgraw-Hill.
- Azevedo, J. (2010, junho, 7). *Como construir uma escola onde se aprenda melhor* [Comunicação Oral]. Conferência Que currículo para o século XXI?, Lisboa, Portugal.
- Batista, S. (2019). O modelo do professor reflexivo e os desafios ao desenvolvimento profissional: Portugal no quadro europeu. In N. Fraga (Org.), *O professor do século XXI em perspetiva comparada: Transformações e Desafios para a Construção de Sociedades Sustentáveis* (1.ª edição, pp. 145-154), Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa.
- Becker, F. (2009). *O que é o Construtivismo?*. USP. [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4659022/mod\\_resource/content/0/2016-05-20\\_Becker-fich.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4659022/mod_resource/content/0/2016-05-20_Becker-fich.pdf)
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores – perspetivas sociais e educativas na atualidade. *Revista Investigar em Educação*, II Série (4), 127-140. <https://core.ac.uk/download/pdf/83600377.pdf>

- Bento, G., & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72 (1), 85-104. <https://doi.org/10.35362/rie72037>
- Bicalho, L. & Oliveira, M. (2011). Aspectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade. *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 16 (32), 1-26. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2011v16n32p1>
- Boal-Palheiros, G. (2014). A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças. In J.D.L. Pereira, M.F. Vieites & M.S. Lopes (Coord.), *As Artes na Educação* (pp. 207-221). Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação cultural.
- Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *SciELO*, 6 (1), 51-58. <http://www.scielo.br/j/pe/a/f3FJJkXGVQL5JnsL7J5JP3C/><https://doi.org/10.1590/S1518-29242001000100005>
- Bolgenhagen, S., Cosme, A., & Pinheiro, A. (2021). Transição entre a Educação Pré-Escolar e o primeiro ano: desafios do contexto educativo português. *Série-Estudos*, 26 (56), 95-116. <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i56.1274>
- Brancher, V., Chenet, N., & Oliveira, V. (2005). O lúdico na Aprendizagem Infantil. *Revista do Centro de Educação*, (27), 1-4. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4358/2562>
- Branco, J. (2021). Da integração de saberes...para a integração social...In N. M. Nunes & C. Nunes (Eds.), *Diversidades, educação e inclusão* (pp. 313-331). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa.
- Cardona, M. (2014). Falando de transições: entre a educação de infância e a escola. *Nuances*, 25 (2), 311-322. [https://www.researchgate.net/publication/287579245\\_FALANDO\\_DE\\_TRANSICOES\\_ENTRE\\_A\\_EDUCACAO\\_DE\\_INFANCIA\\_E\\_A\\_ESCOLA](https://www.researchgate.net/publication/287579245_FALANDO_DE_TRANSICOES_ENTRE_A_EDUCACAO_DE_INFANCIA_E_A_ESCOLA)

- Cardona, M., Lopes da Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e Avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Cardoso, A. (2014). As atuais exigências inovadoras e o interesse crescente pela investigação-ação, em educação. In Imprensa da Universidade de Coimbra (Ed.), *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores* (pp. 13 - 14). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Casenote, I. (2020, outubro 3). *Entenda o que é insight e como aplicá-lo no seu trabalho*. Escola Design Thinking. <https://escoladesignthinking.echos.cc/blog/2020/10/o-que-e-insight/>
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular .
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS - Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5 (1), 98-118. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v5.i1.14482>
- Coll, C., Martin, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na sala de aula*. ASA Editores.
- Correia, M. (2009). A Observação Participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13 (2), 30-36. <http://hdl.handle.net/10400.26/23968>
- Cortesão, L. (1998). *A importância dos dispositivos de diferenciação pedagógica. Pensar a escola construir projetos, Porto, 1998*. Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- Cosme, A. (2017). Escola e professores no séc XXI: exigências, desafios, compromissos e respostas. *Revista Diálogo Educacional*, 17 (53), 757-776. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.052.A003>

- Costa, C. & Galiuzzi, M. (2007, maio, 31 – junho, 03). *Formação Continuada de professores, a partir da construção de Unidades de Aprendizagem* [Comunicação em painel]. 30<sup>o</sup> Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química, São Paulo.
- Costa, C., & Sarmiento, T. (2018). Escutar as crianças e (Re) configurar identidades – interações com voz. *Educação em Análise*, 3 (2), 72 – 94. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2018v3n2p72>
- Costa, E. & Pires, M. (2016). *Comunicar na sala de aula: um estudo com alunos do ensino básico*. In C. Mesquita, M. V. Pires, & R. P. Lopes (Eds). 1.<sup>o</sup> Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas. Instituto Politécnico de Bragança.
- Coutinho, C. & Junior, J. (2007). *Utilização da técnica do brainstorming na introdução de um modelo de e/b-learning numa escola profissional portuguesa: a perspetiva de professores e alunos* [Artigo em ata de conferência]. Encontro Internacional Discurso Metodologia e Tecnologia: actas do Encontro Internacional Discurso, Metodologia e Tecnologia, Miranda do Douro. <http://hdl.handle.net/1822/7351>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), 355–380. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Crespo, A., Croca, F., Breia, G., & Micaelo, M. (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial – Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores*. Editora Cercica.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia\\_diretor\\_16\\_9\\_net.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf)
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Delors, J., 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, Z.

- (1999). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições Asa
- Dorigon, T., & Romanowski, J. (2012). A Reflexão em Dewey e Schön. *Revista Intersaberes*, 5, 8–22.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. ARTMED Editora S.A.
- Enéas, A. & Nunes, T. (2019, novembro 25 – novembro 27). *A Gamificação como metodologia de ensino/aprendizagem na universidade corporativa do banco Alfa* [Comunicação em Colóquio], XIX Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Florianópolis, Brasil. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/201702>
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Editorial Presença
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma Estratégia de Formação de Professores* (4.<sup>a</sup> ed). Porto Editora
- Fernandes, D. (2020). *Para uma Fundamentação e Melhoria das Práticas de Avaliação Pedagógica*. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa. [https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/para\\_uma\\_fundamentacao\\_e\\_melhoria\\_das\\_praticas\\_de\\_avaliacao\\_pedagogica.pdf](https://apoioescolas.dge.mec.pt/sites/default/files/2021-02/para_uma_fundamentacao_e_melhoria_das_praticas_de_avaliacao_pedagogica.pdf)
- Fernandes, F. & Pereira, G. (2021). A metodologia de trabalho de projeto no jardim de infância: percursos de promoção da literacia científica. In H. Spínola & S. M. Carreira (Orgs.), *Literacia Científica: Ensino, Aprendizagem e Quotidiano* (pp. 179–194). Imprensa Académica.
- Fialho, I. (2017). A organização da escola e a promoção do sucesso escolar. In J. Machado & M. Alves (Orgs.), *Equidade e justiça em educação: desafios da escola bem-sucedida com todos* (8–23). Universidade Católica Editora.

- Filho, V., Cruz, N., & Pereira, F. (2015). Design Thinking, cognição e educação no século XXI. *Revista Diálogo Educacional*, 15 (45), 579-596. <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.045.A001>
- Folque, M. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). Modelos curriculares na educação básica – o caminho das pedagogias explícitas. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed.) (pp. 9 – 24). Porto Editora.
- França, A. & Gomes – da – Silva, P. (2018). Pedagogia da corporeidade na educação infantil: um estudo a partir dos jogos sensoriais. *Pensar a prática*, 21 (4), 854-864. <https://doi.org/10.5216/rpp.v21i4.50516>
- Franco, P. & Ament, M. (2017). A importância e os benefícios da Educação Musical na infância. *Revista Científica do Claretiano – Centro Universitário*, 7 (3), 103-113.
- Freschi, M. & Ramos, M. (2009). Unidade de Aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico. *Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 156-170.
- Garcia, M., Rabelo, D., Silva, D., & Amaral, S. (2012). Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas. *Teoria e Prática da Educação*, 14(1), 79-87. <https://doi.org/10.4025/tpe.v14i1.16108>
- Gonçalves, E. & Trindade, R. (2010). Práticas de ensino diferenciado na sala de aula: "se diferencio a pedagogia e o currículo estou a promover o sucesso escolar de alunos com dificuldades de aprendizagem". In C. Leite, A. Moreira & J. Pacheco (Orgs.), *Debater o currículo e seus campos: políticas, fundamentos e práticas: livro de resumos do IX colóquio sobre questões curriculares/ V colóquio luso-brasileiro*, (pp. 2062-2073). <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/35075>

- Gouveia, F. (2016). Da didática à matemática: o papel do professor como mediador qualificado. In: F. Gouveia & G. Pereira (Orgs.), *Didática e Matemática* (pp. 23 – 46). CIE-UMa – Centro de Investigação em Educação. <http://hdl.handle.net/10400.13/2098>
- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2019). Renovação metodológica no ensino primário: o olhar de um estudante estagiário. *Revista Sensos-e*, VI (2), 124 – 133. <https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i2.3495>
- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2020). Metodologias ativas e tecnologias emergentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico: o método experimental e a realidade aumentada. In F. J. Rey, N. Torres, M. Serna, & P. Hernández (Coord.), *Tecnologías emergentes y estilos de aprendizaje para la enseñanza* (pp. 223–232). Universidad de Málaga.
- Graça, V., Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2021). O potencial das ferramentas cognitivas Educaplay e LearninApps na consolidação de saberes. In C. Fernández, B. García, M. Miranda & H. Delgado (Ed.), *La evaluación de las enseñanzas en los contextos digitales: nuevas perspectivas y enfoques evaluativos* (pp. 98–110), Editorial DYKINSON
- Graça, V., Ramos, A., & Solé, G. (2020). Metodologias ativas e tecnologias digitais: contributos para o desenvolvimento da consciência histórica. In R. P. Lopes, C. Mesquita, M. Pires, E. Silva & M. V. Pires (Eds). *Livro de Atas do V Encontro Internacional Formação na Docência* (pp. 595–606), Instituto Politécnico de Bragança.
- Gomes, M. (2014). *Os modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna: Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Edições Copy. 10.13140/RG.2.1.4854.0565
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Intel. (s.d). *Reconhecimento do trabalho do aluno*. <https://www.intel.com/content/dam/www/program/education/lar/br/pt/documents/project-design/instructional-strategies/instructionalstrategies-recognition-br.pdf>

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lagarto, J. & Alaíz, V. (2019). Nos trilhos da flexibilidade curricular. O que vimos, ouvimos e refletimos. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (19), 41-66. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2019.5292>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 88-93. [https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda\\_leite.pdf](https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf)
- Lento, A., Guimarães, A., Oliveira, C., Azevedo, D., Pinheiro, D., Maceda, D., Cabral, I., Machado, I., Ribeiro, J., Cardoso, J., Alves, J., Freitas, M., Ferreira, M., Lourenço, M., Norton, N., Jesus, P., Cruz, R., Amaral, S. Costa, S., ... Lima, T. (2018). *Inovação pedagógica e mudança educativa - Da teoria à(s) prática(s)*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.
- Lima, L. (2021). Democracia e Educação: Dewey em tempos de crise da educação democrática. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (154), 1-16. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5881>
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed.) (pp. 109-140). Porto Editora.
- Loureiro, A. & Rocha, D. (2012). Literacia Digital e Literacia de informação – competências de uma era digital. In J. F. Matos, N. Pedro, A. Pedro, P. Patrocínio, J. Piedade & S. Lemos (Orgs). *Atas do II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp. 2726-2735), Instituto de educação, Universidade de Lisboa.
- Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira, & A. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança* (pp. 5476-5489).

CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.  
<https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/71125/2/88023.pdf>.

Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.

Marta, M. (2017). As TIC no jardim de infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43–46.  
<https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.13.2260>.

Martines, R., Medeiros, L., Silva, J., & Camillo, C. (2018, junho 26 – julho, 13). *O uso das TICs como recurso pedagógico em sala de aula*. [Artigo em Congresso]. Congresso Internacional de Educação e Tecnologias, Brasil.  
<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/issue/view/1>

Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Educação em Ciências nos primeiros anos*. In C. Baptista (Org.), *Despertar para a Ciência: Actividades dos 3 aos 6* (pp. 11 – 15). Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Martins, T., Ribeiro, R., & Prado, C. (2010). Transdisciplinaridade na educação à distância: um novo paradigma no ensino de Enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem REBEn*, 64 (4), 779–782.

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e Envolvimento das Famílias – Construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação (DGE).

Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *Revista Eduser*, 3(2), 3–16. <https://doi.org/10.34620/eduser.v3i2.32>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora

- Mendes, M. & Delgado, C. (2008). *Geometria*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mendes, T. & Baccon, A. (2015, outubro 26 – 29). *Profissão docente: o que é ser professor?*. [Artigo de Congresso]. EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação, Paraná.
- Mesquita – Pires, C. (2010). A investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 66 – 83.
- Miranda, J., Elias, R., Faria, R., Silva, V., & Felício, W. (2009). Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas. *Revista CEPPG*, (20), 172-181.
- Mora, R. (2020). *Saint-Exupéry: "Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.* A minha primeira vez: <https://aminhaprimeiravez.com/2020/04/14/saint-exupery-aqueles-que-passam-por-nos-nao-vaos-nao-nos-deixam-sos-deixam-um-pouco-de-si-levam-um-pouco-de-nos/>
- Moran, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. Souza & O. E. T. Morales (Orgs.), *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens* (Vol. 2, pp. 5-33), Proex. <http://hdl.handle.net/10198/3962>
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Editorial Presença.
- Morgado, J., Leite, C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2013, janeiro 31 – fevereiro 2). *Promover a articulação curricular através de processos de contextualização* [Conferência]. XX<sup>o</sup> Colóquio Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas, Lisboa. [https://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao\\_AFIRSE\\_2013.pdf](https://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao_AFIRSE_2013.pdf)
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2018). Contextualização, articulação, flexibilidade e autonomia curricular: pilares para a inovação e mudança educativa. In I. C. Viana, A. Costa, A. M. Serrano, A. M. Silva, B. Sampaio, C. Silva, I. Candeias, J. Sousa, J. C. Morgado, L. Palhares, M.

- J. Gomes, M. J. Magalhães, N. Correia, R. Pinheiro, T. Vilaça & V. Timmerman (Eds.). *Ensino transversal: flexibilidade curricular e Inovação. Crosscurricular teaching: curriculum flexibility and innovation* (pp. 39-51). Centro de Investigação em Estudos da Criança – Research Centre on Child Studies (CIEC) / Universidade do Minho – University of Minho.
- Moura, A. (2018, setembro, 6-7). *Escape Room Educativo: os alunos como produtores criativos* [Comunicação em Conferência]. III Encontro de Boas Práticas Educativas, Bragança.
- Moura, A. & Santos, I. (2020). *Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem*. In A. A. Carvalho (Org.), *Aplicações para Dispositivos Móveis e Estratégias Inovadoras na Educação* (pp. 107-115). Ministério da Educação. [https://www.researchgate.net/publication/343980448\\_Escape\\_Room\\_Educativo\\_reinventar\\_ambientes\\_de\\_aprendizagem](https://www.researchgate.net/publication/343980448_Escape_Room_Educativo_reinventar_ambientes_de_aprendizagem)
- Nascimento, I. (2016). *O dicionário como instrumento pedagógico na ampliação do léxico e na valorização da produção escrita*. In Secretária de Estado da Educação (Ed.), *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE* (Vol. II, pp. 2-36). Secretaria do Estado da Educação.
- Neto, C., & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação, 11*, 77-98.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed.) (pp. 142-159). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 1 - 27). Editora Dom Quixote. <http://hdl.handle.net/10451/4758>

- Oliveira, A. (2014). A contribuição do Design Thinking na educação. *E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*, 105-121. <https://etech.sc.senai.br/edicao01/article/view/454/368>
- Oliveira, W. (2014). Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem. *Revista eletrônica S@ber*, 28, 1-12.
- Oliveira, Z. (2010). Fatores influentes no desenvolvimento do potencial criativo. *Scielo Brazil*, 27(1), 83-92. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100010>
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed.) (pp. 61-100). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013a). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed.) (pp. 26-60). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013b). *Pedagogia em participação: A perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira Marques, A. H. & Serrão, J. (1992). *Nova História de Portugal – Portugal e o Estado Novo (1930 – 1960)*. Editorial Presença
- Osório, J. & Maia, J. (2012). Criatividade na matemática no dia a dia da educação pré-escolar. *Indagatio Didactica*, 4(1), 60 – 76. <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4223/3179>
- Pedroso, J. (2017). *Atividade Enriquecimento Curricular*. Direção Geral da Educação. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec\\_junho\\_2017.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/aec_junho_2017.pdf)

- Peixoto, J. & Araújo, C. (2012). Tecnologia e Educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Revista de Educação Social, 33 (118)*, 253–268.
- Pereira, A., Sampaio, E., Quadros-Flores, P., & Mascarenhas, D. (2019). Outros modos de ensinar a aprender no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Escape Room. *INNODOCT*, 1007-1016. : <http://dx.doi.org/10.4995/INN2019.2019.10104>
- Pereira, C., Cardoso, A., & Rocha, J. (2015, outubro 16 - 17). *O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Artigo de conferência]. II European Conference on Curriculum Studies, Porto.
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma educação inclusiva: manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Pereira, G., Gouveia, I. & Fraga, N. (2019). O professor do século XXI, que competências e desafios? As perceções das alunas de 1.º ano do mestrado em educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico. In N. Fraga (Org.), *O professor do século XXI em perspetiva comparada: Transformações e Desafios para a Construção de Sociedades Sustentáveis* (1.ª edição, pp. 600–623), Centro de Investigação em Educação – CIE-UMa.
- Pereira, J. (2021). A Abordagem Educacional de Reggio Emilia para a Primeira Infância: Uma Visão de Pedagogia Participativa e da Escuta. *Revista portuguesa de pedagogia, 55*, 1-18.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Artmed Editora.
- Pires, S. (2009). As TIC no currículo escolar. *EDUSER: revista de educação, 1 (1)*, 43–54. <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/6/9>
- Ponte, J. (2002). *A Formação para a Integração das TIC na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.

- Prado, C. & Miguel, M. (2013, setembro, 23-29). *A proposta pedagógica de Loris Malaguzzi: registros no cotidiano da educação infantil* [Comunicação em congresso]. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, Curitiba.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2011). *O retrato da integração das TIC no 1.º Ciclo: Que perspectivas?* In P. Dias e A. Osório (Coord.). VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges (pp. 401-410). Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/10400.22/6401>
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2012). *Formar para Inovar, Inovar Formando*. In J. Rodriguez, C. Fernandez & D. Gonçalves. (Org). III Encontro Internacional Fenda Digital: TIC, Escola e Desenvolvimentos. Projetos mediados pelas TIC (pp. 91-98). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e Nova Escola Galega. <http://hdl.handle.net/10400.22/6334>
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade Profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In J. Raposo-Rivas, J. Escola, M. Martínez-Figueira & A. Aires (Coords.), *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323-342). Santiago de Compostela.
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6992450>
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>
- Ribeiro, D., Quadros-Flores, P., & Sá, S. (2016). Os processos comunicacionais na formação profissional: percepção dos estagiários. *Livro de Atas - 1. Encontro Internacional de Formação na Docência*. <http://hdl.handle.net/10400.22/12235>.

- Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: Desafios da contemporaneidade. In M. A. Flores, M. A. Moreira, & L. R. Oliveira (Orgs.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (2.ª ed., pp. 85–96). Edições Pedagogo & De Facto Editores.
- Ribeiro, D. (2021). *Ficha de unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós...diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o Outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43–57). Areal Editores
- Rocha, M. (2017). O brincar no tempo livre da criança. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp.58 – 76). Porto Editora.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular e trabalho docente*. In M. Roldão & S. Almeida (Eds.), *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores* (pp. 7–16). Direção Geral da Educação.  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf)
- Roldão, M. (2020). Articulação Curricular e a relevância como critério do essencial para uma tentativa de clarificação concetual. *Revista de Estudos Curriculares*, 11(1), 73–85.  
<https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=96>
- Sá, C. (1995). *A banda desenhada: uma linguagem narrativa ao serviço do ensino do português (língua materna)* [Tese de Doutoramento]. Universidade de Aveiro.  
<http://hdl.handle.net/10773/22835>
- Sá, C. (2000). Ler e escrever com a banda desenhada. *Millenium*, 19, 127–135.

- Sá, C. (2006). Uma experiência de investigação-ação: trabalhar a compreensão e expressão escrita a partir da banda desenhada. *Revista palavras*, (30), 1-18.
- Sampaio, M. (2004). Quando a rotina é o imprevisto, ou o diálogo entre o Pré-Estabelecido e o Contexto dos acontecimentos na sala de aula. *Revista teias*, 5 (8-9), 1-11. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23944>
- Santos, A., Oliveira, G., & Junqueira, A. (2014). Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e Vygotsky: O construtivismo em questão. *Itinerarius Reflectionis*, 10 (2), 5 - 31. <https://doi.org/10.5216/rir.v10i2.32621>
- Santos, S., Cardoso, A., & Lacerda, C. (2016). *A planificação na perspetiva dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* [Congresso]. Estudos Curriculares e Práticas Educativas, Viseu. <http://hdl.handle.net/10400.19/4152>
- Schön, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 79-92). Dom Quixote.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.
- Serrano de Carvalho, L. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (18), 57-88. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2018.3454>
- Shaw, G. (2019). Curso de Formação em Práticas Interdisciplinares e investigativas e as percepções iniciais de residentes pedagógicos em formação sobre interdisciplinaridade e pesquisa no ensino. *Revista Cenas Educativas*, 2 (2), 186 - 213. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8028/5215>
- Silva, A. (2005). Os conhecimentos prévios no contexto da sala. *Revista Metáfora Educacional*, 2, 6 - 11.

- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho/ Instituto de Estudos da Criança. <http://hdl.handle.net/1822/51800>
- Silva, C. E., & Silva, C. A. (2017). A importância da aprendizagem significativa nos anos iniciais. *Revista Científica Semana Acadêmica*, 1 (117), 1-12. [https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/artigo\\_laine\\_reenvio.pdf](https://semanaacademica.com.br/system/files/artigos/artigo_laine_reenvio.pdf)
- Silva, I. (2007). O professor como mediador. *Aprender na e com a vida: as respostas da Pedagogia Social*, (1), 117-123. <https://revistas.ucp.pt/index.php/cpedagogiasocial/article/view/1918>
- Silva, M. (2011). Algumas Considerações de Ordem Crítica à Perspetiva da Prática Reflexiva. *Revista Portuguesa de pedagogia*, Extra-Série, 455-466.
- Silva, M. D. O. (2013). A importância da observação de aulas no processo de avaliação de desempenho docente: concepções de professores. *Gestão E Desenvolvimento*, (21), 321-344. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2013.254>
- Silva, M. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.). *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf)
- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Ministério da Educação/ Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem\\_comunicacao\\_jardim\\_infancia.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/linguagem_comunicacao_jardim_infancia.pdf)

- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º Ciclo da educação básica. *Exedra*, (1), 111 – 118.
- Souza, C., Escarce, A., & Lemos, S. (2019). Competência leitora de palavras e pseudopalavras, desempenho escolar e habilidades auditivas em escolares do ensino fundamental. *Scielo Brazil*, 24, 1-8. <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2018>
- Stumm, L. & Wagner, A. (2019). O uso da abordagem do design thinking na educação. *Boletim técnico-científico IF Farroupilha*, 5 (1), 9-17. <https://periodicos.iffarroupilha.edu.br/index.php/boletim-tecnico-cientifico/article/view/09-17>
- Tadeu, E. & Machado, J. (2017). *Os professores e a coadjuvação em sala de aula. Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional*. [https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/fep/ii\\_sie\\_atas\\_final\\_6\\_fev\\_18.pdf](https://www.porto.ucp.pt/sites/default/files/files/fep/ii_sie_atas_final_6_fev_18.pdf)
- UNICEF. (2017, novembro 20). *Guia para Educadores e Professores*. <https://www.unicef.pt/media/1311/guia-educadores-professores-dudc.pdf>
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança. Comité português para a UNICEF*. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Vale, A. & Mouraz, A. (2014). Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Educação, Sociedade e Cultura*, (43), 85-102. <https://doi.org/10.34626/esc.vi43.273>
- Vasconcelos, T. (1998). Das perplexidades em torno de um hamster ao processo de pesquisa: Pedagogia de projecto em educação pré-escolar em Portugal. In Departamento de Educação Básica (Org.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 123-158). Departamento de Educação Básica.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012).

*Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias.* Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Veado, P. & Silva, L. (2017). *Um novo olhar para o erro na educação contemporânea*. In L. Alcoforado, M. R. Barbosa & D. A. B. Barreto (Eds.), *Diálogos Freireanos: a educação e formulação de jovens e adultos em Portugal e no Brasil* (pp. 639-656). Imprensa da Universidade de Coimbra.  
[https://doi.org/10.14195/978-989-26-1326-0\\_29](https://doi.org/10.14195/978-989-26-1326-0_29)

Vecchi, V. (2017). *Arte e Criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte Editora.

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. Obtido de [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA\\_ID2019\\_08102020072424.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID2019_08102020072424.pdf)

Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (orgs.), *Melhorar a escola, sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa/ Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME).

Vilela, S. (2014). Maria Montessori: O caminho dos sentidos. *Revista Teias*, 15 (38), 32-46.

Zabalza, M. (1987). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.

## REFERENCIAIS NORMATIVOS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

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

Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Regime jurídico da educação inclusiva.

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

Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, n.º 92 – I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e nos ensinos básico e secundário.

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

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

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

Diário da República Eletrónico. (1978). Declaração Universal dos Direitos Humanos. <https://dre.pt/dre/geral/legislacao-relevante/declaracao-universal-direitos-humanos>

Direção-Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 1.º ciclo do ensino básico – Artes Visuais*. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)

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

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

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

Oliveira-Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A, Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf).

Plano de Ação 2021/2022.

Projeto educativo 2021/2025.

Projeto Promoção e Educação para a Saúde.

Regulamento Interno 2017/2021.

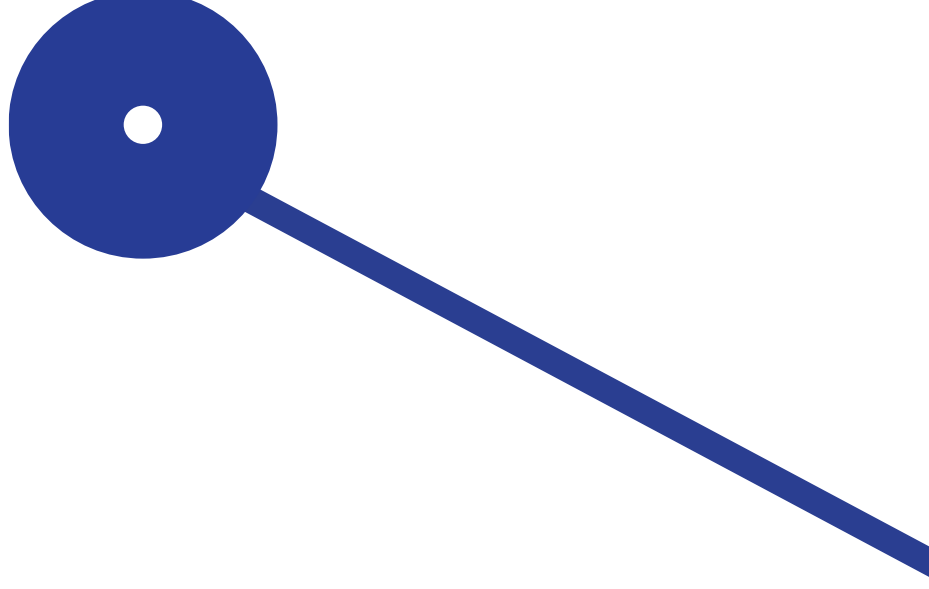
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

MESTRADO

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



## **Relatório de Estágio**

Beatriz Maria Vieira da Silva Salgueiro