

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Andreia Filipa da Silva Teixeira

Relatório de Estágio

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

julho 20**20**

Andreia Filipa da Silva Teixeira

Relatório de Estágio

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

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques Sá

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

julho

2020

AGRADECIMENTOS

Dado como finalizado mais um objetivo de vida e mais uma etapa que me pôs à prova a vários níveis, pretendo deixar claro que tive muita ajuda e apoio, que foram imprescindíveis para o meu sucesso e, claro, para o meu crescimento.

Em primeiro lugar, quero fazer um enorme agradecimento às minhas professoras orientadoras, à professora Margarida Marta e à professora Susana Sá, por me terem respondido sempre que necessário, por terem tido a paciência de me corrigir várias vezes o presente relatório, por todos os *feedbacks*, conselhos e acompanhamento, ao longo do período da PES. O vosso apoio foi essencial e indispensável para o meu crescimento enquanto futura profissional de educação. Muito obrigada!

Em segundo, tenho de agradecer às docentes cooperantes, Educadora de Infância Maria Filomena Abreu e à Professora Orquídea Matos, que vivenciaram todos os momentos com a díade, oferecendo bastante apoio, orientação e trabalho colaborativo de forma a atingir um objetivo em comum: promover o bem-estar e a felicidade das crianças bem como o seu crescimento e desenvolvimento. Sem dúvida que contribuíram para o meu futuro e para o meu sucesso enquanto educadora de infância e professora do 1.º CEB.

As crianças pertencentes ao grupo dos 5/6 anos da EPE bem como a turma do 1.º ano do 1.º CEB com quem tive um enorme prazer de estagiar, também merecem um especial agradecimento carregado de orgulho e entusiasmo. É de uma enorme gratidão sentir que contribuí para o sucesso de inúmeras aprendizagens daquelas crianças bem como tive a oportunidade de aprender com cada uma delas

Quero agradecer à minha mãe que mesmo longe esteve sempre perto, para me auxiliar nos momentos de maior ansiedade, nervosismo e receio. Aliás, a

ela devo-lhe a minha vida inteira porque teve a capacidade e muita paciência para me acompanhar ao longo de todo o meu processo educativo, desde a entrada no jardim de infância até ao findar do mestrado. (Adoro-te melhor mamã do mundo, agora é a minha vez de chorar!)

Quero agradecer ao meu pai, embora tenha partido demasiado cedo e não me ter acompanhado até ao final da licenciatura nem do mestrado, não me esqueço das suas frases que me incentivaram a percorrer qualquer caminho para atingir os meus sonhos. “Sem trabalho nada feito” e “Andreia estuda para teres o teu canudo e consegues ter um bom trabalho” (Teixeira, desde que me lembro). (Adoro-te papá, “carnotauro”, treinador, irmão mais velho.. Nunca te esquecerei!)

À minha família e amigos um obrigada do coração por me terem apoiado incondicionalmente e ouvirem as minhas histórias da faculdade, do estágio e os meus desabafos pessoais. Tenho um pedacinho de vocês em mim, adoro-vos a todos.

À minha parceira, díade, MELHOR par de pedagógico e AMIGA Joana Ortigão (minha Ju) sem dúvida que fazemos uma excelente equipa! Vou ter saudades das nossas tardes a construir planificações, a fazer trabalhos, a desabafar por chamada e, claro, a apanhar sol sempre que nos era permitido. Obrigada pela confiança que depositaste em mim porque tu sabes como nos conhecemos e como terminamos este ano. Afinal é verdade aquilo que a Educadora Filomena nos disse no final da PES na EPE, “elas complementam-se”.

E por falar em amigos tenho de fazer um agradecimento especial à minha madrinha de praxe, Renata Queirós, e às minhas amigas Ana Lopes e Sabrina Ferreira por toda a paciência e carinho em reler o meu relatório. Obrigada por cada momento que me proporcionaram, por todas as gargalhadas e por todas as conversas infundáveis. Também vos levo comigo para a vida, pois acreditaram em mim quando eu não acreditava, e contribuíram para o meu crescimento em todos os níveis. Adoro-vos!

Quero fazer um especial agradecimento ao meu namorado Rui Barbosa que me aturou inúmeras vezes, riu-se comigo, apoiou-me quando mais precisei e

ajudou-me a ultrapassar os meus medos. Obrigada por acreditares em mim, obrigada por seres um excelente ouvinte mesmo que estejas a ver televisão ou a jogar, obrigada por ouvires os meus desabaços enquanto educadora e professora estagiária e rires-te dos meus meninos, e obrigada por seres um dos meus pilares que nunca me deixa cair. Serás o meu eterno cromo!

Por fim, quero agradecer a três pessoas que me inspiraram a tomar este rumo e enveredar para a melhor profissão do mundo. Em primeiro tenho de agradecer a uma excelente Educadora de Infância, que a trato como tia, e que se escolhi este curso foi graças a ela. Obrigada por tudo Ju (Judite) e obrigada por seres um excelente exemplo de profissionalismo! Quero, igualmente, agradecer à minha primeira professora que acompanhou o meu 1.º ciclo e que se cansou de dizer que eu era uma boa aluna, mas muito distraída. Atrevo-me a dizer que foram os melhores anos da minha vida e sem dúvida que contribuiu bastante para a pessoa que sou hoje, obrigada pelo apoio contínuo e extrema preocupação. À professora Estela, a minha professora de Inglês do secundário, também tenho de fazer um agradecimento pelas inúmeras repetições sobre ter um lugar para mim na Escola Portuguesa de Luanda, onde fui estudante durante oito anos, obrigada por acreditar em mim e por me querer aturar enquanto colega-docente.

Sem vocês, não seria o que sou hoje e este sonho não se iria realizar, por isso obrigada do fundo do coração!

Da vossa:

Andreia, Filipa, Filipinha, Pula, Pulinha, croma, totó, amiga, melhor amiga, prima, filha, neta, afilhada

RESUMO

O presente relatório de estágio anuncia a formação inicial docente nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresentando uma postura indagadora de um profissional de educação, sendo esta sustentada por um quadro teórico e legal e os seus contributos para a ação educativa. Tendo presente uma investigação ao serviço da prática pedagógica e sob uma aproximação à metodologia de Investigação-Ação foi manifestada uma visão transformadora da ação, espelhando uma preponderância do ciclo sistemático de observação, planificação, ação e reflexão. Esta atitude crítica e reflexiva resultou das diferentes interações pedagógicas de natureza colaborativa, que objetivou identificar possibilidades de ação pedagógica que respondessem às necessidades das crianças.

Tornou-se, igualmente, exequível mobilizar conhecimentos científicos, metodológicos, didáticos e pedagógicos que suportaram todas as ações, presenciando um clima emocional positivo para e com as crianças através de uma negociação, democracia, confiança e aceitação. Assim, neste documento apresentam-se as práticas educativas que conduziram a uma reflexão contínua e a um trabalho colaborativo promotor da melhoria das práticas e do progresso enquanto futura profissional de educação.

Palavras-chave: Prática Educativa, Criança, Investigação-Ação, Colaboração.

ABSTRACT

This internship report announces the initial teacher in the contexts of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, presenting an inquiring attitude of an education professional, which is supported by a legal and theoretical framework and its contributions to educational action. Bearing in mind an investigation at the service of pedagogical practice and under an approximation to the Methodology of Action Research, a transformative view of the action was manifested, mirroring a preponderance of the systematic cycle of observation, planning, action and reflection. This critical and reflexive attitude resulted from the differences pedagogical interactions of a collaborative nature, which aimed to identify possibilities of pedagogical action that would respond to the needs of children.

It became feasible to mobilize scientific, methodological, didactic and pedagogical knowledge that supported all actions. In addition, there was a positive emotional climate for and with children through negotiation, democracy, trust and acceptance. In this way, this document presents the educational practices that led to continuous reflection and collaborative work promoting the improvement of practices and progress as a future education professional.

Keywords: Educational Practice, Child, Action Research, Collaboration.

Índice

Agradecimentos	i
Índice de Tabelas	viii
Índice de Figuras	ix
Lista de Anexos da Educação Pré-escolar	x
Lista de Anexos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	x
Lista de Apêndices da Educação Pré-Escolar	xi
Lista de Apêndices do 1.º Ciclo do Ensino Básico	xii
Lista de abreviações, siglas e acrónimos	xiii
Introdução	1
Capítulo I- Enquadramento Legal e Teórico	3
1. Enquadramento Geral sobre a Educação	3
2. A primeira etapa da Educação Básica no processo educativo	9
3. Reorganização do Espaço Educativo	16
4. A primeira etapa universal e obrigatória da Educação Escolar	19
5. A relação entre a Educação de Infância e o Ensino Obrigatório	25
Capítulo II- Caracterização do contexto de estágio e Metodologia de Investigação	30
1. Descrição e Análise do Contexto de Estágio	30
2. O ambiente educativo na Educação Pré-Escolar	32
3. O ambiente educativo no 1.º Ciclo do Ensino Básico	38
4. Metodologia de Investigação em Educação	46
Capítulo III- Descrição e Análise das Ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	51

1. Ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar	51
2. Ações desenvolvidas no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico	67
Metarreflexão	83
Referências Bibliográficas	86
Normativos Legais e outros documentos consultados	93

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.....	26
---------------	----

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: ARTICULAÇÃO DOS PILARES DA EDUCAÇÃO (ADAPTADO DE DELORS, 1998) COM AS DIMENSÕES APRESENTADAS NO DL N.º 240, DE 30 DE AGOSTO DE 2001.....	4
FIGURA 2: FASES DA METODOLOGIA DE TRABALHO DE PROJETO (KATZ, RUIVO, SILVA E VASCONCELOS, 1998) .	8
FIGURA 3: PROCESSOS REGULADORES NA EPE (ADAPTADO DE FORMOSINHO, 2011; FORMOSINHO E GAMBÔA (2011); CIRCULAR N.º 4/ DGICD/DSDC/2011, DE 11 DE ABRIL; LOPES DA SILVA, ET. AL (2016).)	10
FIGURA 4: PRINCÍPIOS DAS TRÊS ABORDAGENS PEDAGÓGICAS REFERENCIADAS (ADAPTADO DE OLIVEIRA-FORMOSINHO & NIZA (2013) & GÂMBOA (2011))	16
FIGURA 5: AS DIMENSÕES DO AMBIENTE EDUCATIVO (ADAPTADO DE FORNEIRO, 1998)	17
FIGURA 6: AS TRÊS MODALIDADES DE AVALIAÇÃO (ADAPTADO DO DL N.º 17/2016, DE 4 DE ABRIL)	24
FIGURA 7: SEMELHANÇAS ENTRE A EPE E O 1.º CEB (FORMOSINHO (2016) E RIBEIRO (2005)	25
FIGURA 8: PRINCÍPIOS CONSTITUINTES DO “CREDO PEDAGÓGICO” SUGERIDO POR OLIVEIRA-FORMOSINHO, FORMOSINHO E MONGE (2016)	28
FIGURA 9: ROTINA DIÁRIA MATINAL.....	37
FIGURA 10: ROTINA DAS CRIANÇAS À TARDE	37
FIGURA 11: ADAPTAÇÃO DO MÉTODO JEAN QUI RIT (APRENDIZAGEM DE UMA NOVA LETRA)	44
FIGURA 12: A ESPIRAL REFLEXIVA DOS CICLOS PRESENTES NA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO (ADAPTADO DE TRILLA (1998), ESTEVES (2008) & ALARCÃO (2010)).....	47
FIGURA 13: O DIA DA CERIMÓNIA DE INAUGURAÇÃO DO SUPERMERCADO.....	55
FIGURA 14: O TS A RECONTAR A HISTÓRIA LIDA (“PEDRO VAI AO SUPERMERCADO”)	57
FIGURA 15: ESQUEMA DO JOGO “QUEM É O PRIMEIRO A CHEGAR À BOLACHA?”	59
FIGURA 16: O F A INSPIRAR-SE NUM DOS QUADROS ORIGINAIS.....	63
FIGURA 17: AS CRIANÇAS A REALIZAREM CONSTRUÇÕES COM O MAB	75
FIGURA 18: A M.B E A M A DESCOBRIREM OS VÁRIOS NÚMEROS VIZINHOS.....	76
FIGURA 19: JOGO DA MEMÓRIA PARA O D.....	81
FIGURA 20: DOMINÓ DE OPERAÇÕES PARA A M	82

LISTA DE ANEXOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Anexo A- Modelo de planificação usado na EPE

Anexo B- Guião de Pré-Observação da PES

Anexo C- Livro *“Pedro vai ao supermercado”* de Sandrine Rogeon

Anexo D- Livro *“O Museu”* de Susan Verde

Anexo E- *Link* do vídeo de uma visita guiada pelo Museu do Louvre

LISTA DE ANEXOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Anexo F- Modelo de planificação usado no 1.º CEB

LISTA DE APÊNDICES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Apêndice A- Instrumento de pilotagem denominado por Desafio “Lanche Saudável”

Apêndice B- A sala de atividades onde foi realizada a PES na EPE

Apêndice C- As nove áreas de interesse encontradas na sala de atividades

Apêndice D- Tabela com algumas ações desenvolvidas na EPE

Apêndice E- Elaboração do cenário pelas crianças

Apêndice F- Personalização da estrutura do supermercado pelas crianças

Apêndice G- As prateleiras do supermercado

Apêndice H- Elaboração dos sacos de compras

Apêndice I- Cozimento e personalização das carteiras de serapilheira

Apêndice J- Exploração da máquina registradora

Apêndice K- A área do supermercado concluída

Apêndice L- As crianças a jogarem o jogo proposto no exterior

Apêndice M- Os materiais do mesmo jogo, construídos pelas crianças

Apêndice N- Apresentação da bolacha construída para o jogo, pelas crianças

Apêndice O- Registo das pontuações escolhidas pelas crianças

Apêndice P- Exposição dos quadros realizados pelos artistas, que surgem no livro “O Museu”

Apêndice Q- Produções do TF inspiradas no quadro original “Noite”

Apêndice R- Decomposição realizada pelo A

Apêndice S- Desenho e elaboração do quadro da C

Apêndice T- A exposição de todas as obras de arte

Apêndice U- “O Museu” criado pelas crianças

LISTA DE APÊNDICES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Apêndice V- Organização e Disposição das mesas e cadeiras da sala do 1.º CEB

Apêndice W- Placards afixados nas paredes da sala da turma

Apêndice X- Grelha de observação direta usada no 1.º CEB

Apêndice Y- Alguns *slides* do *PowerPoint* construído para a última sessão síncrona

Apêndice Z- Tabela com algumas ações desenvolvidas no 1.º CEB

Apêndice AA- O fantoche apresentado à turma

Apêndice BB- Exploração do jogo “dominó de operações”

Apêndice CC- Ficha de registo multinível para as construções do MAB

Apêndice DD- Jogo “à descoberta dos números vizinhos”

Apêndice EE- Ficha de registo para o jogo “à descoberta dos números vizinhos”

Apêndice FF- O *padlet* da turma

Apêndice GG- Publicação do *padlet* na plataforma digital com alguns *feedbacks*

Apêndice HH- Alguns *slides* do *PowerPoint* iterativo “Vamos ajudar o Sívio?!”

Apêndice II- *Link* e algumas imagens do jogo criado na aplicação *Wordwall*

LISTA DE ABREVIACÕES, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AAAF- Atividade de Animação de Apoio à Família

AE- Aprendizagens Essenciais

CAF- Componente de Apoio à Família

1º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico

DL- Decreto-Lei

E.E- Encarregados de Educação

EPE- Educação Pré-Escolar

FCNAUP- Faculdade de Ciências de Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto

GAMD- Gabinete de Acompanhamento e Mediação Disciplinar

H-S- *High-Scope*

I-A- Investigação-Ação

Jl- Jardim de Infância

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

LQEPE- Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

MAB- Material aritmético básico

MEM- Movimento da Escola Moderna

MTP- Metodologia do Trabalho de Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Saúde

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática Educativa Supervisionada

RTP- Rádio e Televisão de Portugal

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP- Zona de Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

O presente documento foi concebido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), que visa a habilitação profissional para as duas valências profissionais. O processo formativo desenvolvido no mesmo integrou diferentes etapas de construção do conhecimento, vertidas no relatório de estágio, como fruto de um processo de desenvolvimento pessoal, profissional e social. Sublinham-se as crenças metodológicas e ações apoiadas nos processos de observação e reflexão individual e colaborativa.

Este percurso formativo envolveu dois períodos de estágios, um em contexto de EPE e o segundo no 1.º CEB, bem como a concretização de seminários semanais, objetivando a partilha de experiências e reflexões referentes à prática pedagógica (Nóvoa, 1997). Neste sentido, cada mestrandia sentiu a responsabilidade de corresponder às exigências da prática profissional, de modo a progredir as suas competências socioprofissionais e pessoais. Acrescenta-se, ainda, um período desafiante, originado pela permanência de uma grave pandemia, com o nome de COVID-19, cujo resultado consistiu num confinamento de todas as pessoas residentes do país. Como consequência e não descurando o processo de ensino e de aprendizagem, todos os profissionais de educação sentiram-se na obrigação de dar continuidade ao mesmo, a partir de uma adaptação das suas práticas, promovendo um ensino à distância. Assim, o estágio desenvolvido no contexto do 1.º CEB sofreu inúmeras alterações, e foi perante este cenário que o trabalho colaborativo teve um maior destaque, como será analisado e refletido no último capítulo.

Neste sentido, interessa salientar que a postura crítica e reflexiva evidenciada ao longo do presente relatório foi sentida em três capítulos, estando estes articulados entre si. Assim, o primeiro refere-se ao quadro teórico e legal, primeiramente, comum aos dois níveis educativos, e de seguida as especificidades de cada nível educativo. Ainda dentro deste capítulo, são apresentados dois subcapítulos, sendo que o primeiro resultou do projeto desenvolvido no contexto de EPE e o segundo de uma constante reflexão sobre ambos os níveis educativos, destacando as suas diferenças e semelhanças bem como a transição educativa vertical vivida e iminente entre os dois níveis educativos. Posteriormente, é apresentado o segundo capítulo no qual se encontra uma caracterização dos ambientes educativos, nomeadamente de cada grupo de crianças, das práticas pedagógicas adotadas por cada docente cooperante, a rotina diária e, claro, as interações entre os diversos intervenientes. Também é neste capítulo que se incluiu a apresentação da metodologia de investigação adotada, que permitiu desenvolver a competência do saber-fazer, sob a perspetiva da aprendizagem ao longo da vida.

No terceiro e último capítulo são descritas, fundamentadas e analisadas as ações educativas, desenvolvidas com as crianças de cada contexto, nas quais se procurou promover momentos de ensino e de aprendizagem diversificados e estimulantes, onde esteve a inerente a inclusão e os referentes teóricos explanados no primeiro capítulo. Por conseguinte a metarreflexão, no final do documento, evidenciou o processo envolvente na construção e desenvolvimento do saber profissional docente, pela problematização de desafios na prática docente.

Por fim, encontram-se as referências bibliográficas que foram basilares para a construção deste documento, bem como os anexos e apêndices onde constam alguns registos e recursos pedagógicos que se mostraram essenciais ao bom desempenho durante cada nível educativo, nomeadamente: planificações, grelhas de observação sistemática, registos fotográficos, entre outros.

CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO LEGAL E TEÓRICO

O presente capítulo fundamenta a PES com base num quadro teórico e legal que legitima as valências do perfil duplo de educador de infância e professor do 1.º CEB. De forma a ter um desenvolvimento profissional coerente e com sentido, ao longo da sua carreira um docente deve construir um conhecimento alargado sobre o quadro teórico e legal assim como das conceções pedagógico-didáticas.

Posteriormente e considerando o perfil duplo mencionado anteriormente, é realizada uma abordagem generalista de ambos os níveis educativos, clarificando as especificidades de cada valência de estágio, da EPE e do 1.º CEB. Este capítulo apresenta ainda um subcapítulo dedicado à influência da reorganização do espaço educativo, dado que foi uma ocorrência originada por um interesse das crianças no contexto da EPE e termina com um último subcapítulo relacionado com as transições educativas verticais, já que foi alvo de reflexão ao longo do presente ano, considerando os dois grupos de crianças com quem se vivenciou a PES.

1. ENQUADRAMENTO GERAL SOBRE A EDUCAÇÃO

Relembrando as inúmeras transformações pelas quais o processo educativo já percorreu, interessa referir o lugar de destaque que as crianças têm, atualmente, no seu seio familiar (Cardona, 1997). Contrariamente a tempos passados, é legítimo salientar a sua preocupação e, claro, dos próprios docentes, com o percurso académico e futuro das mesmas. Contudo, reconhece-se que o potencial educativo dos espaços criados para “guardar as crianças” (Cardona, 1997, p. 27) só teve o devido mérito após a década de 70.

Portanto se, hoje, existe a oportunidade de oferecer propostas de atividade, nos centros escolares, com intencionalidade educativa muito se deve ao avanço dos estudos da psicologia do desenvolvimento, que contribuiu para outra valorização das funções educativas a serem estabelecidas nestas instituições. Estas modificações conduziram, igualmente, a um grande passo, sendo este a construção do documento denominado por Lei de Bases do Sistema Educativo (LSBE), em 1986, no qual é espelhado o quadro geral do sistema educativo que concretiza o direito à educação, garantindo, neste sentido, uma permanente ação formativa orientada para o desenvolvimento da personalidade, do progresso social e da democratização da sociedade (LSBE, Lei nº. 49/2005, de 30 de agosto). Neste sentido, os docentes têm o dever de contribuir para o pleno desenvolvimento de cada criança, cognitivo, emocional, moral e cívico, respondendo às necessidades resultantes da realidade social, promovendo, desta maneira, a formação de cidadãos responsáveis, autónomos, solidários e livres (Cardona, 1997; Lei-Quadro n.º 5/1997, de 10 de fevereiro).

Conforme defende Delors (1998), a educação deve promover o constante contacto com “mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (p. 89). Neste âmbito, e como uma melhor resposta educativa, urge apresentar os quatro pilares do conhecimento (Delors, 1998) em articulação com as dimensões presentes no Decreto-Lei (DL) n.º 240/2001, de 30 de agosto, evidenciados na Figura 1.

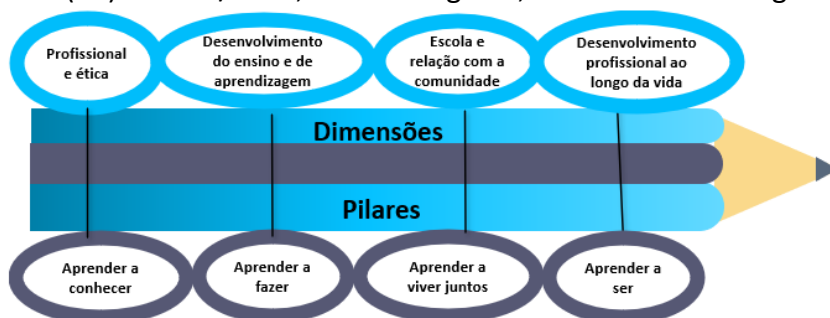


Figura 1: Articulação dos pilares da educação (Adaptado de Delors,1998) com as dimensões apresentadas no DL n.º 240, de 30 de agosto de 2001

Quando a educação tem como base estes pilares e, por sua vez, complementados com as dimensões do perfil geral de desempenho docente é

oferecida à criança a oportunidade de construir o conhecimento de uma forma ativa. De tal maneira que, um docente esteja em formação inicial ou em formação contínua deve ter em conta os seguintes pilares e dimensões de forma a ser promovida uma aprendizagem baseada na experiência e, por isso, a habilidade de agir sobre o meio, tendo presente o respeito e a colaboração com a sociedade.

Por outro lado, o desenvolvimento da criança torna-se privilegiado quando o docente recorre a uma prática construtivista. Tal como se verificou ao longo da PES, a seguinte prática conduz a uma pedagogia participativa, na qual a criança envolve-se em experiências que lhes permite construir o conhecimento, de forma autónoma. Desta maneira, a visão do docente como a fonte de todo o conhecimento é rejeitada (Solé & Coll, 1999), assumindo o papel de orientador, de modo a apoiar cada criança nas suas descobertas, bem como saber ouvi-las, compreendê-las e oferecer uma resposta (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Por sua vez é através da interação que a criança estabelecida com os objetos, os acontecimentos e as pessoas, se desenvolve de forma holística, por estimulação da zona de desenvolvimento proximal (ZDP). De acordo com a teoria socioconstrutivista defendida por Vygotsky (1984), a ZDP consiste na “distância entre o nível real de desenvolvimento (...) e o nível de desenvolvimento potencial” Vygotsky (citado por Melo & Veiga, 2013, p. 279). O primeiro determina-se pela competência, que cada criança tem, para resolver um problema, de forma independente, e o segundo pela competência, que esta tem, em resolver o mesmo problema, tendo a colaboração de um par mais capaz. Posto isto, evidencia-se o trabalho colaborativo que esteve sempre presente ao longo da PES entre as docentes e as crianças, sustentado por esta teoria essencial na formação das crianças. Aliás, em corroboração com Hargreaves (1998), a colaboração ocupa um lugar central no processo educativo, considerando que é promovida uma partilha de saberes, entre os diversos agentes educativos, resultando numa ampliação do conjunto das competências de cada um. Desta maneira, a criança torna-se num agente ativo

na construção de conhecimento sobre o mundo físico e social, pelo que a qualidade das interações foi um fator de grande preocupação durante a PES, como será explanado no terceiro capítulo.

Sob outra perspectiva e objetivando uma melhoria nas práticas docentes surge o DL nº. 79/2014, de 14 de maio na qual se encontra mencionada a habilitação profissional para a docência na EPE e no 1.º CEB. Nesta medida, o perfil duplo de docência, para os dois contextos educativos enunciados, possibilita a tomada de consciência da importância de existir uma continuidade educativa entre os dois contextos, ou seja, de promover uma transição vertical educativa favorável para o desenvolvimento das crianças, como será explanado posteriormente. Ao conferir um perfil duplo de docência, o docente desenvolve competências que lhe permite reconhecer a criança como sujeito e agente do processo educativo, e promover uma diversidade de aprendizagens que a permite passar para a etapa seguinte num clima positivo e confiante.

Levando em consideração que uma transição educativa adequada e bem desenvolvida facilita o processo de inclusão, importa convocar o DL nº. 54/2018, de 6 de julho, onde se encontram definidos alguns princípios orientadores da educação inclusiva, nomeadamente, o da equidade que apela ao acesso, por todas as crianças, dos apoios necessários de modo a potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento. Neste ponto de vista, Zabalza (1996) privilegia a diferenciação pedagógica, com o compromisso de abolir a desigualdade. A inclusão de todas as crianças pressupõe a adoção de medidas e/ou práticas pedagógicas diferenciadas de modo a que todas tenham a oportunidade de construir as mesmas aprendizagens, embora recorrendo-se a diferentes processos (Rodrigues, 2006). Seguindo esta linha de pensamento, não se pode limitar a implementar um conjunto de técnicas “inovadoras”, torna-se necessário saber observar, refletir, intervir e avaliar de modo a ser possível “encontrar estratégias para a igualdade de oportunidades e participação de sucesso de todas as crianças cidadãos de plenos direitos” (Clérigo, Alves, Piscalho e Cardona, 2017, p. 99).

Por sua vez importa sublinhar a relação entre a escola e a família, na qual é retratada a valorização da sua participação na educação das crianças (Silva & Sarmiento, 2017). Corroborando com Sarmiento, Ferreira, Silva e Madeira (2009) a presente relação desenrola-se a partir das interações sociais entre uma pluralidade de atores. Nesta medida, a criança desempenha um papel fundamental, sendo ela o mensageiro e o elo desta relação, considerando que o docente deve manter uma comunicação ativa com os familiares da mesma. Esta poderá ser a partir de conversas informais (orais ou escritas), em reuniões planeadas e/ou com convites para o envolvimento/ dinamização de algum momento de aprendizagem. Este envolvimento além de facilitar a participação dos pais/famílias também contribui para uma melhor compreensão sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente em conjunto com as crianças. Ao promover e valorizar as interações com crianças, colegas, famílias e restante comunidade escolar transparece que “a educação é um processo coletivo, sem fronteiras, e não um ato isolado ou dentro de quatro paredes da sala de atividades” (Marta & Lopes, 2014, p. 5350).

Sob outra perspectiva, a Metodologia Trabalho de Projeto (MTP) revela-se bastante importante para uma prática socioconstrutivista, sendo que “é um espaço de liberdade, invenção, de múltiplos protagonistas que se constroem e recriam nos elos de uma pedagogia em participação” (Gâmbua, 2011, p. 76). A presente metodologia é assumida em grupo e pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno e tempos de planificação e intervenção. Por sua vez, tem como finalidade responder a problemas, considerados de interesse do grupo e/ou com enfoque social (Santos, Leite & Malpique, 1989, citado por Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998). Quando as crianças estão envolvidas num projeto são “autoras de si próprias” (Vasconcelos, 2012, p. 10) e, por isso, os processos de “negociação” e “consenso” defendidos por Bruner (1986) são indispensáveis no decorrer de um projeto. Desta maneira e corroborando com Kilpatrick (2006), importa potencializar as competências natas das crianças respeitando-as como naturalmente ativas, principalmente nos comportamentos sociais.

Conforme se preconizou, ao longo do estágio na EPE sob a MTP, as crianças tiveram a possibilidade de explorarem as suas capacidades, de definirem o(s) objetivo(s) do seu trabalho e, por isso, desenvolverem a sua autonomia e capacidade de decisão, adquirindo hábitos de pensamento e atitudes. Assim sendo, segundo Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos (1998), o trabalho por projeto respeita quatro fases: definição do problema, planificação, execução e avaliação (Figura 2).

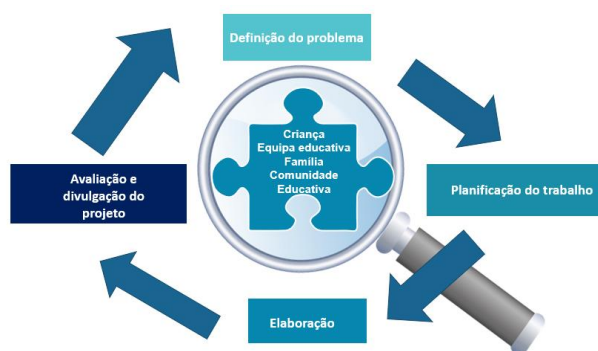


Figura 2: Fases da Metodologia de Trabalho de projeto (Katz, Ruivo, Silva e Vasconcelos, 1998)

A primeira etapa inicia-se através da existência de uma incerteza, dúvida e/ou interesse, sendo que este/a é experienciado(a) pelas crianças. Após o estabelecimento de um problema, surge a segunda fase que conduz a uma atividade de procura, ou seja, “traçar um itinerário reflexivo e fazer da pesquisa e dos seus atores (as crianças e o docente) o centro de uma aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011). Na fase da execução, as crianças partem para o desenvolvimento do projeto e, neste sentido, podem realizar pesquisas, medições, comparações, discussões com os pares e/ou com o docente bem como registos. Por último, no que diz respeito à avaliação, é realizada uma síntese recapituladora, embora não seja sinónimo de fecho ou encerramento do processo, pois trata-se de um processo contínuo e transversal a todas as fases do projeto (Gambôa, 2011). Através desta, as crianças refletem sobre o trabalho desenvolvido e a sua qualidade, bem como sobre as interações proporcionadas e o conhecimento adquirido. Desta maneira, salienta-se que a discussão e a divulgação dos resultados contribuem para uma conclusão rica em conhecimentos (Leite, Malpique & Santos, 1993).

Interessa, ainda, destacar, que tal como se verificou no desenvolvimento do projeto no período da PES, estes passos não são cronológicos nem estanques, com uma sequência obrigatória. Consistem em passos lógicos que devem fluir com alguma flexibilidade, criatividade e, sobretudo, estarem integrados (Oliveira-Formosinho & Gambôa, 2011), considerando a qualidade de um ambiente educativo como se irá evidenciar nos próximos subcapítulos.

2. A PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PROCESSO EDUCATIVO

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, a EPE é definida como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida”, sendo esta fundamental para o desenvolvimento equilibrado da criança, “tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como um ser autónomo, livre e solidário” (artigo 2.º). Assim, é considerada um nível que pressupõe uma educação e preparação para a vida inteira, e consiste num período crucial para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para futuras aprendizagens. Embora não seja imposta a sua obrigatoriedade, considera-se que “todo o sistema educativo tem de aprender com a educação pré-escolar” (Costa, 2016, in preâmbulo das OCEPE, p. 4), conforme se irá evidenciar ao longo do presente capítulo.

Em 1997, surge a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE) onde se estipulou que a EPE se destina às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (art. 3.º). Em relação aos princípios gerais pedagógicos, verifica-se que neste contexto as crianças têm a oportunidade de desenvolver uma multiplicidade de aprendizagens através de uma transversalidade de saberes, de forma contínua em que o espaço e o tempo são geridos com flexibilidade. Por outro lado, e considerando o papel ativo das crianças, o educador de infância deve criar condições favoráveis para a construção de diferentes momentos de aprendizagem com intencionalidade

educativa como também permitir que haja momentos de jogo espontâneo e lúdico.

Como forma de apoiar a ação do educador de infância, em 1997 construíram-se, igualmente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sendo estas reformuladas em 2016, cuja finalidade assenta em orientar a prática do educador de infância, respeitando sempre as características do grupo de crianças, de cada criança e do próprio contexto. Aliás, o papel do educador é crucial na organização do ambiente educativo, na observação, planificação, avaliação e reflexão (Figura 3), nas relações proporcionadas na sala e fora dela, nas ações educativas e também na gestão do currículo (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro).

<p>Observação Processo contínuo e sistemático; Requisita o conhecimento de cada criança individual</p>	<p>Planificação caráter flexível e centrada nos interesses e necessidades das crianças; Oferece voz à criança no seu processo de aprendizagem</p>	<p>Avaliação Caráter formativo; Promotora da equidade e a utilização de técnicas e instrumentos de observação diversificados: narrativas, registos fotográficos, gravações de áudio e vídeo, registos de diálogos e portefólios.</p>	<p>Reflexão Processo contínuo ao longo da ação, apoiado na observação, no registo e documentação pedagógica. Só refletindo se pode planear e agir. Promove um distanciamento da prática objetivando a sua melhoria.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 3: Processos reguladores na EPE (Adaptado de Formosinho, 2011; Formosinho e Gambôa (2011); Circular n.º 4/DGICD/DSDC/2011, de 11 de abril; Lopes da Silva, et. al (2016).

No que diz respeito aos instrumentos adotados na avaliação, estes são concretizados pelas crianças, de modo a que tomem consciência dos seus progressos, através da auto e heteroavaliação, desenvolvendo atitudes de diálogo crítico e de responsabilidade. Importa sublinhar que, embora a documentação pedagógica fomente uma constante reflexão para a melhoria da prática docente, o educador ao agir em colaboração com outros agentes ativos do processo educativo das crianças promove uma colaboração nos processos de reflexão e constante partilha de informação.

Ainda sobre o perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, este deve dar importância a um cuidar ético ligado às necessidades básicas das crianças, no que diz respeito à sua segurança, proteção e bem-estar, que constituem o alicerce do desenvolvimento intelectual, transformando o bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional (Marta, 2015). Assim, o educador deve prevalecer um equilíbrio entre a concretização de momentos que resultem em novas aprendizagens, e os cuidados básicos dos

quais as crianças também necessitam. Desta forma, o cuidado está intimamente ligado com os relacionamentos afetivos, neste estudo, entre os docentes e as crianças que são essenciais no processo educativo. Aliás, segundo Lopes da Silva, et. al (2016) cuidar e educar estão intimamente relacionados quando o educador promove diversas interações com a criança sob um clima emocional positivo, resultando numa multiplicidade de momentos de aprendizagem. É de realçar que, ao longo do período da PES, esta preocupação foi sempre uma constante no que diz respeito ao bem-estar e segurança de todas as crianças.

Por sua vez, um educador ao ter em mente que todas as crianças merecem um acompanhamento personalizado, permitindo que estas sejam o centro da aprendizagem, oferecendo o espaço e tempo necessário de forma a respeitar os diferentes ritmos de desenvolvimento. Por outro lado, também revela o respeito pela autonomia pessoal, valorizando as preferências das crianças, “a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões” (DL N.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 3.º).

Com vista a construir o currículo com e para as crianças, um educador além de ter conhecimento sobre os documentos legislativos bem como dos documentos orientadores em vigor, importa que revele, igualmente, conhecimentos sobre diferentes abordagens pedagógicas e metodologias, que lhe permite ter intencionalidade pedagógica e construir o seu próprio perfil docente. Seguindo esta linha de pensamento a prática pedagógica reuniu contributos das abordagens: Pedagogia em Participação, *High/Scope* (H-S), do Movimento da Escola Moderna (MEM) e da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), sendo que este último já fora outrora caracterizado no subcapítulo anterior. Neste âmbito, importa salientar que a pedagogia que teve um maior destaque foi a participativa, sendo esta sustentada pela democracia que, por sua vez é vista como um meio e um fim para atingir as finalidades educativas vividas nos centros de educação de infância. Dentro desta

abordagem é oferecido à criança um papel ativo, sendo que esta tem voz sobre toda a ação, conforme supracitado anteriormente.

A abordagem pedagógica H-S, por sua vez, é constituída por cinco princípios básicos, sendo que estes serviram de apoio à prática desenvolvida na PES. O primeiro princípio apresenta-se como o foco desta abordagem, a aprendizagem pela ação na qual a criança através da ação constrói novos conhecimentos sobre os objetos e da sua interação com os outros (Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, importa salientar quatro elementos fundamentais desta aprendizagem: a “ação direta sobre os objetos”, quando as crianças exploravam os diferentes materiais nas áreas de interesse, despertando desta forma os seus sentidos; a “reflexão sobre as ações”, verificada todos os dias da prática, onde as crianças interpretavam e compreendiam o resultado das suas descobertas; a “motivação intrínseca, invenção e produção”, uma vez que a predisposição para aprender provém sempre da criança e esta foi verificada, essencialmente, nas diferentes etapas do projeto desenvolvido e, por último, a “resolução de problemas” tendo em conta que mesmo, ao longo das brincadeiras, as crianças confrontavam-se com diversos problemas que se vêm obrigadas a resolver. Assim, desenvolvem as suas capacidades de pensamento e raciocínio (Hohmann & Weikart, 2009).

Como o contexto de aprendizagem tem impacto no comportamento das crianças e no adulto, a pedagogia H-S é apologista da divisão da sala de atividades em áreas de interesse, como se irá compreender no próximo capítulo, equipadas com materiais adequados e didáticos, constituindo o segundo princípio. Por outro lado, e tendo em conta que o contacto com diferentes materiais acaba por enriquecer as vivências das crianças, o educador deve-lhes dar o devido espaço e tempo para essa mesma exploração. Por sua vez, as interações adulto-crianças, analisadas no início do presente capítulo são e foram vividas ao longo de cada exploração e constituem o terceiro princípio, objetivando um clima confiante e afetivo entre a criança e o adulto assim como entre educador e famílias.

Seguidamente, evidencia-se o quarto princípio: a rotina diária. Esta apoia a aprendizagem ativa além de promover um sentimento de segurança na criança já que a permite prever cada sequência de cada tempo. Por outro lado, também integra o processo planear-fazer-rever (Oliveira-Formosinho, 2013) no qual se inicia com a decisão da criança em relação ao que pretende realizar, com a escolha dos materiais que necessita para o seu trabalho, a sua elaboração e posterior arrumação, quando considerar que já terminou. Neste momento, o educador assume o papel de observador e de ajudante quando for solicitado nesse sentido. Chegando à última fase, “o rever”, a criança partilha com o adulto o que realizou, e este ao escutá-la vai refletir sobre a sua ação de forma a compreendê-la melhor e ajudando-a a desenvolver as ações futuras (Hohmann & Weikart, 2009). Realça-se que, este processo esteve presente, sobretudo, no desenvolvimento do projeto, como se irá destacar no capítulo III. Dentro da rotina diária importa incluir, também, as organizações do grupo, sendo estas de realizações individuais, em pares, pequeno ou grande grupo, na qual as crianças “têm a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista e de colaborarem na resolução de problemas ou dificuldades colocadas por uma tarefa em comum” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25). Ainda dentro deste princípio, o “tempo de recreio” (Hohman & Weikart, 2009, p. 231) que se destina ao jogo espontâneo, realizado no espaço exterior, permite que as crianças brinquem juntas e inventem as suas próprias brincadeiras, assim como o “tempo de transição” despendido na transição entre atividades. Por fim, encontra-se o tempo destinado às refeições, que deve ser respeitado e apoiado pelos adultos. Como último princípio, salienta-se a avaliação, que conforme analisado outrora prevê uma recolha de informação através da observação-participante do educador assim como do registo diário de notas.

Sobre o MEM, este vê a escola como “um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática” (Niza, 1996, p. 141). Nesta dimensão, a presente pedagogia concebe três máximas: “iniciação às práticas democráticas”; “a reinstituição dos valores e das significações sociais” e a “reconstrução cooperada da cultura” (Niza, 1996, p. 141). Por conseguinte,

é um modelo apologista de um clima livre de expressão das crianças promotor da exploração de ideias, opiniões, materiais e/ou projetos, por parte das crianças e/ou desafiados pelo educador. Face ao espaço educativo, tal como o modelo H-S, aponta a divisão do mesmo em áreas de interesse apesar de estas serem distintas entre as duas abordagens. De realçar que são expostos nas paredes, as ideias/opiniões das crianças relativamente a determinado assunto, as suas obras de pintura e/ou desenho, tentativas de pré-escrita e os instrumentos de pilotagem. Sobre estes últimos, têm o papel de auxiliar as crianças e o educador a planificar, a gerir o grupo e a realizar a avaliação (Niza, 2013). De salientar que para o seguinte relatório importa, apenas, explorar dois destes uma vez que foram os que estiveram presentes no contexto, embora tivessem sido adaptados pela educadora.

O primeiro é o “Mapa de Presenças” que consiste num instrumento mensal que está organizado através de uma tabela de dupla entrada: os dias da semana/mês encontravam-se na linha superior e os nomes das crianças na coluna da esquerda. Fazia parte da rotina diária das crianças, a marcação da presença, por cada uma, através de um “X” e era através deste que as crianças foram-se apropriando das referências temporais, já que a sua organização era planeada e integrada numa rotina diária. Por outro lado, tanto este mapa como os restantes instrumentos de registo “funcionam sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social” (Niza, 2013, p. 153) das crianças. O “Mapa das Regras da Vida”, por sua vez, integrava o registo das regras da sala de atividades, que foram construídas em grupo, permitindo às crianças desenvolver “o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, numa atitude de partilha e de responsabilidade social” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 40).

Por sua vez e, apesar de não pertencer ao conjunto de instrumentos de pilotagem apresentados pelo modelo pedagógico, ao longo da PES surgiu um novo instrumento, a partir de uma atividade proposta pela díade, resultado das observações contínuas no tempo destinado ao lanche. Além da observação sistemática, os diálogos com as crianças sobre o conceito “saudável” e os

alimentos considerados saudáveis e/ou menos saudáveis também influenciaram esta proposta de atividade. Esta foi intitulada de “Desafio Lanche Saudável” (Apêndice A) e consistia numa tabela de dupla entrada, na qual na linha superior evidenciavam-se os dias da semana (de segunda a sexta-feira) e na coluna da esquerda os nomes das crianças. Este desafio surgiu após a semana da alimentação, e partiu da necessidade das crianças tornarem-se mais saudáveis. Neste sentido, as crianças todos os dias, após terminarem o seu lanche, registavam na tabela com uma cara sorridente, cara “mais ou menos” ou com uma cara triste, mediante o lanche trazido. É de realçar que este instrumento bem como as caras que o compunham foram elaboradas pelas crianças, com a orientação da educadora e da díade. Além disso, ficou igualmente acordado o significado destas caras, cujas foram escolhidas também pelo grupo de forma a observarem o seu progresso e demonstrarem o seu conhecimento pelo que se baseia um “lanche saudável” e um “lanche menos saudável”. Ainda sobre esta proposta considera-se relevante enaltecer o contributo do educador estando sempre atento em cada momento. Corroborando com Lopes da Silva et. al (2016) para que a criança seja compreendida no contexto importa que o educador escolha diferentes meios de observação e registo, de modo a conseguir “ver” a criança sob vários ângulos e situar essa “visão” no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem” (p. 14). Embora não utilizados no contexto vivido ao longo da PES, o MEM apoia a utilização de outros instrumentos de pilotagem, nomeadamente: o Plano de Atividades, a Lista Semanal de Projetos, o Quadro Semanal de Distribuição de Tarefas e o Diário de Grupo.

Ao longo da PES, teve-se a oportunidade de contactar com diferentes pedagogias e, embora cada uma tenha as suas singularidades, têm elementos em comum e elementos que as diferenciam, como se pode ver no esquema síntese que se apresenta (Figura 4).

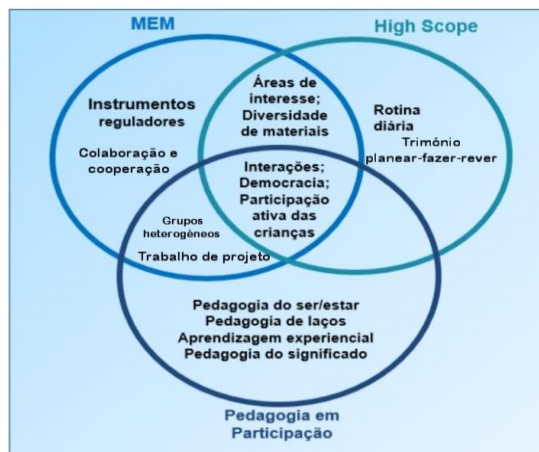


Figura 4: Princípios das três abordagens pedagógicas referenciadas (Adaptado de Oliveira-Formosinho & Niza (2013) & Gâmbôa (2011))

Importa concluir que estes contributos veiculados nas abordagens pedagógicas foram vividos na PES da EPE, proporcionando um desenrolar de diversos momentos significativos que se construíram em aprendizagens com impacto no desenvolvimento das crianças e o desenvolvimento das futuras profissionais de educação.

3. REORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO

Este subcapítulo surgiu devido ao projeto desenvolvido pela díade no contexto de EPE, que se fundamentou na criação de uma nova área de interesse: a “área do supermercado”. Esta área/ projeto nasceu a partir de um interesse comunicado pelas crianças, conforme se irá destacar no capítulo III. Nesta continuidade e considerando o espaço educativo como determinante para a escolha das crianças sobre o que desejam fazer e/ou aprender, interessa refletir sobre as oportunidades educativas que este oferece mesmo quando há uma necessidade de o reorganizar.

Portanto, interessa, numa primeira instância, diferenciar os termos “espaço” e “ambiente” educativo, visto que são dois conceitos usados para definir salas de atividades. Neste sentido, o espaço é entendido como o local onde ocorrem diversas ações e onde se evidenciam móveis, objetos, odores, cores, etc. Por isso, este oferece a ideia de ser algo físico ao contrário do ambiente, sendo o fruto do conjunto do espaço físico com as relações estabelecidas no mesmo, entre crianças bem como, entre crianças e adultos. Tal como afirma Zabalza (1998) o ambiente resulta da associação do meio envolvente com as pessoas presentes num dado espaço e, por isso, transmite sensações e emoções, permitindo a vivência de momentos de segurança ou inquietação. Posto isto e embora sejam conceitos que se complementam, de acordo com Forneiro (1998) os espaços consistem nos locais de aprendizagem e desenvolvimento, enquanto que o ambiente refere-se à reunião existente entre o espaço físico e das relações que nele se desenvolvem. Assim, a autora para caracterizar o ambiente apresenta quatro dimensões, apresentadas na Figura 5.

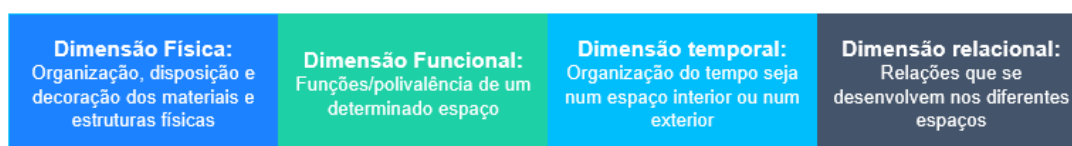


Figura 5: As dimensões do ambiente educativo (Adaptado de Forneiro, 1998)

Considerando as seguintes dimensões, não se pode considerar o ambiente como algo estático, já que promove a interação entre a organização do espaço físico, a organização do tempo, as interações que nele se constroem e a funcionalidade de cada espaço (Forneiro, 1998). Além disso e dada a sua importância, a abordagem pedagógica *Reggio Emilia* preconiza-o como “terceiro educador”, considerando as diversas interações presentes no mesmo, a aprendizagem colaborativa e a comunicação entre todos os membros da comunidade educativa. Por isso, a organização do espaço deve ser cuidadosamente planeada, assim como os materiais que o compõe, pois, a organização destes condiciona o desenvolvimento das atividades assim como

“reflete as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos os que nele trabalham” (Lino, 2013, p. 120).

Na verdade, a organização do espaço expressa as intencionalidades educativas do educador tal como se verificou no primeiro período da PES e, por isso, torna-se crucial uma constante reflexão sobre as suas funcionalidades e possíveis alterações tendo em vista as características do grupo de crianças. Com o surgimento de uma nova área de interesse, a sala de atividades teve de ser reorganizada de modo a que continuasse a haver uma passagem livre, como também continuasse a presidir a segurança e o bem-estar das crianças. Além disso e indo ao encontro da ideia defendida por Hohmann e Weikart (2009), o espaço, apesar de possíveis alterações que possam surgir, deve manter-se atraente assegurando “a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas” (p. 163).

Em suma, sublinha-se que a reorganização espacial teve impacto no desenvolvimento global da criança nomeadamente, no desenvolvimento de habilidades e competências, tendo sido oferecidas oportunidades para a partilha de conhecimentos. Sob outra perspetiva, também contribuiu para o desenvolvimento da futura profissional tendo em conta a reflexão permanente sobre a organização flexível que um espaço deve ter e sobretudo sobre a sua funcionalidade e o impacto na aprendizagem de cada criança e do grupo. Além disso, foi possível verificar que os espaços ao serem alterados em função dos interesses e /ou necessidades das crianças permitem que sejam mais apelativos para as mesmas, acrescentando ainda que o grupo sente a sua pertença ao ter voz nesse processo de reorganização. Neste sentido, foi possível observar “a dinâmica que fo[i] gerada da relação entre os diversos componentes defini[u] [outr]os cenários das aprendizagens” (Forneiro, 1998, p. 237) na vida do grupo. Acredita-se que esta mudança promoveu um crescimento nas crianças pela autonomia e participação na tomada de decisões, como também um crescimento na díade, pois revelou muita confiança nas competências das crianças assim como, foram promovidos momentos de reflexão através do trabalho colaborativo entre a equipa educativa, crianças e famílias sobre a

construção de uma nova área de interesse bem como sobre as mudanças educativas que iriam ser vividas e experienciadas num cenário de transversalidade de saberes e de articulação com as outras áreas de interesse.

4. A PRIMEIRA ETAPA UNIVERSAL E OBRIGATÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Em relação à presente etapa pertencente ao processo educativo das crianças torna-se essencial realçar a antiguidade da profissão de docente do 1.º CEB que até aos dias de hoje é imprescindível. Nesta perspetiva, um profissional de ensino é visto como “alguém que sabe – e por isso pode, e a sociedade espera que o faça- construir a passagem de um saber ao aluno” (Roldão & Alonso, 2005, p. 15). Assim, é da responsabilidade do professor do 1.º CEB desenvolver o respetivo currículo, “no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Ainda no âmbito do perfil específico do docente, homologado no DL referido anteriormente, salientam-se algumas responsabilidades verificadas ao longo da PES, de um professor do 1.º CEB, que contribuirão positiva e significativamente para o crescimento e desenvolvimento de saberes e de atitudes de cada criança pertencente à sua turma. O trabalho colaborativo entre docentes e restante comunidade, tal como se previu anteriormente, é essencial para a prática docente, assim como a construção do projeto curricular de turma que, permite ter um conhecimento mais alargado sobre as características de cada criança, promovendo as adaptações necessárias ao longo de cada momento de aprendizagem.

Por sua vez, a presença de um paradigma construtivista de oferecer o papel ativo às crianças possibilita ao docente realizar, posteriormente, a

avaliação de cada criança com base numa observação participante e sistemática de cada vivência. Aliás, Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski (2002) convocam a teoria da aprendizagem de Ausubel objetivando realçar que a aprendizagem para as crianças torna-se mais “prazerosa e eficaz” (p. 37) quando os seus conhecimentos prévios são valorizados e, por isso, ao interagirem com novas informações têm a oportunidade de construir estruturas mentais que lhes permite assimilar e acomodar novas informações relacionadas com as que já tinham.

Nesta continuidade, e de acordo com o DL n.º 241 de 30 de agosto de 2001, o professor do 1.º CEB é visto como aquele que mobiliza conhecimentos característicos de diferentes áreas, desenvolvendo competências socialmente relevantes, nas suas crianças, no âmbito de uma cidadania ativa e responsável. Assim, é expectável que os objetivos legislados para cada área curricular sejam cumpridos, bem como as metas curriculares em vigor estipuladas nos documentos orientadores, designadamente, o Programa e Metas Curriculares e, as Aprendizagens Essenciais (AE), sendo este último o documento mais recente e articulado com o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Martins, 2017). É de notar que estes documentos, embora apresentem uma estrutura distinta das AE, apresentam os mesmos objetivos, já que têm o intuito de melhorar a qualidade de aprendizagem das crianças “através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico” (despacho n.º 5306/2012, p. 3).

A monodocência evidente neste nível bem como no anterior será explorada no subcapítulo seguinte, mas em relação à mesma, sublinha-se a articulação curricular como uma estratégia privilegiada pelo docente, considerando os diferentes géneros de articulação. Leite (2012) concebe a articulação curricular através do estabelecimento de uma relação entre as áreas curriculares e os seus conteúdos por meio de uma multidisciplinaridade, interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade. Neste âmbito teve-se a oportunidade de observar, ao longo da PES, a

interdisciplinaridade existente na prática pedagógica da professora titular. De facto, a articulação curricular horizontal tem um peso considerável na prática pedagógica do professor deste ciclo uma vez que a aprendizagem torna-se enriquecida quando existe uma relação entre conteúdos de diferentes áreas curriculares. Além disso, e quando o docente aproveita os saberes que cada criança já possui sobre determinada temática e os relaciona com os conteúdos de cada componente curricular, a aprendizagem é aproximada da sua realidade, tornando-se, nesta perspetiva, mais significativa.

Assim, torna-se crucial a adoção de uma diversificação de estratégias e recursos por parte do docente, possibilitando desta forma a aprendizagem com significado de todas as crianças. Considerando a Teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Gardner (1994;1999;2000), reconhece-se as diversas e independentes facetas que a cognição humana constitui, assim como preconiza a interdependência entre duas ou mais das mesmas. As inteligências apresentadas são sete: a lógico-matemática; a linguística; a cinestésica-corporal; musical; espacial; interpessoal; e intrapessoal- sendo que estas estão mais incrementadas numa área que noutras. Perante esta perspetiva, entende-se que as ações pedagógicas devem permitir uma igualdade de oportunidades e de acesso ao conhecimento, ressaltando que uma criança tem uma multiplicidade de capacidades e pode ter um maior destaque em determinada área. Deste modo, o docente torna-se responsável por promover momentos de aprendizagem que se adaptem às particularidades e potencialidades de cada criança, objetivando o desenvolvimento de outros potenciais, adotando um processo diferenciado, tal como se preconizou ao longo da PES e será evidenciado no último capítulo. Para tal, o professor deve multiplicar e diversificar diferentes trajetos de aprendizagem, considerando as diferenças existentes ao nível dos conhecimentos, de culturas e dos interesses dos alunos. Deste modo, realiza uma gestão diferenciada da aprendizagem.

Neste seguimento, a afetividade é um elemento chave que facilita a dinamização dos vários momentos de aprendizagem, tendo em conta a sensibilidade do docente para com a criança, sobretudo se se tratar de um 1.º ano de escolaridade onde existe uma transição de níveis educativos. Considerando o peso que a escola tem na vida de uma criança, dado que é neste espaço que tem a oportunidade de desenvolver as interações éticas e morais que regem na sociedade em que esta vive, importa refletir que também é neste mesmo espaço que se desenvolvem uma diversidade de atitudes e valores (Silva, Cruz & Fonseca Silva, 2014). Assim sendo, e considerado o mencionado anteriormente, a dimensão afetiva é primordial no decorrer das práticas pedagógicas, como se irá verificar nos restantes capítulos, sendo esta promotora do bem-estar, prazer e felicidade para e com as crianças (Pereira, Coelho & Vieira, 2012).

Por outro lado, a sociedade vai sendo confrontada com novos desafios, como por exemplo, garantir a saúde de todos perante uma emergência nacional de uma grave pandemia, na qual foi imprescindível a adoção de novas estratégias, neste âmbito, pedagógicas para que o processo educativo das crianças tivesse continuidade. Como tal, importa pensar e analisar as questões curriculares envolvidas, tendo como exemplo o exposto anteriormente, embora para isso seja necessário definir daquilo que se trata o currículo. Assim, Roldão e Almeida (2018) esclarecem este conceito como sendo um conjunto de aprendizagens que a sociedade considera necessárias num determinado tempo e contexto e, como tal, a escola e os docentes que a constituem conferem a responsabilidade de as garantir e organizar. Portanto, os docentes são desafiados ao ser-lhes conferida a autonomia para, em diálogo com [as crianças], as famílias e com a comunidade, poderem dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, como se previu no último período da PES e será clarificado no capítulo III. Em vista desse estímulo, Trindade (2018), a partir do currículo escolar prescrito, convida os professores a responderem e refletirem, para e com as crianças, sobre três questões: “o que espero que [estas crianças]

aprendam?"; "que competências desejo que elas desenvolvam?" e, "como vou avaliar o trabalho realizado?" (p. 14). Ora o currículo, por si só, não responde inteiramente a estas questões por isso é que se retrata a gestão curricular como um desafio e uma estratégia para o docente.

Relacionada com a gestão curricular, a Direção-Geral da Educação apresenta o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que está em vigor desde 2017 homologado no Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, destacando no artigo 2.º a autonomia e flexibilidade curricular como uma faculdade conferida à escola para gerir o currículo (...) ao nível das áreas disciplinares (...) assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Entende-se, por isso, esta medida como uma melhoria da qualidade de aprendizagem das crianças, legitimando novas práticas pedagógicas, potencializando as singularidades do contexto de aprendizagem e facilitando o processo de ensino e de aprendizagem. Ainda dentro da génese da construção do currículo, a avaliação das aprendizagens é parte integrante, reguladora e imprescindível da prática educativa (Diogo & Vilar, 2000). Esta assume-se como contínua e sistemática e permite ao professor ter conhecimento do desenvolvimento das crianças, de modo a que possa melhorar, organizar e/ou reorganizar o ambiente educativo e a sua própria prática pedagógica. Assim sendo e em corroboração com o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 2, o professor deve ser capaz de avaliar "com instrumentos adequados, as aprendizagens em articulação com o processo de ensino, de forma a garantir a sua monitorização."

Posto isto, e considerando os vários intervenientes no processo avaliativo das crianças, incluindo as mesmas, realça-se a importância da participação ativa e responsável, de cada um, proporcionado um percurso educativo de qualidade. Assim, dentro da avaliação interna, existem três modalidades, como demonstra a Figura 6.

Avaliação diagnóstica: Utilizada sempre que necessário de forma a compreender o desenvolvimento das crianças	Avaliação Formativa: É diária e sistemática. Promove a recolha de dados importantes para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem	Avaliação Sumativa: Tem um fator quantitativo e realiza-se no término de cada período letivo (complemento da avaliação formativa)
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Figura 6: As três modalidades de avaliação (Adaptado do DL n.º 17/2016, de 4 de abril)

Por outro lado, e relembando que as crianças se desenvolvem em interação com o meio envolvente, a relação escola-família tem um peso crucial na educação das crianças, como já fora referido. Assim sendo, importa frisar que esta foi bastante sentida no último semestre, já que se prevaleceu com maior rigor o trabalho colaborativo entre ambas as partes, considerando a situação de confinamento, de forma a que fosse dada continuidade ao processo educativo das crianças.

Expostos os conceitos teóricos e legais, e conferindo a habilitação para um perfil duplo de docência, torna-se importante compreender a relação entre a primeira etapa da educação básica e a primeira fase do ensino obrigatório. Nesta sequência, é apresentado, de seguida, um subcapítulo onde será abordada a estreita relação existente entre as duas componentes e uma breve abordagem sobre as práticas pedagógicas que devem ser iminentes para o sucesso de uma transição educativa vertical

5. A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA E O ENSINO OBRIGATÓRIO

Neste subcapítulo será abordado a forma como a EPE se relaciona com o 1.º CEB, assim como as transições envolvidas nestes dois níveis educativos, considerando o perfil duplo para o qual se se habilita. Ademais, e conforme se irá verificar no capítulo seguinte, foi possível presenciar, colaborar e intervir nas duas valências onde ocorre uma transição educativa vertical. Como tal, considerou-se fundamental refletir sobre este processo. Neste sentido, Formosinho (2016) esclarece algumas características que a educação de infância e a educação pertencente ao 1.º CEB têm em comum (Figura 7).

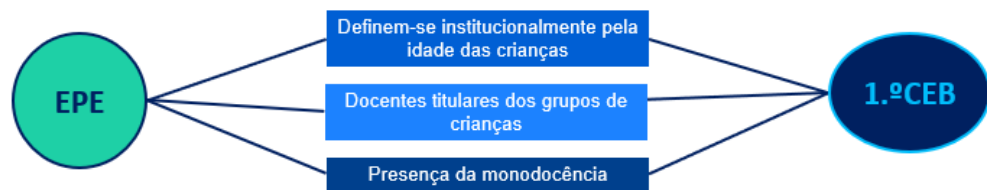


Figura 7: Semelhanças entre a EPE e o 1.º CEB (Formosinho (2016) e Ribeiro (2005))

Em relação ao presente esquema, interessa destacar a monodocência, presente nos dois contextos, como uma vantagem tendo em conta a dinamização de uma gestão flexível do currículo assim como das dimensões pedagógicas, designadamente a “relação pedagógica, o tempo escolar, o trabalho em grupo, o trabalho em forma de projeto, a planificação e a documentação, a avaliação formativa, os intervalos e recreios [o ser e estar na sala de atividades/ de aula], etc.” (Formosinho, 2016, p. 90).

Sob outra perspetiva, e ao longo da história tem-se verificado inúmeras diferenças estes dois níveis educativos, sobretudo no que concerne à ação pedagógica do docente, assim como noutros elementos que serão analisados de seguida (Tabela 1).

	Educação Pré-Escolar	1.º Ciclo do Ensino Básico
Pedagogia	Pedagogia de natureza participativa	Pedagogia transmissiva
Papel conferido à criança	Papel ativo e participativo	Papel passivo
Papel conferido ao docente	Mediador ou orientador	Transmissor de conteúdos
Organização do espaço	Espaço educativo flexível, dinâmico e multifuncional. Pode estender-se para espaços extra sala. Áreas de interesse.	Espaço confinado à sala de aula. Estrutura de sala mais tradicional e menos flexível.
Organização dos recursos	Recursos variados	Recurso mais utilizado: manual escolar.
Organização do tempo	Tempo de atividade pouco segmentado, atendendo ao ritmo da criança, às suas necessidades e interesses.	Rotina segmentada em tempos por área curricular
Organização do grupo	Varia consoante a atividade. As crianças têm a oportunidade de experienciar o trabalho individual, em pares, em pequeno grupo e em grande grupo.	Prevalece o trabalho individual.
Interação entre crianças	Elevado grau de interação	Pouca interação pela organização do grupo conferida.
Jogo	Papel central na prática pedagógica	Ocorre pontualmente.
Avaliação	Formativa	Sumativa

Tabela 1: Diferenças entre a EPE e o 1.º CEB (Adaptado de González, Muñoz & Zubizarreta, 2019)

Face a este conjunto de semelhanças e diferenças entre os dois níveis educativos, e considerando a observação e reflexão ao longo da PES presenciada tanto na EPE como no 1.º CEB, importa salientar que embora se tenha observado todos elementos correspondentes à EPE, o mesmo não aconteceu no 1.º CEB. Neste último nível educativo foi verificada a presença do papel ativo das crianças, momentos de aprendizagem em grande e pequenos grupos, e diversas interações entre pares e entre pares e docentes como se irá verificar nos próximos capítulos.

Em contrapartida, e ao contrário do que acontece na EPE na qual as crianças são denominadas por “crianças”, quando entram no 1.º CEB são maioritariamente consideradas “alunos” do que “crianças”, ou seja, a criança fica fora da escola e só entra a parte de aluno, conforme Sarmento proferiu num simpósio (2017). Portanto, esta diferença existente no que diz respeito ao estatuto aluno-criança deve ser enfatizada uma vez que, um aluno antes de ser aluno é uma criança. Por isso, é relevante conhecer a conceção de criança, designadamente um “ser profundamente carente de afetos, de orientação e dependente de modelos de adulto para imitar”

(Pereira & Lopes, 2009, s.p), tendo as capacidades de responsabilidade, autoproteção e decisão, ainda em desenvolvimento.

Já o aluno é concebido com a dimensão humana do “trabalho escolar”, relacionado com a presente atividade vivenciada nas salas de aula e é visto como um ser com um maior número de responsabilidades e com outras capacidades intelectuais”(Pereira & Lopes, 2009). Perante estas duas concepções, alega-se que é necessário existir um equilíbrio, pois, uma criança quando se depara com um novo nível educativo é expectável que o seu sentido de responsabilidade e orientação progrida.

Ora estas observações só vêm a acentuar a importância de promover uma transição suave, positiva e enriquecedora, sustentada por uma proximidade entre ambos os contextos educativos. Moss (2011), sob este olhar, considera que as aprendizagens da EPE influenciam o sucesso educativo no 1.º CEB, não no sentido de escolarizar, mas de ativar esses mesmos conhecimentos para a construção de novos saberes. Contudo, apresenta no seu estudo quatro possíveis relações entre os dois contextos educativos: preparação para a escola, distanciamento, preparação da escola para receber a criança e de vislumbre de uma possível convergência, como se esquematiza. Nem todas as relações vão ao encontro do ideal referido, e, por isso interessa centrar a análise na última relação, sendo que além poder ser vista como uma utopia, pode vir a ser uma realidade, mediante a ação pedagógica dos docentes.

A relação denominada por “o vislumbre de uma possível convergência” apoia a união entre os dois níveis, objetivando uma convergência pedagógica partilhada entre a EPE e o 1.º CEB e, por isso, um trabalho colaborativo entre os educadores de infância e os professores do 1.º CEB. Considera-se esta última relação como a mais clara e significativa para o desenvolvimento das crianças permitindo que os professores do ensino obrigatório consigam escapar aos métodos tradicionais e transmissivos bem como à separação das áreas curriculares, ao adotarem a pedagogia concretizada na EPE através de conteúdos temáticos. Além disso, a atenção

e o bem-estar das crianças seriam privilegiados assim como, seria prioritária uma aprendizagem, maioritariamente, experimental e, uma transição educativa mais segura e confiante para as crianças.

Traçando um olhar sobre o que acontece atualmente, verifica-se que as crianças ao transitarem entre os dois níveis educativos passam por um processo complexo e multifacetado, tendo em consideração que envolve uma pluralidade de atores com características distintas. Ora posto isto, o sucesso de uma transição educativa é influenciado pela forma como as crianças, os familiares e os docentes a experienciam. Sublinha-se que este subcapítulo será dedicado às transições verticais, expondo o enfoque para a transição entre a EPE e o 1.º CEB. Como tal Oliveira-Formosinho, Formosinho e Monge (2016) apresentam o “Credo Pedagógico” que permite compreender de uma forma simplificada os processos transitivos, como se evidencia na Figura 8.

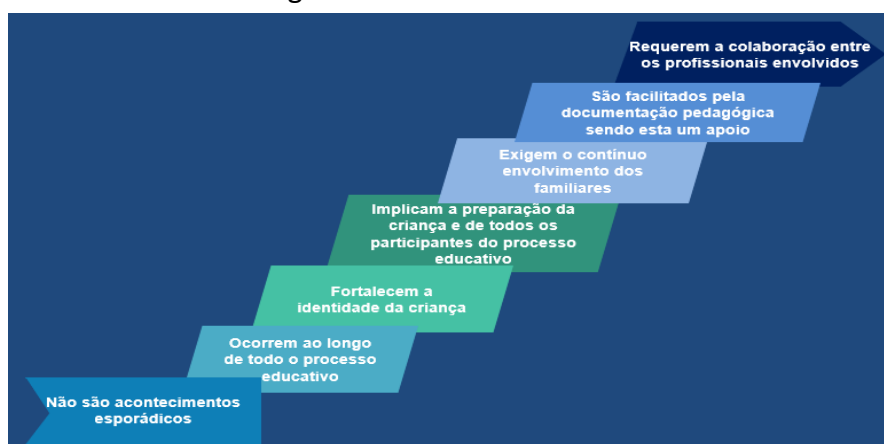


Figura 8: Princípios constituintes do “Credo Pedagógico” sugerido por Oliveira-Formosinho, Formosinho e Monge (2016)

Analisando a figura anterior destaca-se uma subida, ou seja, um avanço de etapas e, por isso, uma transição. É clara a influência e as implicações que a colaboração inerente na relação escola-família tem no processo transitivo da criança, especialmente na mudança de nível educativo. Por conseguinte, a voz da criança deverá ser respeitada em todo o seu processo educativo e registada, a partir da documentação pedagógica adotada pelos docentes, especialmente nesta ocasião que se avizinha uma mudança. Sendo por isso sugerido o

princípio da preparação ou “prontidão” da criança e de todos os atores participantes ao longo de todo o processo.

Ao longo da PES e do presente relatório foi possível constatar a valorização da transição educativa já que quando os profissionais da EPE assumem uma relação de proximidade com os do 1.º CEB e vice-versa, sob um clima de cooperação e compromisso pelo desenvolvimento de cada criança, o processo educativo ganha um maior significado e é assegurando às crianças uma maior confiança nelas mesmas e nas suas capacidades. A transição vertical exige muita colaboração sobretudo das famílias, sendo estas os primeiros educadores da criança, como tal se estas se sentirem seguras ao longo da mudança que se aproxima, as crianças terão maior desejo em avançar para a etapa seguinte e aceitar futuros desafios, mais facilmente.

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

A educação é um direito conferido a todos os seres humanos e, tal como tem vindo a ser descrita, é um processo complexo e composto por um conjunto de princípios, teorias e ideais que visam a equidade e a oferta de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Este desenvolvimento e crescimento começa muito prematuramente e envolve a participação de diversos atores, sendo que estes e o próprio meio interagem entre si e dão o seu contributo no processo educativo de cada pessoa (Bronfenbrenner, 1996). Por isso é que se torna fundamental conhecer o meio onde a criança cresce, de forma a que seja possível conhecer a sua natureza e cultura, e assegurar uma continuidade do seu processo educativo, respeitando as suas peculiaridades. Assim, neste capítulo será realizada uma breve apresentação do agrupamento e da instituição, bem como a caracterização dos contextos de EPE e 1.º CEB onde serão retratadas as suas estruturas, a sua localização e, o próprio ambiente educativo.

Posteriormente, encontra-se um subcapítulo dedicado à metodologia de investigação usada, ou seja, da metodologia de Investigação-Ação (I-A), tendo em consideração os benefícios que resultam da mesma para as práticas educativas.

1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A instituição encontra-se situada no grande Porto e pertence a um agrupamento constituído por três centros escolares com EPE e 1º CEB, duas

Escolas Básica 1 (EB1) / JI e por uma escola básica e secundária, que constitui a sede do agrupamento. O agrupamento promove a colaboração com a Câmara Municipal, a Componente de Apoio à Família (CAF) no 1.º CEB, e a Atividade de Animação de Apoio à Família (AAAF) na EPE, com o intuito de realizar atividades de caráter lúdico, formativo e cultural. Este apoio familiar é, principalmente, destinado às crianças cujos pais têm um horário de trabalho alargado. Igualmente e de modo a abraçar, integrar e apoiar a diferença, o agrupamento é composto por serviços de apoio educativo, nomeadamente de educação especial.

O centro escolar onde se realizou a PES é um contexto educativo que inclui salas destinadas à EPE e ao 1.º CEB. Realça-se o espaço exterior, sendo este de grandes dimensões, apesar de grande parte do mesmo ser composto por cimento, tendo apenas algumas árvores. Apesar disso, consiste igualmente num espaço educativo tal como as diferentes salas de atividades considerando que é “um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (Post e Hohmann, 2011, p. 161). Assim sendo, o espaço exterior é tão importante como os diversos espaços interiores, considerando que as crianças são bastante atraídas por este, tendo em conta que é aqui que realizam o seu ofício, ou seja, brincar, como também podem, igualmente, aprender, como se irá verificar no capítulo III. As três salas da EPE tinham uma porta de acesso direto a uma pequena parte do espaço exterior, sendo este revestido a cerâmica, e não era antiderrapante, tornado difícil usufruir do mesmo quando chovia uma vez que, podia provocar alguns acidentes.

Sobre o Plano Anual de Atividades (2019/2020), este prendeu-se com o desenvolvimento de quatro projetos destinados à EPE. O primeiro denominava-se “Maia Menu Saudável & Amigos Hortícolas” que visava a sensibilização de uma alimentação saudável rica em hortícolas. Este projeto convidou os pais/famílias das crianças a colaborarem com os seus educandos bem como com as alunas da Faculdade de Ciências de Nutrição e Alimentação (FCNAUP), responsáveis pela implementação deste projeto, nesta iniciativa. No fundo

eram dois projetos que tinham um objetivo comum: investir na saúde das crianças do concelho através da promoção de uma alimentação equilibrada.

Existia, também, a parceria com o centro de saúde sobre a higiene oral e sobre a saúde visual. Além disso, realça-se o trabalho colaborativo entre as educadoras das três salas da EPE bem como com a restante comunidade educativa e intervenientes dos diversos projetos. A articulação com o 1.º CEB também foi um projeto eminente, que envolvia a participação das docentes titulares pertencentes à EPE e ao 1.º CEB bem como dos grupos de crianças de ambas as valências. Esta visava promover uma transição adequada entre níveis educativos e, um dos exemplos das propostas de atividade tinha como base a apresentação de uma música coreografada e relacionada com os números até ao dez pelas crianças pertencentes ao 1.º CEB, tendo como público as crianças da sala dos 5/6 anos da EPE. Contudo, devido à situação pandémica presente no último semestre, esta proposta de articulação entre os dois níveis educativos deixou de ser viável, tendo em consideração o processo de ensino e de aprendizagem vivido à distância.

2. O AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Chegando à EPE, a PES desenvolveu-se com um grupo constituído por 18 crianças (12 do sexo masculino e seis do sexo feminino), sendo que duas crianças tinham NAS (Necessidades Adicionais de Saúde). As idades das crianças estavam compreendidas entre os 4 e os 6 anos e, constituíam um grupo heterogéneo, ao nível das idades e do desenvolvimento (físico, cognitivo e motor). É de salientar que existiam três crianças com 4 anos de idade e uma com 6, sendo que as restantes 14 crianças tinham 5 anos. No que diz respeito às duas crianças com NAS, os seus diagnósticos, ainda não se encontravam completos, apesar de apresentarem características sugestivas de espectro de autismo. Numa destas crianças, é referido no seu relatório, que a área do

desenvolvimento que se encontrava mais deficitária era a motricidade fina e a que mais evoluiu foi a linguagem e a audição. É de realçar que esta mesma criança se envolvia muito com o sensorial e, por isso, tinha interesse em ter sempre um objeto na mão, sentindo, assim, as diferentes texturas. Relativamente à segunda criança, no seu processo, estava referida ainda uma perturbação de desenvolvimento com défice de comunicação, linguagem e interação. Ambas as crianças usufruíam de uma terapia ocupacional e de terapia da fala. Tinham, ainda, apoio psicopedagógico realizado pela docente de educação especial e apoio indireto da psicóloga.

Para uma melhor compreensão da caracterização do grupo, identificaram-se os seus interesses, pela observação sistemática e participativa, entre eles: atividades relacionadas com as artes visuais; o jogo “faz de conta”; as construções; a leitura de histórias; músicas e danças; bem como em sessões de expressão motora. Por outro lado, era um grupo que demonstrava bastante curiosidade e interesse por conteúdos matemáticos, nomeadamente a contagem de objetos e pela sequência numérica, pela novidade e pela descoberta, aliás “a criança, através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 22). Através da observação realizada, também foi possível concluir que nem todas as crianças evidenciavam a capacidade de se concentrarem em grande grupo. Além disso, algumas demonstravam dificuldade em se colocar no lugar do outro assim como respeitar a sua vez de falar, de modo que estas fragilidades foram tidas em conta, tal como será evidenciado no capítulo seguinte.

Relativamente à participação das crianças, Formosinho (2013) defende que os centros de educação de infância devem ser organizados de modo a que a democracia esteja presente quer no âmbito das grandes finalidades como também no quotidiano vivido por todos os atores. Indo de encontro a este pensamento, realça-se que o grupo de crianças, tinha muita voz nas tomadas de decisão, e isto verificava-se na atitude pedagógica que a educadora adotava. Além disso, todos os gráficos, tabelas, *placards* entre outros elementos que se

encontravam afixados na parede da sala, eram, igualmente, realizados pelas crianças.

Elencados os interesses e as necessidades das crianças, urge salientar a organização do espaço-sala de atividades. Era um espaço amplo com uma frente toda em vidro, o que significa que durante o dia tinha muita luz natural. Dentro da sala, existia uma secretária com um computador, um lavatório cuja função consistia na limpeza de materiais bem como as crianças irem fazer a higiene das mãos após a pintura/ modelagem e beber água; um armário com diversas portas e gavetas onde eram guardados materiais, o leite escolar e as bolachas, que constituía o lanche da tarde das crianças (Apêndice B). É de realçar que existiam tomadas de eletricidade na sala, fora do alcance das crianças. No que diz respeito à organização da sala, esta estava dividida em áreas de interesse distintas “de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de que as crianças gostem” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 164). Sobre cada área de interesse, a sua designação bem como a diversidade de materiais, vai ao encontro das áreas preconizadas pelos dois modelos (H-S e MEM), apesar de o MEM acrescentar uma oficina de carpintaria e não mencionar a área da música.

Assim, existiam nove áreas de interesse, com o número limite de crianças afixado (Apêndice C). Esta definição estava explícita através de uma pequena cartolina colada ao lado do nome da respetiva área, onde estava apresentada uma figura dos dedos de uma mão e com pequenos autocolantes de velcro, onde cada criança colava a sua fotografia. Deste modo, cada criança ao escolher a sua área, colava a sua fotografia e as restantes a partir da observação de quantos autocolantes restavam, sabiam se ainda poderiam ir para a mesma área ou não. As áreas eram as seguintes: a “área de acolhimento”, a “área da escrita”, a “área da pintura”, a “área da casinha”, a “área das ciências”, a “área da matemática”, a “área da biblioteca”, a “área das construções” e a “área da música”.

Sobre a área de acolhimento, neste espaço encontrava-se um tapete muito colorido, na qual as crianças em conjunto com a educadora reuniam de manhã

para o acolhimento e para os diálogos, em grande grupo. Dentro desta área, incluía-se os instrumentos de pilotagem, ou seja, o mapa de presenças, o gráfico circular dos aniversários, as tabelas de dupla entrada sobre as crianças que já foram “chefes” do dia, a do estado do tempo e a do desafio do “lanche saudável”. A utilização dos instrumentos referidos, preconizados pela pedagogia do MEM apoiam a organização do tempo e do espaço, promovendo a autonomia da criança e o espírito cooperativo do grupo (Marques, 2014, p. 10). “O ambiente geral da sala deve resultar [num espaço] agradável e altamente estimulante, utilizando as paredes como expositores permanentes das produções das crianças” (Formosinho, 2013, p. 151). Deste modo e sobre as paredes da sala, era a partir destas que se observavam as obras de desenho, pintura e objetos de três dimensões desenvolvidos pelas crianças. Por outro lado, também eram nestas que se encontravam afixados os instrumentos reguladores, referidos anteriormente. Acrescentando ainda a existência de um quadro branco com íman, na qual as crianças tinham a oportunidade de desenhar sobretudo letras e números, assim como a data de cada dia, se assim o desejassem.

De forma a ser possível compreender as particularidades e a importância da existência de cada área de interesse referida, será realizada uma descrição e análise de cada uma. A primeira área é intitulada por “Área da Escrita”, e esta contemplava diversos materiais de escrita. Importa evidenciar o contributo desta área no que refere ao desenvolvimento da motricidade fina e da iniciação à escrita, privilegiando a criatividade e o sentido estético das crianças. Nesta área as crianças tinham a oportunidade de desenhar livremente, realizar recortes e manusear os diferentes materiais que tinham ao dispor.

Na “Área da Pintura” apenas podia estar presente uma criança, decisão tomada em grande grupo, em virtude de o espaço ser reduzido (um cavalete), no qual tinha à disposição diferentes materiais que possibilitavam a realização das suas obras de arte.

A “Área da Casinha” era constituída por uma cómoda onde eram guardados disfarces para as crianças, uma cama, um roupeiro e ainda um grande móvel de

cozinha. Este mobiliário apresentava-se ao nível das alturas das crianças e era rico em materiais do quotidiano. Constituía-se como uma das áreas favoritas pela maioria das crianças, pela liberdade de jogar ao “faz de conta” e de imaginar diferentes cenários e representar diferentes papéis do seu dia-a-dia.

Sobre a “Área das Ciências”, ainda em construção, despertava o gosto pela abordagem científica.

Na “Área da Biblioteca” as crianças demonstravam interesse pela leitura de histórias, narradas e contadas pelo adulto. Contudo, também gostavam de ler à sua maneira e, para isso, recorriam às ilustrações. Assim, e tal como Lopes da Silva et. al (2016) preconizam que o envolvimento com a leitura e com a escrita, desenvolvem na criança, atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem oral e escrita.

No que refere à “Área da Matemática”, as crianças aprendiam a manipular, a seriar, a contar e a organizar através de materiais e jogos diversos nomeadamente, o jogo da memória, o ábaco, o MAB (Material Aritmético Básico), *puzzles*, entre outros.

Já na “Área das Construções”, as crianças davam largas à sua imaginação através da manipulação dos materiais de construção. Nesta área também se proporcionava o espírito de colaboração entre pares. Ainda manifestavam o sentido de responsabilidade na arrumação dos jogos depois de utilizados. Aliás, uma das crianças com NAS interagia mais com os seus pares nesta área apesar de gerar alguma agitação, pois gostava de ser ele a construir e, por vezes, destruía as construções das outras crianças.

Por último, encontra-se a “Área da Música” que era constituída por instrumentos convencionais e não convencionais, sendo que estes foram construídos pelas crianças através de materiais recicláveis.

Todas as áreas pertencentes a esta sala foram escolhidas e organizadas com o consenso e apoio de cada criança. Tendo isto em consideração, é de realçar que com o desenvolvimento do projeto que as educadoras estagiárias desenvolveram, neste período, surgiu uma nova área de interesse – “Área do Supermercado”.

No que concerne à gestão do tempo, mais precisamente à existência de uma rotina diária, conforme foi supracitada no primeiro capítulo, importa frisar a segurança que esta oferecia às crianças. De tal maneira que quando não era realizado determinado momento, as crianças tendiam a comentar logo com a educadora ou com a díade a razão pela qual determinado momento não aconteceu na hora que correspondia ao mesmo. Para grande parte das crianças iniciava na AAAF a partir das 7 horas e 30 minutos, e para as restantes crianças, a rotina iniciava às 9 horas com o acolhimento, como se evidencia na Figura 9.



Figura 9: Rotina diária matinal

Realça-se que às segundas-feiras, as crianças comentavam, em grande grupo, as vivências do fim de semana e nos restantes dias as crianças tinham este tempo para contar o que desejassem. A meio da manhã, existia um momento dedicado à higiene e ao lanche das crianças e, posteriormente o jogo espontâneo no exterior. Na segunda parte da manhã, normalmente, esta era dedicada a uma atividade orientada ou à exploração das áreas de interesse (dependendo da primeira parte da manhã). Posteriormente, voltava-se à higiene e seguia-se a hora de almoço e, no final, as crianças tinham a oportunidade de ir para o exterior brincar. Relativamente à tarde das crianças, esta é exposta no esquema que se apresenta de seguida (figura 10).



Figura 10: Rotina das crianças à tarde

Por sua vez, a educadora oferecia muita autonomia e ouvia muito as opiniões e tomadas de decisão de cada criança, resultando em interações entre os adultos e as crianças muito positivas uma vez que as iniciativas das crianças eram apoiadas e as suas ações são compreendidas. Esta atitude da profissional promoveu a capacidade de atenção e concentração nas crianças bem como no

apoio das suas intervenções e incentivos, por parte da equipa educativa (Maia, 2008).

Importa referir, também, que a presente análise e caracterização deste contexto foi realizada com suporte na observação sistemática, participativa e contínua, em conversas formais e informais com a educadora cooperante e com o apoio dos pressupostos teóricos.

Neste sentido, é possível promover uma pedagogia sustentada por crenças, teorias e princípios éticos, levando o profissional a refletir sobre as práticas adequadas a cada grupo de crianças. Contudo, não se deve descurar uma pedagogia diferenciada, pois esta apresenta-se como imprescindível para qualquer prática educativa, tendo em vista o respeito pelos diferentes ritmos de aprendizagem e pelas necessidades de cada criança. Para tal, cabe ao educador observar, problematizar, refletir e agir de forma adequada e diferenciada, dando oportunidade a todas as crianças de forma individual e em grupo.

3. O AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

À chegada a um novo contexto educativo teve-se a oportunidade de conhecer um novo grupo de crianças, sendo este heterogéneo, principalmente no que diz respeito ao ritmo de aprendizagem e às suas necessidades. Tratava-se de uma turma pertencente ao 1.º ano de escolaridade, constituída por 21 crianças, nove raparigas e 12 rapazes, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Este grupo incluía uma criança com NAS, devido ao seu diagnóstico de Paralisia Cerebral- hemiparesia mista com espasticidade e atetose à direita de predomínio no membro superior. Esta revelava dificuldades ao nível psicomotor e funções psicomotoras (Plano de trabalho da turma, 2019/2020).

Não obstante, esta criança realizava com sucesso todas as tarefas propostas a nível cognitivo embora maioritariamente com o lado esquerdo do corpo, manifestando algum cansaço após um curto período. Além disso, tanto os seus colegas como a professora titular revelavam estar sempre disponíveis para a auxiliar no que precisasse.

Sobre a heterogeneidade da turma, a maioria das crianças demonstrava uma grande facilidade na aprendizagem dos diversos conteúdos, apesar de serem o oposto de três crianças, cujas dificuldades eram mais sentidas sobretudo nas áreas curriculares de Português e Matemática. Este pequeno grupo carecia de um acompanhamento mais individualizado e diferenciado, tendo em conta que não acompanhavam o ritmo de aprendizagem dos restantes colegas. Sobre este âmbito, a professora titular em conversas formais e informais com a díade abordou a sua estratégia na disposição das mesas da sala. Deste modo, algumas mesas estavam dispostas em “U” cujos lugares pertenciam às crianças com maior facilidade nas diferentes aprendizagens e cujo grau de autonomia era mais elevado. As restantes mesas encontravam-se, juntas formando uma figura semelhante à de um retângulo, no centro do “U” (Apêndice V), e pertenciam ao pequeno grupo cujas dificuldades eram mais sentidas de modo a que a equipa educativa conseguisse oferecer o acompanhamento individualizado necessário.

Posto isto, em momentos de trabalho individual, por vezes, as crianças que se encontravam no centro da sala (a D, o D e a M) realizavam propostas diferenciadas e adequadas ao seu ritmo de aprendizagem. Através destas, a professora compreendia as maiores dificuldades e necessidades de cada um e promovia um apoio mais individualizado. É de sublinhar que estas três crianças também usufruíam de um apoio educativo em dois dias da semana, de forma a colmatar as maiores dificuldades. Nesta dimensão, é essencial considerar que “cada aluno tem pontos fortes, interesses, necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem diferentes” (Henrique & Grupo Lusófona, 2011, p. 172), por isso quando o professor tem em consideração as características próprias de cada criança, a aprendizagem da mesma é facilitada e favorecida. Portanto

corroborar-se com os autores referidos no sentido de se ter refletido num possível projeto que presenciasse uma adaptação a cada ritmo de aprendizagem.

Ainda em relação ao ambiente educativo, Zabalza (2001) refere que a sala é um fator determinante que facilita ou inibe as aprendizagens, e deve estar organizada tendo em consideração a atividade que se objetiva desenvolver. Posto isto, realça-se que esta organização, observada ao longo do período da PES, não era estanque, uma vez que, além dos momentos em grande grupo, eram proporcionados momentos em pequenos grupos e em pares, sendo neste sentido indispensável a reorganização da sala. A sala, por sua vez, contemplava uma secretária com um computador, assim como um quadro interativo e outro quadro branco. Era possível encontrar, igualmente, três armários de arrumação, uma estante para as capas que serviam de portefólio de cada criança e, ainda, uma pequena estante com diferentes livros infantis. Sobre estes salienta-se que as crianças poderiam explorá-los livremente, e além disso eram proporcionados vários momentos de leitura de diferentes textos assim como, como será analisado posteriormente, aquando era abordada uma nova letra. Além disso, e devido às intervenções da díade que esteve presente no primeiro semestre, foi oferecido à turma um animal de estimação, sendo este uma tartaruga que passou a ser chamada por “Tatu”. Sobre as paredes da sala, evidenciavam-se diversos *placards* e cartazes das diversas aprendizagens das crianças, construídas nas diferentes áreas curriculares, incluindo o Inglês (Apêndice W).

É de realçar que numa destas paredes, encontrava-se uma tabela de dupla entrada referente às responsabilidades da turma. Estas constituíam um pequeno conjunto de tarefas, escolhidas pelas crianças, pelas quais eram responsáveis, designadamente: “ligar o computador”; “dar a comida à tartaruga”; “mudar o dia do calendário”; “colocar o tempo (da meteorologia)”; e, “ser o ajudante da professora”. Estas responsabilidades eram rotativas de maneira a que todos tivessem a oportunidade de conceber cada uma delas. Neste sentido importa referir que a autonomia oferecida à criança é crucial, já

que é uma oportunidade para a criança se diferenciar do outro, como ser autónomo com características próprias (Ambrósio, 1999). Assim, as crianças reconheciam cada responsabilidade, acrescentando ainda que contribuiu para o desenvolvimento de atitudes e valores que vão de encontro ao respeito pelo outro e ao sentido de responsabilidade que resulta, igualmente, de uma maior maturidade.

Outro fator que revelava ter impacto no desempenho das crianças era o momento matinal, à chegada da sala, denominado por “aquecimento”. Este era diferente todos os dias com músicas ou em português ou em inglês em que as crianças se sentiam animadas ao cantar e dançar, antes de começar um novo dia de aprendizagem. Acontece que este momento além de despertar uma criança, pode-se afirmar que eleva o seu grau de concentração para a atividade seguinte. Aliás, de acordo com *Gainza* (1988) a música pode ser uma fonte privilegiada para o desenvolvimento de capacidades noutras áreas curriculares. Nesta dimensão, foi possível observar o forte interesse pela música, demonstrado pelo grupo, sobretudo nos momentos da área curricular de inglês, que se baseava muito em músicas e danças.

Posteriormente, quando se passava para as atividades seguintes a professora revelava ter uma postura determinante para a aprendizagem das diferentes crianças uma vez que, adotava um discurso claro, coerente e conciso de forma a promover a compreensão total de todas as crianças. Por outro lado, era oferecida uma orientação contínua, embora em alguns momentos considerasse necessário promover um trabalho mais individualizado, esclarecendo possíveis dúvidas ao longo do mesmo.

Como outro fator crucial, neste ambiente educativo, é a gestão de emoções e gestão de conflitos. A professora como elemento do grupo, dava bastante importância a estes dois géneros de gestão já que eram promotores de uma reflexão nas crianças sobre os acontecimentos objetivando, assim, que as crianças compreendessem os elementos positivos e/ou negativos que contribuíram para o sucedido. Ainda dentro deste contexto, salienta-se a existência de crianças com uma autoestima mais reduzida sendo a razão pela

qual, por vezes, sentissem a necessidade de ter um adulto por perto para verificar se estão a realizar corretamente as propostas de atividade. Contudo e de forma a combater essa fragilidade, a professora revelava confiar nas capacidades da turma ao conceder momentos de natureza autónoma e com reforços positivos, referidos no seu discurso. Corroborando com Skinner, citado por Sprinthall (1993), a aprendizagem traduz-se numa associação entre estímulos e respostas, e entre essa associação a aprendizagem torna-se facilitadora quando há a presença de reforços positivos. Aliás, quando as crianças apresentam as suas concretizações esperam ter um determinado reforço. Ora se este for positivo irá consistir numa motivação para continuar a prosseguir a mesma linha de pensamento ou para tentar progredir. Por isso, o sucesso de uma aprendizagem depende, de igual modo, dos reforços positivos que promove o aumento da ocorrência de respostas.

Relativamente à metodologia usada pela professora titular, presenciou-se uma interdisciplinaridade, onde eram desenvolvidas competências de natureza transversal quando conteúdos de diferentes disciplinas eram articulados. Desta maneira era visível o objetivo de favorecer as aprendizagens construídas pelas crianças e torná-las mais significativas e enriquecedoras. “Nesta perspetiva, considera-se que a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível” (Leite, 2012, p. 88). Corroborando com a autora, a partir desta metodologia as crianças facilmente compreendem diversos conceitos, principalmente quando estes são relacionados com outras áreas curriculares e, principalmente, com o seu quotidiano.

A Educação Artística, por sua vez, também era valorizada como artes e ações presentes no quotidiano das crianças (Roldão, Peralta & Martins, 2017). Aliás, eram vivenciados momentos pertencentes a esta área na última hora de cada dia, sendo estes de Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança, Música, e/ou Educação Física embora esta não esteja incluída na presente componente curricular. Sobre a primeira expressão foram observados vários momentos de desenho livre e de pintura de desenhos já construídos. Aliás, as

crianças interessavam-se bastante por momentos que envolvessem o uso de pincéis e tintas e/ou lápis de cor e marcadores, além de terem um momento para expor a sua criatividade, sentiam uma maior descontração após um longo dia de aprendizagens. Em relação às restantes expressões, só foi possível presenciar fisicamente mais uma expressão, sendo esta a Educação Física. Sobre este momento, sublinha-se a autonomia que a professora titular ofereceu à díade, na medida em que propôs que um dos momentos da presente área fosse dinamizada e orientada pelo par pedagógico, respeitando a planificação da professora cooperante. Esta atitude da professora titular assentou no objetivo de a díade conhecer melhor o grupo de crianças bem como desenvolver a agilidade necessária para os futuros momentos de aprendizagem que se avizinhavam, sendo estes planificados para e com as crianças.

Efetivamente, foi um desafio para a díade dinamizar planificação da professora titular, mas é possível afirmar que foi concretizada com sucesso devido à clareza na escrita do respetivo documento. Por outro lado, também tornou-se numa forma de conhecer o interesse das crianças sobre esta área curricular, que poderia ter influenciado as futuras propostas de atividade por parte da díade, se não se tivesse presenciado uma situação pandémica. Desde o início deste novo período da PES, tanto a díade como a docente cooperante prevaleceu sempre uma relação de clima positivo e colaborativo de modo a privilegiar a vivência de diferentes momentos de interajuda e aprendizagem em tríade. Deste modo, previu-se a criação de uma boa relação baseada na confiança e na honestidade com um objetivo em comum: desenvolver momentos ricos de aprendizagem para e com as crianças. Como tal, considerase que a atitude adotada, referida anteriormente, teve como princípios basilares a construção de uma boa relação em tríade.

Sobre a abordagem de novos conteúdos, através da observação e de conversas informais foi possível compreender um método utilizado pela professora quando pretendia abordar uma nova letra do abecedário. Este consiste numa adaptação do método *Jean Qui Rit*, sendo que surgiu da

necessidade em colmatar algumas dificuldades sentidas pelos docentes, no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita. Neste sentido, as crianças conheciam uma nova letra, seguindo o presente processo (Figura 11).

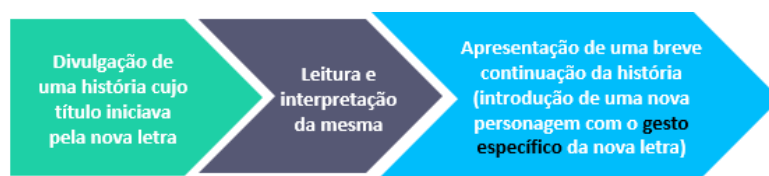


Figura 11: Adaptação do método Jean Qui Rit (aprendizagem de uma nova letra)

De acordo com Santos (2015), este método é bastante eficaz já que permite uma leitura mais fluente e ritmada, por parte das crianças e promove aprendizagens mais agradáveis. Além disso, realça-se que as crianças antes de escrever cada letra recordam o gesto específico aprendido e, por isso, torna-se mais significativo aprender a partir deste meio (Santos, 2015). Dando continuidade ao processo da abordagem de uma nova letra, após a professora orientar as crianças através do método apresentado, realizava um *brainstorming* com as palavras iniciadas pela nova letra, sendo que cada criança participava ao dizer, no mínimo, uma palavra. Deste modo, contactavam igualmente com a letra minúscula e maiúscula, respeitando as especificidades de cada palavra. No entanto, este momento realizava-se após a docente explorar a tabela silábica da respetiva letra e as suas particularidades.

É importante enfatizar que o momento de aprendizagem de uma nova letra era um dos favoritos da turma uma vez que tinham a oportunidade de contactar com vídeos (quando a história encontrava-se gravada na aplicação *youtube*), com diferentes livros, que envolvia o processo de conhecer uma nova história, aprender um novo gesto e, ainda, conhecer novas palavras que, nem sempre, estavam apresentadas no manual escolar. Por outras palavras, são considerados momentos ricos onde as crianças alargam o seu vocabulário e desenvolvem a capacidade de formação de novas palavras e frases bem como enriquecem o seu discurso oral e escrito.

De facto, a aprendizagem da leitura passa por um grande desafio, sendo este colocado em simultâneo a dois participantes ativos, ou seja, às crianças, as

aprendizas da leitura e, ao professor. É razoável afirmar que o desafio maior recai sobre o professor, uma vez que é responsável por tornar as crianças futuras leitoras e, tem conhecimento de que se trata de uma tarefa exigente, de tal modo que é necessário muito esforço e dedicação por parte dos dois participantes. Já a criança espera ansiosamente pelo momento em que irá ser capaz de ler as suas histórias, bem como outros elementos textuais (Sim-Sim, 2009). Por outro lado, o professor também tem a consciência de que esta aprendizagem vai afetar e influenciar o percurso académico de todas as crianças, embora não se lembre que mais tarde poderá vir a ser recordado pelos seus alunos como “aquele que o ensinou a ler” (Sim-Sim, 2009, p. 8).

Com base na observação, verificou-se que as crianças reagiam positivamente, bem como sentiam-se motivadas perante uma situação de jogo. Ora sob este interesse, refletiu-se sobre a possibilidade de um desenvolvimento de um projeto de intervenção com base no jogo como motor de aprendizagem. Entende-se que, quando a criança está envolvida em práticas que gosta e que quer realizar, nomeadamente o jogo e a brincadeira, desenvolve aprendizagens com sentido num determinado momento e, por isso, significativas (Tezani, 2004). Nesta medida, o jogo surge como um recurso inovador que propicia momentos de aprendizagem de uma forma prazerosa e participativa, além de despertar o interesse das crianças, tornando-as sujeitos ativos do processo da construção do seu conhecimento (Rau, 2007). Por outro lado, o jogo enquanto uma atividade de carácter lúdico é um espaço onde é oferecida, à criança, liberdade da qual “aceita e exercita, pondo à prova [as suas] qualidades” (Silva, 2017, p. 16), assim como ganha a oportunidade de aprender a conhecer elementos característicos do seu quotidiano, o limite das suas capacidades, compreendendo, desta forma, as suas dificuldades. Assim sendo, este projeto teve o nome de “Jogar a Aprender” e prendia-se com o objetivo de dinamizar diferentes jogos tanto em pares, como em pequenos grupos e/ou em grande grupo, sendo que estariam inerentes conteúdos pertencentes às diferentes áreas curriculares, como será explanado no capítulo III.

No que diz respeito às características de cada criança é de destacar o facto de os afetos terem sido bastante visíveis e essenciais, neste nível educativo. Na verdade, e conforme supracitado a afetividade é crucial no processo de ensino e de aprendizagem, já que a criança se desenvolve em interação com as pessoas do seu meio envolvente, e estabelece, igualmente, relações afetivas e emocionais. Para a professora cooperante assim como para a díade esta consciência sobre um ambiente afetivo foi primordial, sobretudo na vivência do ensino à distância, como se irá verificar ao longo do terceiro capítulo.

Exposto o sucedido, torna-se relevante salientar a primeira etapa do 1.º CEB como um ano exigente para o docente e para as crianças, sendo por isso necessária e condicional uma prática educativa sustentada na diferenciação e na adequação das diferentes propostas/desafios, embora seja uma estratégia que deva estar presente em todos os níveis educativos.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Um profissional da educação está intimamente relacionado com as relações humanistas por isso o seu modo de atuação deve ter como origem a sua observação, mas, principalmente a sua reflexão. Esta irá permitir definir objetivos, estratégias e ser um meio facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Assim, e com o intuito de promover práticas pedagógicas inovadoras, privilegia-se uma formação docente que consiga habilitar os docentes a refletirem criticamente sobre a sua prática, investigarem sobre questões, assim como terem a oportunidade de mobilizarem o seu conhecimento científico, curricular e pedagógico.

Por se tratar de “um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade da ação” (Coutinho et al., 2009, p. 360), os processos que envolvem a metodologia de I-A contribuíram para o desenvolvimento das ações educativas em contexto da PES. A prática profissional também vai sendo

concebida de acordo com as diferentes necessidades e realizações da sua atuação pedagógica, em conjunto com a reflexão contínua e com recurso à investigação, realizando um trabalho colaborativo com os restantes profissionais (DL n.º 240, de 30 de agosto, de 2001). Apesar de o tempo ter sido reduzido, na PES desenvolveu-se uma aproximação à I-A, sendo esta contemplada por uma espiral dinâmica e reflexiva (Figura 12) de ciclos de observação, planificação, ação e reflexão (Trilla, 1998, citado por Fernandes, 2006).



Figura 12: A espiral reflexiva dos ciclos presentes na Investigação-Ação (Adaptado de Trilla (1998), Esteves (2008) & Alarcão (2010))

Assim, na fase da observação, importa realçar que esta foi realizada diariamente, tal como supracitado no capítulo anterior. Segundo Lopes da Silva et al. (2016) observar, registar e documentar “o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem” (p. 13), consiste numa estratégia fundamental de recolha de informação. Assim, a observação participante proporcionou a recolha de dados, uma capacidade de adaptação a cada situação (Pawlowski, Andersen, Troelsen & Schipperijn, 2016) e, um posterior registo no diário de formação. Este é visto como “uma narrativa sobre as experiências vividas” (Ribeiro, 2011, p. 45), que suportou cada registo diário, sobre as características e vivências do grupo retratando *feedback* oferecido pelas mesmas e pela educadora de infância. Neste sentido, afirma-se que a observação realizada e registada sustentou o diário de formação, realizado na EPE, a grelha de observação do contexto do 1.º CEB (Apêndice X) bem como todas as planificações e ações educativas.

Os ciclos seguintes à observação consistem na planificação e na ação. Conforme Lopes da Silva et al. (2016) afirma “planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização” (p. 15). Assim, foi utilizado um modelo específico de planificação, para a EPE e para o 1.º CEB. No que diz respeito à matriz da planificação da EPE (Anexo A), partiu-se dos interesses, necessidades e aprendizagens das crianças para a definição de objetivos que seriam operacionalizados por um conjunto de propostas de atividades, sendo estas situadas e contextualizadas pelas decisões pedagógicas. Além disso, existia um parâmetro de observações com o intuito de compreender o desenrolar de cada ação planificada bem como as que teriam de ser reestruturadas para a semana seguinte.

Em relação ao modelo de planificação do 1.º CEB (Anexo B), este integrava um esquema promotor de uma articulação curricular, onde se evidenciava a temática da aula, planificada, bem como os conteúdos presentes na mesma, de acordo com as AE. Cada momento de aprendizagem partiu de um desafio inicial, com o intuito de motivar e convidar as crianças a participar ativamente na construção de novos saberes, sendo estes sustentados pela adoção de uma diversidade de estratégias, por parte do docente. No final deste documento evidenciavam-se as capacidades que as crianças deveriam desenvolver, integradas numa grelha de observação que, por sua vez era um elemento constituinte da avaliação formativa.

Efetivamente, a planificação assume uma grande importância na prática profissional de qualquer professor já que exige muita dedicação e capacidade de articular e refletir por parte do profissional de modo a que sejam verificados resultados positivos na aprendizagem das crianças. Salienta-se o seu carácter flexível, tendo em conta que por vezes devido a imprevistos, pelo facto de surgir um novo interesse das crianças em realizar uma atividade diferente ou por uma determinada atividade não ter sido finalizada antes do previsto, as atividades planeadas serem concretizadas num dia diferente daquele que era

o pretendido. Contudo, esta alteração ocorreu apenas no período da PES vivido no contexto da EPE uma vez que, devido à situação atípica vivida ao longo do estágio no 1.º CEB só foi possível conceber uma única planificação, de acordo com o modelo, anteriormente apresentado. Consequentemente, surgem as ações educativas onde foi possível mobilizar conhecimentos pedagógico-didáticos, expostos no capítulo anterior, como também foram resultado da observação constante, em relação à EPE. Já no 1.º CEB esta teve um desenvolvimento diferente considerando o processo de ensino e de aprendizagem à distância, como será evidenciado no capítulo seguinte.

Por sua vez, existiram as observações em contexto, desenvolvidas apenas na EPE, acompanhadas por guiões de pré-observação (Anexo C). Estes foram promotores de uma reflexão antes da ação para as estudantes, como também permitia à supervisora institucional, estar contextualizada sobre as atividades que seriam concretizadas no dia da observação. Tal como foi referido outrora, tendo em conta que a PES experienciada no 1.º CEB desenvolveu-se à distância, e ressalvando que cada instituição adotou diferentes ferramentas e metodologias para estar em contacto com as crianças, as observações em contexto não ocorreram como foi permitido na EPE. Com esta ausência de guiões de pré-observação e, respetivas observações por parte da supervisora institucional, deu-se maior relevo às narrativas individuais escritas e reflexões semanais individuais e em tríade.

Em relação ao ciclo reflexivo Schön (1992) defende que um profissional reflete para a ação; na ação e, pós ação. Sendo que na reflexão para a ação são definidos os objetivos e as estratégias de ação, consoante a observação realizada. Ao contrário da EPE, onde foi exequível refletir para e com as crianças sobre os diversos momentos de aprendizagem, no 1º CEB este processo teve de ser adaptado, devido à obrigação de estar à distância. Contudo frisa-se que os interesses e as necessidades das crianças não foram descurados, considerando a observação realizada no período anterior ao confinamento.

Por sua vez para a reflexão na ação, pretende-se que o docente adote medidas e/ou novas estratégias considerando os interesses e/ou necessidades

que o grupo de crianças revela no momento da ação. Embora no 1.º CEB não ter sido possível refletir no momento da ação visto que, as crianças desenvolveram as propostas de atividade, convidadas pela equipa educativa, junto dos familiares, na EPE aconteceu por vezes, as crianças sugerirem novas atividades para o momento, resultando numa alteração da planificação.

Em relação à reflexão sobre a ação, tal como Schön (1992) sugere, esta é concretizada a partir de uma reconstrução mental retrospectiva da ação. Seguindo esta atitude, foi possível refletir sobre as diversas ações na EPE e no 1.º CEB, embora neste último se ter refletido, maioritariamente, à distância, igualmente em tríade, como aconteceu sempre na EPE. De realçar que as narrativas individuais e as narrativas colaborativas, foram dois suportes de reflexão, apesar de estas segundas terem sido escritas apenas no contexto de EPE. A partir destas refletiu-se sobre as primeiras observações bem como o primeiro impacto que se teve à chegada em cada contexto. Além disso, e considerando que no contexto do 1.º CEB só ter sido possível desenvolver as narrativas individuais, estas integraram uma reflexão mais profunda sobre a situação vivida. No que diz respeito às narrativas colaborativas, é importante clarificar o impacto que tiveram no desenvolvimento da futura profissional, já que se careceu de uma grande concentração e colaboração por parte das observadoras para que fosse possível, posteriormente, refletir sobre as práticas e posturas adotadas, pela pessoa observada.

Ainda que se tenha realizado uma aproximação a esta metodologia de natureza investigativa, a espiral cíclica, que esta confere, foi presenciada em vários momentos da PES, apesar de no último semestre ter sofrido alterações. Contudo, foi a I-A que sustentou, maioritariamente, as práticas pedagógicas desenvolvidas, procurando alargar os saberes das crianças através do respeito pelas suas opiniões, interesses, aprendizagens consolidadas, dificuldades e necessidades. Assim, o capítulo que se apresenta de seguida irá demonstrar a prática vivida sustentada pelos ciclos que foram até ao momento descritos e analisados.

CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

Atuando em harmonia com os referentes teóricos bem como a caracterização dos contextos educativos e da metodologia de investigação, retratados nos capítulos anteriores, o presente capítulo conduz a uma descrição, fundamentação e reflexão de algumas opções pedagógicas da prática educativa desenvolvida no contexto da EPE e do 1.º CEB.

Como tal e adotando uma postura reflexiva e investigativa, são apresentadas algumas ações desenvolvidas e o seu contributo no desenvolvimento e aprendizagem das crianças bem como no crescimento profissional e pessoal da mestrande. Assim, o capítulo encontra-se subdividido em dois subcapítulos: no primeiro serão apresentadas, analisadas e refletidas as ações desenvolvidas no contexto de EPE e no segundo subcapítulo serão patenteadas de forma crítica e reflexiva as ações desenvolvidas no contexto do 1.º CEB.

1. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Considerando o nível de importância desta etapa da educação, como o ponto de partida da educação básica, torna-se necessário destacar a observação contínua realizada bem como as fases do processo de I-A. Nesta medida, e antes de partir para a ação, as primeiras duas semanas foram fulcrais para conhecer melhor o contexto, a comunidade educativa e, principalmente, as crianças que constituíram o público-alvo de todas as planificações concretizadas. No entanto, no final da segunda semana foi construída a primeira planificação. Tendo em conta a observação transversal, tornou-se possível compreender algumas capacidades, necessidades e interesses das

crianças que serviram de base para todos os planos de ação. Deste modo, o passo seguinte consistiu na ação desenvolvida, ou seja, a concretização de atividades pelas e com as crianças. Sobre esta terceira fase, é de realçar o trabalho colaborativo presente em todos os momentos, entre a díade, a educadora de infância e a assistente operacional. A educadora auxiliou a díade de modo a transmitir confiança e segurança nas crianças e na própria díade. A responsabilidade do par pedagógico foi gradual e acompanhada sob o olhar da educadora cooperante, por isso foram fomentados momentos de colaboração e interajuda de modo a providenciar sempre o bem-estar e o envolvimento de cada criança em cada atividade.

Sobre a ação em si, neste parâmetro interessa apresentar uma tabela (Apêndice D), com algumas ações desenvolvidas ao longo do período da PES no contexto de EPE. Contudo, realça-se que apenas três destas serão caracterizadas ao pormenor.

Sobre esta panóplia de atividades, presencia-se o desenvolvimento de um projeto, demonstrando por isso a metodologia de trabalho por projeto como uma das metodologias adotadas, tal como foi referido, anteriormente, no capítulo I.

O projeto “A área do supermercado” partiu de um comentário referido pelo G quando disse “nós não temos um *Pingo Doce* ou *Lidl* na sala.” No entanto, este comentário foi referido apenas com um elemento do par pedagógico, neste sentido e dado o espírito colaborativo considerou-se importante partilhá-lo com o resto do grupo de modo a dar voz às crianças, questionando as suas opiniões/dúvidas e também de contextualizar um possível projeto. Nesta reunião de grupo, concluiu-se que todas as crianças revelavam o interesse em construir uma nova área e, neste seguimento, foram levantadas questões sobre a constituição do supermercado, ou seja, que produtos se vendem neste estabelecimento. Nesta sequência, a B respondeu: “carne, peixe, fruta, pão, *tupperwares*...” e outras crianças complementaram com outras frutas e legumes. Contudo, as crianças, no geral, não se lembraram de referir iogurtes e/ou leite apesar de serem produtos constituintes dos seus

lanches. Com o objetivo de reaproveitar produtos do cotidiano para construir esta nova área, a díade sugeriu algumas pistas que conduziram à decisão das crianças em lavar algumas embalagens dos seus lanches e, posteriormente, pintá-las a seu gosto. No entanto, surgiu um problema identificado pelo S: “onde vamos pôr as embalagens?”. Assim, e apesar de estes terem sido os primeiros produtos que constituíram o supermercado, chegou-se à conclusão de que o mais eficaz seria partir da estrutura física e não dos produtos.

Por sua vez, quando foram abordadas estratégias sobre a construção da estrutura física do supermercado, com as crianças, tendo em conta que estas revelavam ter ideias brilhantes para tudo, a AM sugeriu “desenharmos em cartolinas e pintarmos”, já a B deu a ideia de “usar cartão e as caixas da professora que estão na sala para pintar e fazer o supermercado.” Ambas as ideias foram tidas em conta na medida em que apesar de não terem sido usadas cartolinas, as crianças pintaram um cenário (atividade “elaboração do cenário para o supermercado, (Apêndice E) para a respetiva área, onde ficaram expostos os brinquedos e as roupas, sendo dois sectores do supermercado que as crianças decidiram pintar). Em relação às caixas sugeridas, em conjunto com outras trazidas pela díade, compuseram a estrutura física do supermercado, sendo que foram personalizadas pelas crianças, com recurso a diferentes materiais (“construção da estrutura física do supermercado) (Apêndice F). Sobre este momento é importante destacar o envolvimento e implicação do grupo na pintura das caixas, sendo que se dividiram em pequenos grupos tendo em conta que era mais do que uma caixa para pintar. Cada criança esteve bastante empenhada em pintar “a sua parte da caixa” já que tinha de dividir com outras crianças tanto que quando chegava ao horário da higiene e/ou do almoço demonstravam-se desanimadas pois tinham de abandonar por alguns momentos as suas produções artísticas. Além disso, assim que regressavam à sala, ansiosamente, voltavam aos seus pincéis e/ou materiais que estavam a utilizar antes de ser interrompidas, e no final sentiam-se orgulhosas do seu “trabalho” bem como em mostrá-lo aos adultos envolvidos com o grupo.

Assim que a reunião se deu como terminada, o DM, uma das crianças com NAS, embora ao longo de cada atividade ter-se mostrado mais distante e, talvez, distraído revelou, num momento posterior, exatamente o oposto. Aliás, embora não ter sido uma criança participativa nas reuniões de grupo, no final deste momento perguntou: “vamos fazer o supermercado?”, à qual a resposta foi afirmativa e foi notável o seu entusiasmo. Realça-se sob esta perspectiva que tanto o DM como o G, as duas crianças com NAS, participaram ativamente na construção desta nova área de interesse bem como nos restantes momentos de aprendizagem.

A construção desta área durou algumas semanas, levando em consideração que foram necessárias prateleiras para expor os diversos produtos (Apêndice G) que algumas crianças iam trazendo bem como outros elementos, como se evidenciará em seguida. Quando foi lançada a questão “os produtos do supermercado estão todos juntos?”, o S respondeu “não! Estão separadinhos, os produtos iguais estão todos na mesma caixa...as massas estão todas juntas”, aqui sentiu-se, então, a necessidade de classificar, de seriar e organizar o supermercado por sectores, neste caso, por caixas e prateleiras de modo a não misturar os diferentes produtos. Além disso, era indispensável ir brincar para o supermercado sem um saco de compras, uma carteira, dinheiro e, claro, uma máquina registadora. Neste sentido, as crianças decidiram construir e pintar o seu saco de papel (Apêndice H), e a carteira (Apêndice I) foi elaborada com retalhos de serapilheira. É de realçar que só existia uma agulha de ponta redonda e, por isso, cada criança construiu e personalizou a sua carteira individualmente com a orientação de um adulto. É de realçar a minuciosidade envolvida e a concentração que cada criança demonstrou neste momento, embora tivessem tido o auxílio do adulto, por vezes, tentaram realizar sozinhos de forma a verificarem se eram capazes. No que diz respeito ao dinheiro, de modo a prevalecer uma aproximação ao real, propôs-se o uso de notas e moedas constituintes de um livro que a educadora possuía e, aqui, não faltou iniciativa de algumas crianças em quererem ajudar a recortar as diferentes formas monetárias, nomeadamente do S, da AM, da C e da M. A máquina

registadora (Apêndice J), por sua vez, também optou-se por ser uma real, sendo bastante antiga, onde as crianças entusiasmaram-se ao dizerem “é verdadeira! Tem uma chave”.

Estava construído um novo espaço (Apêndice K) que permitiu criar novas vivências e experiências. Também, neste espaço se identificou o número de crianças que poderiam estar na presente área. Paralelamente, as crianças decidiram inaugurar a nova área da sala de atividades. No entanto, antes de partir para a cerimónia de inauguração, foi explorada a definição de “inaugurar” com as crianças. Era um termo desconhecido e, por isso, considerou-se importante explicá-lo levando em consideração o interesse demonstrado em “inaugurar o supermercado” (B). Após terem compreendido este conceito, partiu-se então para a grande cerimónia. É de realçar que nesse presente dia, logo à chegada das crianças, a área do supermercado tinha uma fita vermelha ao seu redor com um grande laço (Figura 13).



Figura 13: O dia da cerimónia de inauguração do supermercado

A cerimónia começou com a proposta de as crianças regressarem à entrada da sala e entrarem novamente na mesma. Nesse mesmo momento, a d'áde cumprimentou cada criança ao som de uma música clássica e, posteriormente, foi oferecido um chocolate para desfrutarem aquele momento com qualidade de festa. Com o intuito de se colocarem no lugar de um adulto numa cerimónia, foi oferecida a oportunidade de uma das crianças utilizar uma tesoura para cortar a fita e, assim, apresentar a nova área de interesse. Para finalizar, e chegando a um consenso as crianças nomearam três amigo(a)s para serem os

primeiros a irem às compras. O grupo decidiu que esse seria o limite embora, inicialmente o S ter defendido a ideia de que deveriam ser duas crianças, “um para comprar e outro para vender”, já a B demonstrou uma opinião contrária ao referir que deviam ser “três, um para pagar, outro para vender e um ajudante!”. Nesta medida e respeitando uma convivência democrática, a maioria das crianças elegeu a ideia defendida pela B, estabelecendo que o limite de crianças do supermercado seria três.

Este projeto avançou e integrou uma diversidade de atividades, na qual a transversalidade de saberes foi o motor das mesmas, desde a formação pessoal e social até ao conhecimento do mundo, passando como foi visível pelas expressões e comunicação. Aliás, teve inclusive a presença de uma noção de literacia financeira quando as crianças foram às compras, ou seja, quando realizaram o jogo simbólico na área do supermercado e, por isso, concretizaram o processo compra-venda dos produtos expostos. Frisa-se que este projeto não ficou finalizado com a saída da díade uma vez que, constituía uma área de interesse das crianças. Contudo, dada a colaboração e envolvimento dos pais/familiares das crianças ao longo do seu desenvolvimento, este projeto foi divulgado aos mesmos, assim como em diálogos entre as crianças envolvidas na construção do supermercado e as restantes das diferentes salas de atividades. Neste sentido, previu-se a continuação da sua exploração ao longo do ano letivo e a possibilidade de provocar um novo projeto.

Exposto o projeto desenvolvido, será apresentada uma análise crítica e reflexiva de três momentos vividos, ao longo da PES. Portanto, neste relatório, serão descritas e refletidas as seguintes atividades: “Hora do conto: “Pedro vai ao supermercado”; “Jogo: “Quem é o primeiro a chegar à bolacha?” e “Constrói e reconstrói a tua obra de arte!””, sendo que as duas primeiras estão integradas no projeto e a terceira foi desenvolvida em paralelo. Posto isto, o par pedagógico irá retratar outros três momentos, nomeadamente: o “Desafio Lanche Saudável”; os “Momentos de transição entre o almoço e o início da tarde” e a “Vamos às compras para pôr as mãos na massa!”.

Um dos momentos foi a hora do conto e reconto vivido a partir da leitura do livro *“Pedro vai ao supermercado”* de Sandrine Deredel Rogeon (Anexo C). Através dos vários pedidos, por parte das crianças, para o adulto ler uma história bem como a partir da afluência na área da biblioteca foi possível concluir o interesse pela exploração de diferentes obras literárias. Acrescentando ainda o conforto e a facilidade de algumas crianças em ler um livro a partir das ilustrações, nomeadamente da L, do DM, do H e da B, tornou-se essencial promover a existência de uma hora do conto, por semana. Ora neste sentido, refletiu-se sobre a relevância de explorar um livro que abordasse o supermercado. Embora as crianças estivessem intimamente ligadas com os processos envolvidos numa ida ao supermercado, sendo este um estabelecimento pertencente ao seu quotidiano, considerou-se imprescindível juntar dois interesses num único momento.

Primeiramente, foi lida a história e as ilustrações estiveram sempre visíveis para as crianças, respeitando a necessidade do grupo de as visualizar em cada parte da leitura. No final, foi dada oportunidade a algumas crianças recontarem a história sendo que estas poderiam apoiar-se nas ilustrações (Figura 14).



Figura 14: O TS a recontar a história lida (“Pedro vai ao supermercado”)

Posteriormente, foram colocadas algumas perguntas de interpretação com o intuito de compreender se as crianças tinham entendido o conteúdo da história: “Quem era o Pedro?”; “O que é que ele precisava?”; “E o seu cão como se chamava?”, etc. As crianças facilmente responderam a estas questões e, inclusive, relacionaram com o seu próprio supermercado uma vez que

reconheceram que este não possuía ração de cão à venda, sendo este um produto que o Pedro (personagem principal da história) precisava de comprar para o seu cão. Nesse mesmo momento, a díade questionou se o grupo fazia questão de trazer esse produto para o seu supermercado à qual as crianças comentaram que existiam outros alimentos que seriam mais necessários como arroz, massa, bolachas, etc.

Considerando o mundo envolvente onde as crianças vivem no qual facilmente têm o contacto com a linguagem escrita, a leitura de uma história pode ser um meio para atingir um fim. Ou seja, devem ser criadas as condições necessárias para o desenvolvimento de um ambiente facilitador de uma familiarização com o código escrito (Lopes da Silva, et al., 2016). Seguindo esta linha de pensamento, e tendo em consideração que na presente faixa etária as crianças já se mostram capazes de desenhar o seu nome e reconhecer determinadas letras, o adulto ao ler um livro deve explorar todas as suas potencialidades. Na verdade, este momento iniciou com a apresentação da capa, na qual foi lido o título e questionado às crianças qual seria o assunto retratado na história. Muitas crianças assumiram desde logo que seria uma ida ao supermercado. Por conseguinte, no final também foram capazes de recordar o nome das personagens envolvidas e dos diversos acontecimentos da história.

Neste sentido, considera-se o momento de reconto da história por parte das crianças bastante relevante, pois demonstrou o grau de implicação de cada uma delas e a própria satisfação e prazer sentidos ao realizarem a leitura não convencional. Outro momento integrado no presente projeto foi o jogo “Quem é o primeiro a chegar à bolacha?”. Este foi realizado no espaço exterior, sendo por isso valorizado como um espaço educativo. Esta atividade foi um jogo (apêndice O) articulado com a atividade realizada, em simultâneo, pelo pedagógico, a confeção da receita das bolachas de manteiga. O jogo foi concretizado com a participação de 13 crianças, uma vez que as restantes cinco participaram na confeção da receita. As crianças dividiram-se em quatro equipas, sendo que três crianças constituíam uma equipa. Havia uma criança que não era elemento de nenhuma equipa de modo a ter a responsabilidade

de ser o/a porta-voz do respetivo jogo. Sublinha-se a existência de quatro utensílios de cozinha bem como uma tabela simples onde foram registadas as pontuações de cada equipa. O primeiro passo consistiu em cada equipa escolher um utensílio para a representar, este podia ser um batedor, uma espátula (“salazar”), uma colher de pau ou uma colher de sopa, estando estes colados na tabela construída pelas crianças. De seguida, quatro crianças de diferentes equipas escolheram um colar para as representar sendo um ingrediente da receita referida anteriormente. Assim, dentro de cada equipa existiam três colares de ingredientes diferentes (farinha, ovos e manteiga). É de realçar que estes ingredientes foram escolhidos pelas crianças durante a construção dos colares (Apêndice M). A segunda fase baseou-se na apresentação da bolacha (Apêndice N) que se encontrava no centro das quatro equipas, sendo que as crianças neste momento colocaram-se em colunas em torno da mesma. Assim, as crianças iniciaram o jogo e, por isso, na terceira fase o porta-voz (a criança que estava de fora) chamava um ingrediente. As crianças que tivessem o colar desse mesmo ingrediente davam uma volta completa, a correr, em torno das equipas até chegar novamente à coluna da sua equipa. Nesse momento, baixavam-se e passavam por baixo das pernas dos amigos que estavam abertas de modo a que o colega chegasse o mais rápido possível à bolacha que se encontrava no centro. Objetivando a melhor compreensão deste mesmo jogo é apresentado o seguinte esquema (Figura 15).

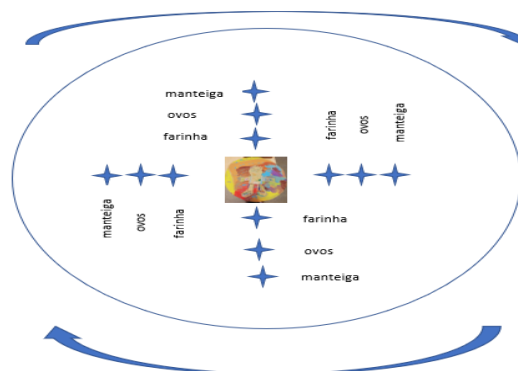


Figura 15: Esquema do jogo “Quem é o primeiro a chegar à bolacha?”

Ao longo do jogo e com o intuito de aumentar o grau de dificuldade, foram incluídas variantes no modo de deslocação das crianças. Ou seja, inicialmente davam a volta a correr, e posteriormente, saltavam apenas com um pé, a pés juntos e/ou caminhavam. No fim de cada ronda, a/o porta-voz registava o ponto da equipa que tem direito, com o objetivo de no final cada equipa realizar a contagem dos pontos obtidos e nomear-se a equipa vencedora. No entanto, foi dada liberdade a cada criança de registar como entendesse, na medida em que podiam recorrer a traços, bolas ou a numerais (Apêndice O).

Em relação ao papel atribuído a cada criança, neste caso o porta voz, não era o/a mesmo(a) ao longo de todo o tempo do jogo de forma a dar oportunidade a todas as crianças de terem esta responsabilidade.

Quando o espaço de dinamização de atividades se altera, gera uma certa ansiedade nas crianças e esta foi sentida antes de se dar início ao jogo. Logo à saída da sala de atividades, foi levado em consideração o interesse das crianças em sentirem-se responsáveis por determinada tarefa, na medida em que foi questionado ao grupo “quem me ajuda a levar a tabela, a bolacha e os colares?” e, como era de esperar, todos queriam ajudar e nesse aspeto realça-se a liberdade concedida.

Tal como já foi referido, esta atividade foi dinamizada no espaço exterior e sobre este afirma-se que as crianças revelam ter outra liberdade e o próprio educador consegue ter outro olhar sobre cada criança uma vez que, o espaço exterior permite conhecer melhor as crianças. É, também, neste espaço que as crianças realizam o jogo espontâneo, e por isso, concretizam o seu ofício, brincar. Assim, este facto acaba por favorecer o envolvimento de cada criança na determinada atividade. Ainda sobre esta dinâmica, surgiram alguns elementos perturbadores designadamente a presença dos alunos do 1.º CEB numa fase inicial, e as próprias condições meteorológicas, que não foram favoráveis para a gestão do tempo. As crianças do 1.º CEB encontravam-se no exterior e despertando-lhe também curiosidade pelo jogo, procuraram ser as protagonistas antes das crianças da EPE. Em contrapartida, e objetivando envolver o público-alvo do jogo que se avizinhava, este foi contextualizado bem

como os materiais que o constituíam foram apresentados de modo as crianças recordarem aquilo que elaboraram nos dias anteriores. Nesse exato momento, cada equipa escolheu o seu utensílio de culinária identificando-o com o respetivo nome e reconheceram o prato e a bolacha construídos e personalizados por eles. Ao longo do jogo evidenciou-se uma competição saudável entre as crianças tendo em vista que algumas como o A festejava a vitória da sua equipa bem como a das restantes, o que demonstrou que as crianças não se mostravam preocupadas com ganhar ou perder, mas mais com o participar. No entanto e apesar disso, o S sentiu a necessidade de ir contabilizando os pontos da sua equipa e, por isso, a cada ronda comentava: “já temos seis, sete... pontos!”. Também importa referir que como existiam duas crianças com NAS, o DM esteve presente neste jogo e o G na confeção da receita. Apesar de o DM ter sido o primeiro porta-voz e, posteriormente, ter sido motivado pelo elemento do par pedagógico a participar no jogo como elemento de uma equipa, devido aos fatores externos rendeu-se ao seu mundo e não esteve envolvido no jogo, na íntegra, embora fosse observando os seus colegas a jogar.

No que diz respeito à gestão do tempo, tendo em conta que estavam a ser realizadas duas atividades em simultâneo, o jogo durou mais tempo do que necessário. Contudo, a dada altura deu-se como terminado o jogo porque estava a ficar bastante frio e incómodo para as crianças e, por isso, concordou-se em realizar a contagem dos pontos na sala de atividades e inclusive colaborar na confeção das bolachas. Ademais, sublinha-se que a proposta de regressar ao interior foi dialogada com as crianças de modo a verificar se concordavam com a mesma. Elas concordaram tendo em vista que já se tinham realizado várias rondas e estavam a ficar com algum frio. Assim, à chegada da sala, facilmente se envolveram na confeção das bolachas e no final, seguiu-se um momento de partilha no qual os dois grupos de crianças partilharam o que estiveram a realizar e todos os processos envolvidos. A B explicou que “nós tínhamos a bolacha bonequinho que estava no meio dos meninos e a nossa equipa era a colher de pau e nós tínhamos de correr e passar pelo meio das pernas da nossa

equipa e tocar na bolacha!”. O S, o F e o TF complementaram ao dizer “e a nossa equipa ganhou com 12 pontos!”. Como nessa mesma tarde já não havia tempo para todos jogarem esse mesmo jogo, decidiu-se que no dia seguinte todas as crianças, em grande grupo, iriam fazer outras bolachas e jogar o mesmo jogo.

Neste seguimento, foi proporcionada uma experiência desafiante e diversificada para e com as crianças, na qual além de terem tomado maior consciência sobre o domínio do seu corpo, foram capazes de cooperar uns com os outros, seguindo as regras para agirem em conjunto com o objetivo de atingir um fim. O espaço também tornou-se privilegiado uma vez que foram criadas condições para a exploração livre tanto do próprio espaço como do movimento e tirou-se partido dos materiais. Sendo que estes foram facilmente reconhecidos pois, além de alguns pertencerem ao quotidiano das crianças, outros foram elaborados pelas mesmas o que os tornou ainda mais significativos. Findada a análise crítica e reflexiva das duas atividades integradas no projeto desenvolvido, resta apresentar a terceira e última atividade sendo esta paralela ao projeto.

Este momento partiu da leitura e interpretação da história “O Museu” de Susan Verde e Peter Reynolds (Anexo D), numa hora do conto na qual algumas crianças recontaram a mesma após terem assistido à interpretação da personagem principal, realizada por um elemento do par pedagógico enquanto o outro realizava a leitura. É de realçar a exposição de diferentes obras de arte nas paredes da sala de atividades, sendo estas representadas na obra literária lida (Apêndice P).

Num momento seguinte, foi dialogado com as crianças a definição de um museu e se já tinham tido a oportunidade de visitar algum. Nesta conversação, o S disse que era “tipo uma casa”, ao que a AM acrescentou que “tem quadros” e segundo o G “pode ter ossos de dinossauro”. Foi possível compreender que as crianças, na generalidade, tinham algum conhecimento sobre aquilo que um museu pode abranger e, assim foram convidadas a reconstruir as obras de arte expostas. Contudo e perante esta atividade, a B sentiu a necessidade de questionar “não vamos fazer os nossos quadros com tintas?”. Ora ao ouvir-se

esta pergunta, houve uma pequena alteração da planificação respeitando, neste sentido, os desejos das crianças em expressarem-se tal como verdadeiros artistas. Por outro lado, também foi respeitado o caráter flexível de uma planificação. Assim sendo, as obras de arte reais continuaram expostas com o objetivo de as crianças poderem ou não inspirarem-se para realizarem a sua própria obra de arte.

As crianças recorreram a uma multiplicidade de materiais, nomeadamente: guaches, aguarelas, lápis de cera, lápis de carvão e marcadores. “Eu vou fazer um quadro diferente daquele que está ali”, dizia o H, já a C desejou “fazer uma bonequinha como aquela bailarina”, o F por sua vez optou por representar, exatamente, um dos quadros que observava (Figura 16).



Figura 16: O F a inspirar-se num dos quadros originais

Os resultados foram surpreendentes pois, existiram desenhos de crianças onde foi possível evidenciar traços idênticos às obras de arte criadas pelos artistas conhecidos. Quando terminaram foi-lhes proposto assinarem e darem um título à sua obra, tal como os grandes artistas o fazem.

Eu: “Como se vai chamar o teu quadro?”

F: “Bola redulante”

Eu: “E a tua M?”

M: “Eu vou chamar a minha de labirinto!”

S: “A minha vai ser misturas!”

Eu: “Parece-me muito bem e muito artístico!”

Findada a primeira fase da presente atividade, as crianças sentiram-se motivadas para dar seguimento à segunda etapa. Nesta medida, foi proposto

que cada uma escolhesse um dos quadros que estavam expostos, e partirem para o recorte de modo a desconstruírem a obra de arte escolhida.

C: “Eu quero a que tem a bailarina a dança.”

TF: “Eu vou escolher a da noite, que foi a que desenhei ao bocado.”

(Apêndice Q)

As crianças recortaram ao seu gosto para que pudessem colar cada peça e, por isso, montarem um novo quadro, como desejassem. Para terminar, as crianças deram um novo título à segunda obra de arte bem como assinaram novamente.

A: “Vou chamar Super herói” (Apêndice R)

C: “O meu é a bailarina” (Apêndice S)

Todos os quadros foram expostos na parede (Apêndice T) e, posto isto, as crianças experimentaram, executaram e criaram as suas produções artísticas bem como dialogaram sobre aquilo que estavam a realizar. Por outro lado, conheceram obras de arte que existem em diferentes museus, sendo estes criados por artistas famosos. Assim, foi despertado nas crianças o desejo de conhecer mais e descobrir novos elementos, apoiando-se em alguns destes bem como estabelecer relações entre aquilo que já conheciam e novos conhecimentos, “levando-as a descrever, analisar e refletir sobre o que olham e vêem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 49). De modo a finalizar a presente proposta considerou-se enriquecedor apresentar às crianças um pequeno vídeo de uma visita guiada ao museu do *Louvre* (Anexo D). “O museu é grande” (S) e “tem pinturas e esculturas” (AM), “os quadros são grandes” (G). Estes foram alguns dos comentários referidos pelas crianças quando se finalizou a visualização do vídeo. Desta maneira, foi possível alargar a noção desta estrutura nas crianças bem como dar a conhecer um dos grandes museus situado na capital francesa. É de sublinhar que no dia seguinte as crianças realizaram uma moldura para afixar em torno das suas obras de arte e, desta forma, foi criado um museu na sala de atividades (Apêndice U).

Estando as três atividades analisadas e caracterizadas, importa salientar um aspeto fulcral da intervenção neste contexto. Em paralelo com o projeto da

área do supermercado, a díade considerou essencial desenvolver um segundo projeto, sendo que este surgiu, pela observação sistemática e participativa, e esteve em torno dos lanches das crianças, denominado por “Lanche saudável”. Este desafio teve como base determinados lanches, de algumas crianças, onde era clara uma alimentação pouco saudável. Por outro lado, e tendo em conta, que na semana da alimentação foram abordadas questões relativas à mesma bem como alimentos essenciais à nossa saúde, as crianças demonstraram outra preocupação com a sua alimentação. Contudo e como já foi referido anteriormente, este segundo projeto será analisado pelo par pedagógico, apenas sublinha-se que teve um impacto positivo nas crianças e uma certa sequência com o projeto do supermercado, onde se vendiam alimentos saudáveis. Este aspeto verificou-se na medida em que surgiram mudanças em diversos lanches, as crianças começaram a sentir uma maior motivação em ter uma alimentação mais saudável e todas revelaram ter consciência daquilo que era um lanche muito ou pouco saudável, passando esta mensagem às famílias.

Por outro lado, os momentos de transição evidenciados em todas as planificações e concretizados nas práticas tornaram-se elementos, igualmente, essenciais tendo em vista a necessidade de algumas crianças em adequarem o seu comportamento a cada situação. Estes desenvolveram-se com músicas de géneros musicais diferentes, a cada semana, e com dinâmicas simples que apelaram ao *mindfulness* das crianças e a uma melhoria de transição do almoço para as atividades a serem desenvolvidas no período da tarde. Contudo, estes momentos serão, da mesma forma, refletidos com um maior detalhe no relatório do par pedagógico. Neste parâmetro importa afirmar que a planificação e o desenvolvimento das atividades estiveram adequados aos interesses, necessidades e dificuldades das crianças bem como recorreu-se a estratégias diferenciadas de modo a promover a curiosidade e a autonomia em cada criança. Além disso, teve-se em consideração o envolvimento das crianças em projetos, na qual foram incentivados processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação. Ademais, acredita-se que se as condições meteorológicas tivessem permitido, as potencialidades do espaço

exterior poderiam ter sido melhor aproveitadas. Como último aspecto que poderia ter sido melhorado, assenta nas horas do conto desenvolvidas nas quais poderiam ter sido outro meio de promover uma colaboração com as famílias.

Sobre o desenvolvimento da futura profissional é possível afirmar que a ação desenvolvida neste contexto contribuiu significativamente, na medida em que foi possível compreender a nobreza e a exigência da profissão de educador de infância. Foi um período recheado de emoções uma vez que mais do que proporcionar momentos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, foi apelar à gestão das suas emoções e de alguns conflitos que por sua vez, permitiram o desenvolvimento de novas relações, entre pares, entre a díade e as crianças, entre a educadora e as crianças e, claro, entre a díade e a educadora. No que concerne a esta última relação foi a que fomentou um fio condutor entre as diversas ações levando em consideração o trabalho colaborativo envolvido. Além da observação constante no dia-a-dia, os momentos de reflexão, que conduziram às planificações e ações para e com as crianças, em tríade, foram fundamentais no crescimento de duas futuras profissionais da educação. Contudo, o trabalho colaborativo também esteve presente nos diversos momentos com as crianças e com a restante comunidade educativa.

Para terminar realça-se a importância dos registos fotográficos, apesar de estes terem sido poucos em virtude da envolvimento dos vários atores educativos nas atividades e/ou projetos e, assim, alguns registos ficaram gravados apenas na memória de cada um.

2. AÇÕES DESENVOLVIDAS NO CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Contrariamente ao que se vivenciou no contexto da EPE, o semestre experienciado no 1.º CEB acabou por emergir momentos de maior desafio do que aquilo que se expectava. Neste sentido, e de forma a ultrapassar esta fase com o maior sucesso, futuras docentes e docentes titulares viram-se obrigadas a corresponder ao desafio do ensino à distância. Tanto que, tornou-se numa oportunidade para alguns docentes renovar as suas ações pedagógicas, recorrendo às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Assim, foi nesta perspetiva que o trabalho colaborativo ganhou outro peso com vários confrontos de pensamentos, discussões de informações e ideias, a procura de uma concordância e a “superação de conflitos” em tríade (Roldão, 2007, p. 27). Assim sendo, foi crucial o contacto com a professora cooperante, compreendendo as futuras ações a adotar no processo de ensino à distância, designadamente, a adaptação curricular que se tornou numa prioridade, a plataforma digital na qual as crianças e os E.E teriam acesso, bem como o horário das sessões síncronas e assíncronas, estipuladas pelo agrupamento.

Sobre a adaptação curricular, foram previstas, pela professora titular, as aprendizagens essenciais que as crianças teriam a oportunidade de acrescentar até ao final do ano letivo. Sobre esta medida, ficou decidido que seria dado um maior ênfase à abordagem das restantes letras do abecedário, de forma as crianças terem um melhor desenvolvimento no que diz respeito ao domínio da leitura e da escrita; à aprendizagem dos números, bem como à abordagem da temática dos seres vivos e do conhecimento do mundo em redor. Em relação à plataforma digital, foi escolhido o *Google Classroom*, e esta previa o acesso das crianças, dos seus E.E bem como da díade, ao conjunto das diferentes propostas de atividade partilhadas, diariamente. É de realçar que foi a partir da mesma que se observaram os vários *feedbacks* das crianças acerca de cada recurso partilhado.

Ainda dentro deste cenário vivido durante o tempo de confinamento, sublinha-se a iniciativa que a RTP (Rádio e Televisão de Portugal), em parceria com o Ministério de Educação Português e com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian tomaram ao disponibilizar um conjunto de conteúdos educativos através do “#EstudoEmCasa”. Esta atividade constituiu-se como um programa transmitido em direto no canal “RTP Memória”, de segunda a sexta-feira, sendo um complemento educativo, com o objetivo de melhorar a aprendizagem das crianças, embora tenha sido crucial o contínuo acompanhamento das crianças por partes dos seus pais/familiares e dos seus professores, pois só dessa forma é que a aprendizagem das crianças era garantida. Este conjunto de recursos foram organizados em blocos temáticos de 30 minutos, agregados para vários anos, blocos comuns e recursos para Programa Língua Não Materna (PLNM) desde o 1.º ano do 1.º CEB até ao 9.º ano do 3.º CEB. Assim, o horário das sessões síncronas e assíncronas, construído pela professora titular, teve presente o horário da transmissão das aulas dedicadas para o 1.º ano do 1.º CEB. É de realçar que assim como as crianças, a díade e a professora titular também escolheram assistir ao “#EstudoEmCasa”, constituindo outro espaço de observação, análise e reflexão. Nesta medida, objetivou-se construir e partilhar diferentes recursos didáticos e digitais, conforme a situação vivida exigia, nos quais estavam contemplados os vários conteúdos abordados no programa televisivo referido.

Sobre este complemento, foi sentido um avanço diferente na abordagem dos diversos conteúdos curriculares e embora seja da competência de um professor do 1.º CEB ter um discurso fluído e coerente, integrado com a colocação de questões, de maneira a que as crianças sejam estimuladas a assimilar e a refletir sobre os novos conteúdos (Brophy, 1999), viveu-se uma situação bastante atípica no processo de ensino e de aprendizagem. De modo que verificou-se algum nervosismo inicial e a ausência de comentários, dúvidas e outros *feedbacks* por parte das crianças, tornaram a prática daqueles professores mais exigente e desafiante.

Por outro lado, presenciou-se uma intencionalidade pedagógica em todos os momentos com conteúdos adequados ao presente nível educativo, apesar do agrupamento do 1.º com o 2.º ano do 1.º CEB. A conciliação entre estes dois anos de escolaridade foi conseguida considerando as estratégias adotadas, nomeadamente: a existência de uma obra literária infantil como mote para todas as áreas curriculares, que além de consistir num estímulo para as crianças, assume uma vertente global ao abranger uma diversidade de temáticas transversais às várias áreas curriculares (Correia, 2014). O recurso a materiais concretos, que proporcionou a aproximação da realidade das crianças, como foi observado nas sessões de Estudo do Meio e Cidadania, além de facilitarem a relação “professor-aluno-conhecimento” (Souza, 2007, p. 110). Por sua vez, a apresentação de diferentes vídeos para uma melhor compreensão e consolidação dos novos conhecimentos e, principalmente, a articulação curricular manifestada, foram estratégias que contribuíram e contribuem para o sucesso da aprendizagem das crianças tal como foi referido no capítulo I. No fundo, a dinâmica apresentada promoveu uma aprendizagem holística e integrada de diferentes saberes, sendo esta uma estratégia adotada para o maior sucesso escolar das crianças.

Sob uma perspetiva diferente, existiram algumas fragilidades, nomeadamente a conciliação entre os dois níveis educativos. Esta foi possível, considerando os inúmeros fatores anteriormente mencionados, contudo não foi a desejável uma vez que, não responde ao processo de ensino e de aprendizagem das letras das crianças do 1.º ano, sendo que, certamente, existiram crianças com maiores dificuldades na leitura que não conseguiram acompanhar. Em contrapartida, para o 2.º ano a maioria dos conteúdos foram bastante acessíveis, de modo a que as do 1.º ano pudessem acompanhar, o que resultou na impossibilidade de estimular as competências ao nível da complexidade exigida para este nível.

Por outro lado, a “Hora da Leitura” não foi conseguida, como se expectava, devido à clara exposição de diferentes obras literárias, com pouca interação com as crianças e expressividade por parte da leitora, tal como uma reduzida

exploração das obras lidas. Ora corroborando com Cunha (2014), a “hora da leitura/do conto” trata-se de uma tarefa complexa que exige ao professor conhecer profundamente a história que irá ler e ser capaz de prender a atenção das crianças não apenas com o ato de ler, mas também com os movimentos corporais, a entoação da voz e, claro com o entusiasmo oferecido no preciso momento.

Nesta continuidade, tal como um contador de histórias, um professor deve atender à sua postura nomeadamente, a comunicação verbal e corporal. Nesta ordem de ideias, Cadima, Leal e Cancela (2011) apontam que as crianças envolvem-se mais facilmente, nas diferentes propostas, quando o professor se mostra sensível ao tom emocional positivo subjacente às várias interações. Ora, nas aulas de Matemática transmitidas, este aspeto não se mostrou evidente considerando a postura e o monocordismo do professor responsável. No entanto e apesar destas fragilidades, acredita-se que de uma forma global e, em resposta para uma melhoria e uma maior facilidade no processo de aprendizagem das crianças, é possível afirmar que foram criadas condições e materiais que permitiram atingir esse objetivo, nomeadamente: a articulação curricular realizada entre todas as áreas curriculares e as obras literárias como motes para todos os momentos de ensino e de aprendizagem.

Retratando, agora, os momentos síncronos, a díade teve a oportunidade de estar presente nos mesmos e foi gratificante voltar a ter um contacto com as crianças, lembrando-as que a díade continuava presente no seu processo de aprendizagem. Por semana, existiram duas sessões síncronas de uma hora e 30 minutos, ainda que a segunda tivesse sido repartida para as duas metades da turma. Estas aconteceram ao fim de seis semanas sem ter qualquer contacto com as crianças e, ao longo das mesmas verificaram-se comportamentos diferentes. Sublinha-se que os pais estiveram presentes nas sessões embora aparecessem quando necessário, e alguns não souberam guardar os seus pensamentos sobre as atitudes dos seus educandos, expondo-os perante metade da turma, com a professora titular e a díade, igualmente presentes.

Importa refletir sobre este comportamento pois, acabou por influenciar a postura e o diálogo de cada criança, tornando-as mais inibidas.

A partir destas sessões, a professora titular dinamizou pequenos desafios de modo a visitar alguns conteúdos abordados. Aliás, na concretização destes, uma das crianças sentiu a necessidade de alertar a professora sobre a participação da díade nos mesmos, como outro elemento da turma, quando referiu o seguinte: “oh professora esqueceste-te de pôr uma frase para a professora Andreia e para a professora Joana” (C). Embora, a díade tivesse sido convidada a participar no primeiro desafio, lançado na primeira sessão síncrona, como teor de exemplo, o mesmo não se repetiu na sessão seguinte, resultando no comentário da C. Por outro lado, e como forma de despedida, a professora titular desafiou a díade a dinamizar a última sessão síncrona, no último dia da PES. Este momento começou pela partilha de novidades, realizada pelas crianças, conforme começavam as restantes sessões e, de seguida foi lembrado e concretizado um dos “aquecimentos” feitos à chegada da sala da turma, através do canto e da dança da música “baby shark”. Posteriormente e respeitando a duração da sessão síncrona, foi partilhado um breve *PowerPoint* (Apêndice Y), com o formato de um concurso, na qual existiu um desafio para cada criança, englobando as diferentes áreas curriculares. Em relação a este último momento foi sentida a forte motivação e entusiasmo de cada criança em responder, de forma rápida, a cada desafio e no final ser congratulado, pelas docentes, e os próprios pares festejarem por ter acertado na resposta ao mesmo.

Em relação à sessão destinada a todos os elementos do grupo, em simultâneo, verificou-se uma maior partilha de ideias, comentários e realizações, entre pares, sendo um fator crucial no processo educativo das crianças. Apesar deste pequeno contacto, foram proporcionados momentos de diálogo, preocupações, ansiedades, e inclusive momentos onde algumas crianças sentiram a necessidade de manifestar as suas aprendizagens bem como alguns sentimentos e desejos. Neste seguimento, tornou-se importante refletir sobre a profissão de um docente e sobre o peso que a dimensão afetiva

tem no processo de aprendizagem das crianças, conforme retratado no capítulo I. Assim e dentro deste âmbito importa convocar a valorização da voz da criança, a empatia, o respeito mútuo e todos os sentimentos, desejos, emoções e valores inerentes na relação entre professor e aluno. Deste modo, são reunidas as condições para a qualidade uma relação pedagógica (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009).

Salienta-se, por sua vez, um enorme sentimento de saudade vivido, sobretudo nestas sessões, visto que apesar de a distância ter sido atenuada através das videoconferências, a ausência do toque, do acompanhamento e do olhar individualizado e, das expressões de cumplicidade trocadas, persistia com elevado grau de intensidade. De tal modo, que sob um ensino à distância todos estes elementos são impossíveis de concretizar e o docente jamais poderá ser substituído. No entanto e conforme supracitado, é crucial considerar a opinião da criança no que diz respeito ao percurso de aprendizagem, pois o docente não é o único detentor do conhecimento.

De forma a promover um equilíbrio e um trabalho colaborativo, conforme se enfatizou no capítulo I, no que refere às sessões assíncronas, a diáde responsabilizou-se pela construção de dois recursos didáticos e a professora titular por outros dois, partilhando, assim, quatro recursos dinâmicos por semana. Assim, foram construídos e partilhados vários recursos de natureza digital e interativa, proporcionando a revisão, a consolidação de conteúdos bem como propostas desafiantes relacionados com os mesmos. Além de ter sido dada a oportunidade de alargar o conhecimento no que diz respeito ao domínio das TIC, foram propostas que se integraram no projeto de intervenção, apresentado no capítulo anterior.

Compreendendo, então, a importância do jogo como impulsionador de diferentes aprendizagens interessa visualizar e analisar a tabela que agrupa os diferentes momentos e recursos partilhados dentro do projeto intitulado de “Jogar a Aprender” (Apêndice Z). Realça-se que todas as propostas de atividade surgiram neste âmbito considerando a resposta oferecida perante a situação extraordinária de emergência nacional, o respeito pelo trabalho colaborativo

com a professora cooperante e, sobretudo, as potencialidades mencionadas anteriormente tendo o jogo como pano de fundo para as aprendizagens. Por outro lado, importa recordar o forte interesse das crianças perante uma situação lúdica, refletido no capítulo II. Assim, no presente subcapítulo serão apresentadas com um olhar mais profundo três momentos de aprendizagem, nomeadamente, os “três jogos multinível”; o “*Powerpoint* iterativo “Vamos ajudar o Sílvio?” e, o “*Wordwall*: “Descobre a(s) resposta(s) certa(s)”.

Como primeiro momento encontra-se a única atividade presencial proporcionada pela díade, embora estivesse presente apenas um elemento do par pedagógico visto que, a Joana, por recomendações da universidade e da Direção-Geral de Saúde teve de iniciar o período de confinamento mais cedo. No entanto, foi um momento planificado em tríade, que propôs a divisão da turma em três grupos homogéneos. Existiu um grupo que se caracterizava por um ritmo acelerado de aprendizagens e, por isso, de uma necessidade de atividades que exigissem um maior desafio, tanto que este explorou os três jogos que previam o nível de maior dificuldade. Por sua vez, houve um grupo com uma dificuldade intermédia embora fosse oferecida a oportunidade de jogarem sob o nível mais avançado, se assim o desejassem e como terceiro grupo, estavam presentes as crianças cujas dificuldades eram mais sentidas. Assim sendo, o nível de menor dificuldade foi proposto para estas crianças, na qual estava adaptado para as suas capacidades e necessidades.

Os três jogos incidiram na área curricular de Matemática, embora as fichas de registo de dois jogos promovessem, igualmente, a interpretação das crianças e, por isso, o domínio da leitura. Considerando a aprendizagem da matemática de forma significativa, teve-se presente alguns dos princípios, defendidos pelo National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 1991) que sustentam a mesma, designadamente: a equidade, considerando o processo de diferenciação realizado; a aprendizagem, tendo sido esta clara e objetiva; a avaliação, evidenciada pelo seu caráter formativo e regulador e, a tecnologia suportada por recursos relevantes para o ensino e aprendizagem.

Assim sendo, serão analisadas e refletidas as aprendizagens matemáticas suportadas por um ambiente lúdico.

Estas partiram de um desafio lançado pelo fantoche “Geométrico” (Apêndice AA), construído pela díade, como forma de desafio inicial da presente ação. Além de se ter promovido um maior impacto sobre os desafios que se avizinhavam, em forma rimática, pretendeu-se motivar e envolver ativamente cada criança no presente jogo. Integrado no discurso desta personagem era possível encontrar o seguinte desafio:

vamos lá ver, se adições e subtrações conseguem resolver, construções com o “MAB” são capazes de fazer e os números vizinhos vão saber! Eu vou estar a ver se amigos uns para os outros vão ser e se os desafios vão conseguir resolver! Cuidado com o tempo que vão ter!

Assim, foi dado início à exploração dos três jogos sendo que esta ocorreu simultaneamente, tendo em conta a presença de três grupos. Embora existissem três níveis para cada situação de jogo, cada grupo explorou, em simultâneo, um jogo diferente dos outros. Porém, ao longo desta exploração e considerando a proximidade espacial dos grupos, algumas crianças foram tomando uma perceção da existência de ligeiras diferenças entre os jogos, ao expressarem-se da seguinte maneira: “Eu não tinha isso...”; “Eu não fiz isso...”. Como em cada grupo esteve sempre presente uma professora de forma a orientar o mesmo na exploração de cada jogo, a professora responsável pelo grupo, perante as conclusões referidas pelas crianças, destacou que essas diferenças promoviam um maior número de construções e respostas diferentes dentro do mesmo jogo. Sobre a presença de um adulto em cada grupo, é de realçar que a ausência de um elemento do par pedagógico sentiu-se, na medida em que teve de existir uma maior coordenação entre a professora titular e a professora estagiária, sendo que esta segunda teve a responsabilidade de orientar dois grupos, já que a professora titular encarregou-se de orientar o grupo constituído pelo maior número de crianças.

Sobre os três jogos, esteve presente o jogo intitulado de “dominó de operações” (Apêndice BB), na qual se previa a sua exploração, respeitando as regras de um “dominó social”, ou seja, a correspondência biunívoca entre peças de igual valor. Conforme o nome indica e dada a existência de peças que integravam operações de adição e/ou subtração, a correspondência entre estas seria mediante o valor resultante dessas mesmas operações. Realça-se que, as crianças sentiram algumas dificuldades em compreender este jogo, num momento inicial pois, exigia algum cálculo mental e trabalho em equipa, considerando que dentro de um grupo existiam equipas de pares ou trios.

Partindo para uma segunda situação de jogo, evidenciam-se as “Construções realizadas através do MAB”. Neste jogo, existiram três desafios numa pequena ficha de registo (Apêndice CC) nos quais propunha-se a realização de construções através do material MAB. Para estes pretendeu-se que antes e após o desenvolvimento das construções, as crianças fossem capazes de mobilizar conhecimentos acerca da noção de unidade e de dezena para que desse modo conseguissem concretizar essas mesmas construções e, inclusive, verificar se respeitavam as orientações dos desafios. No final de cada construção, as crianças registaram a mesma através do desenho bem como o número total de dezenas e unidades no ábaco representado na referida ficha. Em relação a este desafio acredita-se que foi neste onde se verificou um maior grau de entusiasmo por parte das crianças (Figura 17).



Figura 17: As crianças a realizarem construções com o MAB

Embora o espírito de equipa tivesse sido apelado inúmeras vezes é de sublinhar que, estas pequenas discussões foram fruto da vontade e do entusiasmo de cada criança em participar ativamente na construção e, posterior

registo da mesma. Posto isto, importa dar o devido mérito a todas crianças pois, ao longo do desafio demonstraram-se capazes de ser fiéis a esse espírito, alcançando as aprendizagens inerentes ao mesmo.

Como terceiro jogo, encontra-se o “À descoberta dos números vizinhos” na qual se pretendeu que as crianças mobilizassem os conhecimentos que tinham acerca dos “números vizinhos”. Neste sentido, cada criança/equipa tinha uma tabela simples com números até ao numeral 70 e uma pequena janela movível em que do lado direito tinha um “+1” e um “+2” e do lado esquerdo um “-1”(Apêndice DD). Assim, as crianças deviam mover a janela e colocá-la numa parte da tabela para que num segundo momento dialogassem com a sua equipa de forma a descobrirem os números que se encontravam escondidos por baixo da janela (Figura 18).



Figura 18: A M.B e a M a descobrirem os vários números vizinhos

Importa salientar que para o nível de menor dificuldade, as crianças tiveram a oportunidade de escolher um numeral e tentar descobrir os seus vizinhos. No nível intermédio, foi referido um numeral para as crianças descobrirem os seus vizinhos e, para aumentar o grau de dificuldade, foi proposto que fechassem os olhos e que colocassem a janela numa parte aleatória da tabela para que, nesse sentido, descobrissem os vizinhos, sendo este o nível mais difícil. Ao longo da realização deste desafio, as crianças foram novamente acompanhadas por uma pequena ficha de registo, com algumas quadrículas, de forma a registarem os numerais e os respetivos vizinhos encontrados (Apêndice EE). Em relação a este último desafio, é legítimo afirmar que foi o que teve menor duração devido à facilidade que a maioria das crianças revelou ao descobrir os vários números vizinhos. Salienta-se ainda que a turma, aquando este momento foi

proporcionado, tinha apenas aprendido os numerais até ao 15, apesar de algumas crianças terem descodificado facilmente os números vizinhos superiores ao numeral 30, por exemplo.

Findada a apresentação de cada situação de jogo, interessa referir que a gestão do tempo não decorreu como se expectava já que, se previa que cada jogo tivesse a duração de, aproximadamente, 20 minutos para que findado esse tempo, as crianças trocassem de lugar e, de jogo. Contudo, o cronómetro que se expôs, na parede, constituiu-se como um fator distrativo para as crianças e, por isso, a dinâmica que se tinha previsto teve de ser improvisada, na medida em que a troca de grupos e jogos fosse efetuada aquando os grupos tivessem terminado o seu jogo. Assim e, respeitando cada ritmo de aprendizagem, quando um grupo tinha de esperar para trocar de jogo, explorava-se uma segunda ronda com um nível acrescido. Por outro lado, o pequeno grupo onde se sentiam maiores dificuldades, devido à ausência de tempo e à dificuldade de orientar dois grupos com dois jogos diferentes, em simultâneo, não teve a oportunidade de explorar o domínio de operações. Em contrapartida e por mera coincidência, umas das crianças teve uma segunda oportunidade pelas razões menos desejáveis, como se evidenciará posteriormente. De facto, e tal como se expôs no capítulo I, tornou-se essencial “definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que [pudessem] potenciar, para cada situação, a consecução por todos das aprendizagens pretendidas” (Roldão & Almeida, 2018, p. 40), ou seja, praticar a diferenciação pedagógica.

Relembra-se o entusiasmo observado pelas crianças em manipular os recursos didáticos, construídos pela díade, o trabalho em equipa, o respeito pelo outro, observados em cada jogo e, inclusive, o elemento surpresa e algumas dificuldades iniciais presentes no desenvolvimento de cada momento lúdico. Importa destacar, neste âmbito, que foi neste primeiro momento que nasceu o *padlet* da turma (Apêndice FF), que propunha o projeto de intervenção, referido anteriormente. Foi a partir do mesmo que se partilharam as construções e dinamizações das crianças da turma, onde foi oferecida a possibilidade de observar a sua presença em cada jogo e sentirem-se

valorizadas bem como, apreciar, além das suas construções, aquelas que foram criadas pelos colegas. Porém, a partilha a partir desta aplicação não foi exequível de continuar considerando a dificuldade dos E.E, na exploração de diferentes recursos tecnológicos e a inexistência da autonomia das crianças desta faixa etária. Apesar disso, e após o encerramento das escolas, a professora cooperante partilhou o mesmo na plataforma digital, com o intuito de as crianças poderem visitar o momento, outrora refletido, assim como convidar os E.E a apreciarem o momento de aprendizagem, com base no lúdico, vivido pelos seus educandos (Apêndice GG).

Neste campo, torna-se importante referir a relação entre escola e família que também emergiu de uma forte colaboração, entre E.E, professora titular, d'ade e crianças. Reconhecendo que a família assume um papel influenciador no desenvolvimento social e cognitivo das crianças (Homem, 2002) assim como o seu envolvimento na educação das mesmas, foi essencial ter em mente a partilha de recursos que permitissem um acesso intuitivo e de fácil exploração, de forma a que as crianças não sentissem qualquer dificuldade na sua manipulação assim como, os seus familiares pudessem orientá-las evitando qualquer constrangimento. Acrescentando a esta reflexão, teve-se sempre presente a diversidade dos mesmos, de maneira a que a aprendizagem das crianças não se assemelhasse a uma monotonia.

Posto isto, o recurso apresentado, de imediato, teve como base a aplicação *PowerPoint* e neste mote de apresentação foi apresentado o desafio “Vamos ajudar o Sílvio” (Apêndice HH), sendo a personagem principal da história infantil, abordada na presente semana, “Sílvio, guardador de ventos”, de Francisco Mangas e Madalena Moniz. Este recurso permitiu criar diversas hiperligações de forma a que se tornasse numa espécie de jogo, no qual as crianças tinham o conhecimento de quando a resposta que selecionavam estava certa ou errada. Por sua vez, estas permitiram, inclusive, criar uma maior dinâmica e iteratividade entre os vários conteúdos, articulando neste sentido as várias áreas curriculares. Realça-se que o único *feedback* oferecido foi em formato de comentários escritos pelas crianças e/ou dos seus E.E no *Google*

Classroom. Este desafio resultou em alguns comentários bastante gratificantes tais como:

E.E do G. e do J: “Bom dia! O G e o J divertiram-se bastante! Ainda que tenham gostado das questões, a parte preferida foi a dos *Minions* a saltar e a bater palmas (com acompanhamento do áudio). Obrigada professoras pelo miminho!”

E.E da S: “A S adorou! Obrigado.”

E.E do R: “Boa tarde, o R gostou e foi uma forma de saber se estava atento ou não. Continuem o bom trabalho.” (Entre outros comentários)

De facto, estes comentários realçaram o interesse e/ou a existência de dificuldades das crianças na presente atividade, assumindo, igualmente, o papel de um reforço positivo para a díade dar continuidade a propostas desta natureza.

Em relação ao terceiro recurso, este traduziu-se numa adaptação de um jogo, criado na aplicação *Wordwall*, que desafiou as crianças a encontrarem as respostas corretas. Tal como os restantes recursos digitais construídos, este também teve inerente a presença de uma articulação curricular atingindo, deste modo, uma aprendizagem holística e significativa. Este foi nomeado por “Descobre a(s) resposta(s) correta(s)” (Apêndice II) já que, contemplava dez perguntas e em cada uma existia um pequeno conjunto de opções. O desafio assentou na descoberta da opção ou das opções que, estavam, efetivamente, corretas. No entanto, no presente jogo estavam envolvidos conteúdos de 2.º ano do 1.º CEB já que foram, anteriormente, abordados no “#EstudoEmCasa”. Ora realça-se que este recurso causou um ligeiro receio por parte da professora cooperante visto que, tinha a presença de um maior grau de dificuldade para as crianças da turma, tendo em vista a presença de conteúdos pertencentes ao programa do 1.º e de 2.º ano. De facto, era um fator importante a ser tido em conta pois, não era desejável diminuir a autoestima das crianças, mas, sim promover a sua motivação na exploração de cada recurso. Contudo, a díade considerou importante debater este pormenor com a professora titular, que ponderava com rigor a partilha do mesmo, alertando-a para o fator lúdico que

um jogo apresenta. Não existia qualquer adversidade se alguma criança errasse em determinada pergunta, pois estaria a aprender de uma forma mais desafiante. Assim, o recurso foi partilhado e embora a ansiedade pelo *feedback* fosse sentida, desta vez, com um maior grau de intensidade, o resultado foi inesperado:

E.E do F: “Bom dia! O F já fez o desafio e gostou muito! Muito obrigada por todo o empenho e por estes jogos criativos, que os ajudam a consolidar os conhecimentos já adquiridos. Um beijinho do F para as professoras Andreia e Joana.”

E.E do G: “Olá! Desafio concluído. Gostei muito! Obrigada professora O e professoras Andreia e Joana.”

E.E do G e do J: “Bom dia professoras O, Andreia e Joana. Gostamos muito do jogo. Fez-nos recordar a matéria. Obrigado. Beijinhos do G e do J.”

Apesar da impossibilidade de verificar o número de respostas corretas em cada pergunta tanto neste último recurso como no anterior, sublinha-se que a partir dos comentários dos E.E bem como através das sessões síncronas, foi possível verificar o entusiasmo vivido pelas crianças na exploração dos mesmos. Acredita-se que as crianças poderão ter tido algumas dificuldades em determinadas perguntas por abordarem conteúdos de 2.º ano, contudo certamente foram orientadas pelos E.E, e todas revelaram ser capazes de terminar ambos os desafios. Como se pôde observar, anteriormente, na tabela das ações desenvolvidas, foram construídos e partilhados outros recursos que visavam dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem. Embora estes tivessem sido pensados como uma forma de encurtar a distância, é fundamental afirmar que se sentiu, em grande peso, a impossibilidade de observar as reações das crianças na exploração de cada jogo e a própria manipulação do mesmo. Não obstante, os comentários oferecidos pelos E.E na publicação de cada recurso foram a fonte mais próxima de um *feedback*, que permitiu à díade e à professora titular continuar com a mesma motivação para criar recursos criativos e estimulantes para as crianças.

No entanto e ainda integrado nesta temática, interessa retratar a situação de duas crianças da turma que não puderam estar presentes nem nas sessões síncronas nem na plataforma digital, sendo que uma delas deveu-se à inexistência de colaboração por parte dos E.E com a professora titular e, quanto à segunda teve origem na inexistência de meios de conectividade no seu ambiente familiar. Realça-se que o agrupamento ofereceu *tablets* para as crianças que não possuíam meios para estar em contacto com os professores titulares, mas como se tratava de uma situação de empréstimo, os E.E não desejaram assumir essa responsabilidade. Apesar disso e de forma a que o processo de aprendizagem destas crianças tivesse continuidade, a professora titular bem como a díade mostraram-se disponíveis para a construção e transporte de materiais e recursos didáticos, com o objetivo de que estes fossem levantados na escola, pelos E.E destas duas crianças. Por coincidência, estas duas crianças pertenciam ao pequeno grupo cujas dificuldades de aprendizagem eram mais sentidas e, por isso, foi importante não descurar a presença e a partilha de recursos didáticos onde diferenciação pedagógica estivesse envolvida. Assim, a díade optou por construir dois materiais didáticos (um para cada criança): um relacionado com a área curricular do Português já que, consistia num jogo da memória com peças correspondentes a palavras e outras às imagens ilustrativas das mesmas (Figura 19).



Figura 19: Jogo da memória para o D

Desta maneira, e de acordo com o ritmo de aprendizagem da criança em específico, escolheu-se palavras simples que começavam com as letras anteriormente abordadas pela professora titular, onde o objetivo assentava em descobrir a imagem ou a palavra correspondente à peça escolhida. O segundo

jogo, oferecido à segunda criança, foi um dos jogos presentes no momento presencial, anteriormente analisado, sendo este o dominó de operações cujo nível era de um menor grau de dificuldade (Figura 20).



Figura 20: Dominó de operações para a M

Contudo, não se obteve qualquer *feedback* por parte destas crianças, já que nenhum destes materiais foi levantado pelos E.E das mesmas, revelando assim o desinteresse em participar colaborativamente no processo educativo das crianças.

Em teor conclusivo, considera-se que apesar da situação de emergência nacional ter impossibilitado a dinamização de muitas ações que a díade previa para e com as crianças, nomeadamente relacionadas com a leitura de histórias, com a abordagem de novas letras do abecedário, atividades experienciais, entre muitas outras, acredita-se que se ofereceu um leque de respostas educativas como forma de adaptação à situação atípica, nunca antes experienciada por ninguém. Além disso, esta experiência inédita teve um grande impacto no desenvolvimento da profissional já que obrigou a um processo de ensino e de aprendizagem mais exigente. Na medida em que, teve de existir uma maior coordenação entre a professora titular e a díade, inclusive dentro do próprio par pedagógico, conciliando com o trabalho à distância dos E.E das crianças. Focados no objetivo em comum e cada ator confinado em sua casa, constituindo esta um novo local de trabalho e de aprendizagem, tornou-se possível findar uma nova etapa, promotora de uma maior gestão do tempo, de flexibilidade e de uma forte colaboração.

METARREFLEXÃO

Olhando para os primeiros meses da PES torna-se possível convocar todos os sentimentos vividos desde a ansiedade pelo primeiro dia, onde se teve a oportunidade de conhecer cada criança da sala, que acolheu a díade, o nervosismo sentido na primeira concretização de uma atividade bem como na primeira observação em contexto, realizado na EPE, e, claro, a alegria constante presente em cada momento com cada criança. Entre momentos de maior nervosismo e preocupação em ter a planificação concluída na semana seguinte, em específico na EPE, e muito esforço envolvido em paralelo na construção do presente relatório, existiu sempre uma grande vontade em chegar ao dia seguinte à escola para receber e retribuir demonstrações de afeto para e com as crianças com quem se criou um elo de ligação, nos dois contextos educativos.

Entretanto, chegou o dia inesperado. Com a instalação e permanência de uma grave pandemia, a escola viu-se obrigada a tomar medidas excepcionais e atípicas. Assim, viveu-se uma nova realidade que convidou e desafiou todos participantes do processo educativo a adaptarem-se e a adotarem novas estratégias contribuindo, neste sentido, para a continuidade das aprendizagens das crianças assim como, das mestrandas.

Dentro desta experiência, o trabalho colaborativo entre os elementos do par pedagógico e, entre este e a docente cooperante ganharam outro realce, quando ambos os lados mostraram-se focados num objetivo em comum: promover uma aprendizagem contínua de todas as crianças. Neste sentido, a colaboração entre docentes, futuras docentes e famílias presenciou-se em grande escala com uma partilha de diferentes recursos didático-pedagógicos prevalecendo uma relação com os momentos assistidos no “#EstudoEmCasa”. Em relação a este complemento educativo embora fosse uma novidade para todos, sobretudo para os professores a quem foi incumbida a concretização de pequenas sessões escolares através de um canal televisivo, é de congratular o

trabalho por eles desempenhado apesar de todo o nervosismo inicial e a inexistência de formação para a apresentação de um programa de televisão.

Ainda dentro deste cenário, a primeira videoconferência, ou seja, o primeiro impacto ao fim de um vasto tempo sem qualquer contacto com as crianças foi bastante sentido, através de um misto de emoções na medida em que, tanto as crianças como a díade sentiam-se ansiosas por retomar o presente contacto. A saudade e a felicidade também estiveram presentes ao longo desta sessão e no final da última videoconferência, a tristeza acabou por abalar cada ator embora tivesse sido acompanhada por um abraço virtual e alguns desenhos, realizados por cada criança, como um presente de despedida para a díade.

Porém, ao longo deste confinamento também se teve a oportunidade de olhar para o passado e sentir um enorme orgulho nos momentos vividos nos dois contextos, embora o tempo vivido no 1.º CEB por motivos de força maior tivesse sido encurtado, no contacto presencial. Quer isto dizer que embora a PES tenha terminado de uma forma surpreendente e inesperada, acredita-se que teve um começo e um desenvolvimento encantador e enriquecedor, integrando momentos de maior exigência. Assumir uma aproximação à monodocência, desenvolver momentos de aprendizagem para e com as crianças e, saber respeitar as opções pedagógicas das duas docentes cooperantes, sobretudo sob um cenário de ensino à distância foram momentos de superação, promotores do crescimento e maturação da futura profissional. Importa salientar que esta evolução também foi resultado do privilégio de contactar com dois grupos heterogéneos de crianças amáveis e extraordinárias que incentivaram a uma relação de colaboração entre a díade e as mesmas bem como com duas profissionais de excelência, encorajadas para dinamizar momentos de aprendizagem para diversas crianças.

Por outro lado, as conquistas alcançadas ao longo do período de estágio também foram fruto da orientação oferecida por duas profissionais exemplares de educação que orientaram o caminho do estágio para a habilitação da futura docência.

Após ter-se tido a oportunidade de estar presente em dois contextos educativos, como educadora de infância e professora do 1.º CEB, assim como ter o privilégio de sentir, mais uma vez, a transição educativa vertical, agora como futura docente, é legítimo sublinhar a proximidade que as docentes destes dois níveis educativos devem ter. Acredita-se que a articulação destes níveis assenta numa oportunidade para as crianças terem um maior sucesso educativo e sentirem um equilíbrio de emoções na sua transição. Assim, é nesta medida que os afetos, essenciais em qualquer etapa na vida de uma criança, têm outro peso quando o educador de infância e professor gerem um clima sócio emotivo com as suas crianças de tal modo que, por vezes é suficiente “um olhar, um sorriso, um acenar de cabeça, entre outros pequenos “grandes” gestos, para fortalecer esse clima” (Rosenthal, citado por Medeiros, 2005, p. 60).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E. & André, M.J. (2009). O lugar da afetividade na Relação Pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Revista de Ciências da Educação*. n.º 8 v.9

Ambrósio, B. (1999). O processo de conquista de autonomia em crianças de idade pré-escolar. *Contributo para a análise das práticas educativas em contexto escolar*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

Alonso, L. & Roldão, M.C. (2005) *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina

Bronfenbrenner, U. (1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed.

Brophy, J. (1999). *Teaching. Switzerland: International Academy of Education & International Bureau of Education*.

Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*. 24(1), pp.7-34.

Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

- Correia, C. (2014). *A pertinência da Literatura Infantil no processo de aprendizagem*. Tese de Mestrado. Universidade de Évora, Évora, Portugal.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NAS PRIMEIRAS IDADES PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA INCLUSIVA. pp. 98-118.
- Diogo, F., & Vilar, A.M. (2000). *Gestão Flexível do Currículo* (3ª ed.). Porto: Edições ASA.
- Esteves, L. (2008) *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Fernandes, A. (2006). *Projeto SER MAIS - educação para a sexualidade online*. Porto: Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Disponível em: http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf.
- Formosinho, J., Monge, G., & Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. I. (1998) *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. In: ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed.
- Gainza, V. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical* (3ª edição). São Paulo: Summus Editorial.

González, J. A., Muñoz, P. E. & Zubizarreta, A. C. (2019). *La transición entre Educación Infantil y Educación Primaria. Fundamentación, experiencias y propuestas para la acción*. Madrid: Editorial Arco/Libros-La Muralla.

Henrique, M. & Grupo Lusófona (2011) Diferenciação Pedagógica: Da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*. v. 5 pp. 167-187.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. , Banet, B. & Weikart, D. (1992) *A Criança em Ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Homem, M. (2002). O Jardim de Infância e a família: As fronteiras da cooperação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Leite, C. (2012) *Educação Unisinos*. A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. 16(1). pp.88-90.

Lopes da Silva, M. (1996) *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

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

Maia, J. S. (2008). *Aprender....Matemática do Jardim de Infância à Escola*. Porto: Porto Editora.

- Marques, J. (2014) *Como se aprende no jardim de infância utilizando o modelo do Movimento da Escola Moderna*. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, Portugal
- Marques, L. (2016). Cadernos de Educação de Infância n.º 107. *William Kilpatrick e o Método de Projeto*.
- Marta, M., & Lopes, A. (2012). Revista Portuguesa de Educação. *Setor público e identidades profissionais em educação de infância: transformações e permanências na última década*, pp. 29-52.
- Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os Enredos do Trabalho (A)moroso do Educadores de Infância. Em A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira, & Á. Hypólito, *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 5349-5350). Porto: CIIE.
- Marta, M. (2015). *A (s) Identidades (s) dos Educadores de Infância em Portugal : entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L. & Rodrigues, S. (2017) Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação /Direção-Geral da Educação (DGE).
- Medeiros, D. (2005). *A escola, os Livros e os afectos. Apontamentos da vida de um estudante*. Lisboa: PROFEDIÇÕES, Lda.
- Mello, T. & Rubio, J. (2013). A importância da afetividade na relação professor/aluno no processo de ensino e de aprendizagem na educação infantil. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*. v.4 n.º 1 pp. 1-10.

- Mello, M. & Veiga, F. (2013). Aprendizagem: perspectivas sócio-construtivistas. In F. Veiga (coord). *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação - Envolvimento dos Alunos na Escola* (pp. 263 - 296). Lisboa: Climepsi
- Morgado, J. C. & Tomaz, C. (2009). *Articulação curricular e sucesso educativo: uma parceria de investigação*. Comunicação apresentada no XVII Colóquio da Afirse. Lisboa: Universidade de Lisboa
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre a educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*. v.41 n.º 142 pp. 143-159
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. O.-F. (org.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação (4ª ed.)* (pp. 141-160). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, R. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pawlowski, C. S., Andersen, H. B., Troelsen, J., & Schipperijn, J. (2016). Children's physical activity behavior during school recess: A pilot study using GPS, accelerometer, participant observation, and go- along interview. *Plos One*, 11(2), e0148786. doi:10.1371/journal.pone.0148786

- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., Dorocinski, S. (2002) Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. *Revista PEC, Curitiba*, v. 2, n. 1, pp. 37-42
- Pereira, F. & Lopes, A. (2009) Ser criança e ser aluno: concepções das professoras do 1.º ciclo do ensino básico. *Educação em Revista*. v. 25 n.º 1 Belo Horizonte
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Rau, A. (2007). *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. Curitiba: Ibpex.
- Ribeiro da Silva, C. (2005) Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções. Braga: Universidade do Minho / Instituto de Estudos da Criança.
- Ribeiro, D. (2011). Cap. I. Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. Em M. A. Moreira, *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41-56). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Roldão, M. C. (2007) Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista noesis*. n.º 71, outubro/dezembro, pp. 24-29.
- Roldão, M.C., Peralta, H. & Martins, I. (2017) Para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos. Ministério da Educação/Direção- Geral de Educação (DGE).

Roldão, M.C & Almeida, S. (2018) *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Ministério da Educação/Direção- Geral da Educação

Rodrigues, D. (2006). "Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva", S. Paulo. Summus Editorial.

Santos, L. (2015) *O Método Mímico-Gestual de Lemaire: Os "Meios Educativos Jean-Qui-Rit" em crianças disléxicas, disgráficas ou com atraso na leitura e na escrita*. Tese de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, Portugal

Sarmiento, T., Ferreira, F. I., & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.

Silva, M., Cruz, V., & Fonseca Silva, F. (2014). A dimensão afetiva e a sua relevância no processo de ensino e de aprendizagem: uma abordagem sociocognitiva. *Revista Eletrónica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*. n.º 3, v. 18 pp. 1303-1311.

Souza, S. E. (2007). *O uso de recursos didáticos no ensino escolar*. In: I Encontro de Pesquisa em Educação IV Jornada de Prática de Ensino, Arq. Mudi. Periódicos.

Schön, D. (1992) *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, António (Coord). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a Decifração*. Ministério da Educação. Direção Geral de Educação.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Tezani, T. (2004). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspetos cognitivos e afetivos*. Disponível em: <http://www.psicopedagogiaonline.com.br>

Trindade, R. (2018) *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Alfragide: Leya, SA

Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições Asa.

Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola (7.ª ed.)*. Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Avaliar na Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação

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

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. *Regime jurídico da educação*

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. *Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa.

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

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

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. *Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens*. Diário da República n.º 66/2016, 1º Suplemento, Série II de 2016

Sarmiento, M. (2017, 3 de maio). Simpósio “A Infância e políticas de inclusão social”, Ciclo de Simpósios “Inclusão 2017”. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto, Porto, Po

M M

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

julho

2020

