

M

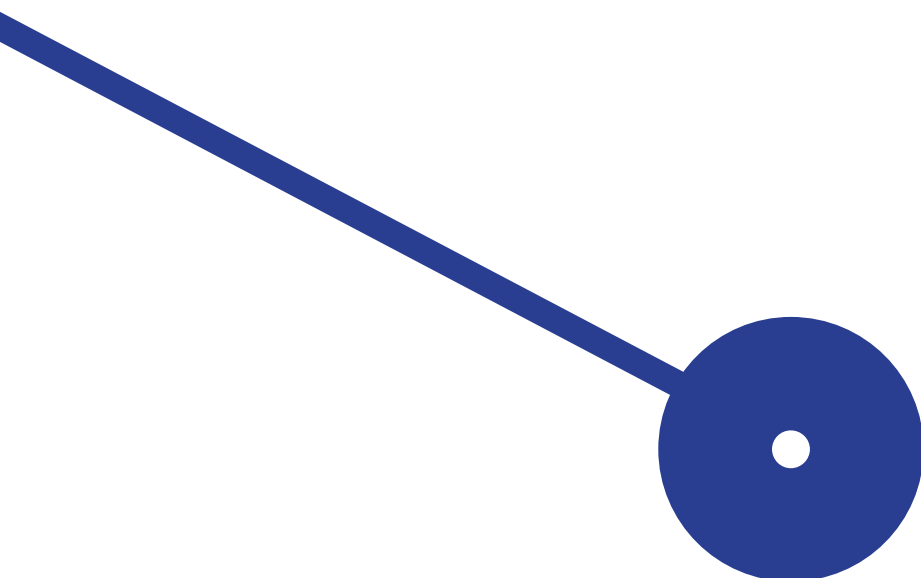
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Ana Inês Carvalheiras Peixoto

JULHO/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Inês Carvalheiras Peixoto

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves Quadros-Flores

Coorientação:

Mestre Professora Helena Margarida Ferreira da Silva

Mestre Professora Ana Rita Moutinho Férias

Porto, julho de 2023

**Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes.**

**Assim em cada lago a lua toda  
Brilha, porque alta vive.**

Ricardo Reis

## AGRADECIMENTOS

Há quem diga que o sonho comanda a vida e que devemos seguir sempre as nossas intuições. Assim o fiz. Ao longo destes cinco anos tentei voar o mais alto que consegui, tracei o meu caminho, por vezes um caminho solitário, mas ao mesmo tempo acompanhada de pessoas que me encorajaram e me fizeram acreditar que seria capaz de atingir o grande objetivo a que me propus: ser Educadora de Infância e Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assim, e apesar de saber que um obrigada nunca irá chegar, agradeço:

À minha família, o meu maior pilar, que ainda que reticente se este caminho me traria um futuro promissor, sempre me apoiou e encorajou a ser aquilo que em tempos ambicionei. Se hoje consegui chegar até aqui, devo-lhes a eles, que nunca me largaram a mão. Hoje, amanhã e sempre, sou-lhes grata por tudo aquilo que fizeram e fazem por mim!

Ao Francisco, o meu afilhado, e às minhas primas, a Maria Carolina e Maria Leonor, por me fazerem acreditar que as crianças são realmente o melhor do mundo.

Aos meus amigos, por toda a paciência, carinho e predisposição. Apesar das incertezas e dos dias menos bons, encontrei neles, muitas das vezes, o ânimo e força de vontade de que tanto precisava. São sem dúvida sinónimo de “abraço-casa”, de companheirismo e conforto. Ainda que nem sempre presente, sei que não importa como, quando e onde... Serei sempre a sua eterna amiga “Possora Inhês”, a amiga das gargalhadas sem fim.

À Bruna, a amiga que não é de sempre, mas que será para sempre. Tenho muito orgulho nela, e sei que ela em mim. Agradeço-lhe pela calma e serenidade que sempre me transmitiu, por me amparar nos dias mais “escuros” e, acima de tudo, por me saber escutar. Encontrei nela a vontade de ambicionar sempre mais e melhor, o “Dá cá um abraquinho miga!”, o “Vai correr tudo bem!” e o “Está quase!” de que tanto precisava.

À Professora Anabela, que um dia me disse que se o meu sonho era ensinar crianças, talvez houvesse um caminho mágico por descobrir. Foi desde essa aula, enquanto estudante de música, que percebi que a minha felicidade e bem-estar pessoal talvez estivessem noutra lugar... E estavam mesmo!

Às amigas que a ESE me deu e que nunca pensei que viessem a ser tão importantes para mim. Foram as minhas grandes companheiras desta longa aventura, e tornaram todo este percurso um bocadinho mais fácil. Ainda que os beijinhos e abraços sejam um mundo à parte, sei que sabem que haverá sempre um lugar para elas num cantinho especial do meu coração.

À Cris, o meu par pedagógico, por tudo, mas principalmente, pela paciência! E porque os momentos menos bons não precisam de ser (re)lembrados, ficam na memória as nossas aprendizagens, conquistas, alegrias, objetivos superados e viagens no autocarro do Sr. Fernando.

À Educadora Né e à Professora Alda, por me receberem e acolherem numa “casa” que não era, mas que rapidamente, também se tornou minha. A elas devo-lhes todo o carinho, dedicação e aprendizagens que levo comigo para a vida. Tornaram-se numa referência exemplar daquilo que é ser-se uma Educadora de Infância e Professora do 1.ºCEB de verdade, e estou-lhes eternamente grata por isso.

À Professora Helena Silva e à Professora Ana Rita Férias, que me acompanharam ao longo desta caminhada e que foram cruciais para o meu crescimento pessoal e profissional. Agradeço-lhes por todos os ensinamentos, pela persistência, inspiração, dedicação e por terem contribuído para que esta viagem tivesse um final feliz.

A todos os professores que se cruzaram no meu percurso académico ao longo destes cinco anos, desde a Licenciatura ao Mestrado. Sem dúvida que levo comigo uma “bagagem” recheada de aprendizagens e conhecimentos que irão contribuir para o meu sucesso profissional.

Por último, a todas as crianças que fizeram parte desta aventura. Sem elas, nada teria sido possível e foi com elas, por elas e para elas que procurei dar sempre o meu melhor. As crianças são mesmo o melhor do mundo e estas, são ainda mais especiais, porque fizeram parte do meu mundo!

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio emerge no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, espelhando as aprendizagens realizadas no processo de formação pedagógica da mestranda, nos níveis educativos da Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo condição necessária para a obtenção de grau Mestre, segundo o DL 79/2014, de 14 de maio. Assim, através de uma postura fundamentada, crítica e reflexiva, fundamentais para uma atitude ética, é espelhada a edificação do percurso formativo da estudante, relativamente à aquisição de aprendizagens e competências significativas para a construção da sua identidade profissional docente de perfil duplo.

As práticas implementadas sustentaram-se nas fases de observação, planificação, ação e reflexão, inerentes à metodologia de Investigação-Ação, sendo que o seu carácter cíclico potenciou o aperfeiçoamento da ação educativa, inovando e adequando novas práticas em contexto educativo. Assim, todas as ações educativas, sob o paradigma socio construtivista, procuraram não só ser inclusivas, como promover o desenvolvimento holístico da criança, priorizando-a como elemento ativo no processo de construção dos seus conhecimentos, no qual o docente assume o papel de mediador.

Destaca-se, ainda, a importância do trabalho colaborativo entre os vários intervenientes neste ciclo de aprendizagens, que possibilitaram atender às necessidades inerentes à prática educativa, implementando estratégias e recursos pertinentes e criativos. Para além disto, valorizou-se a promoção de práticas, envolvendo a comunidade educativa e as famílias, assim como a mobilização de referentes teóricos que possibilitaram articular saberes entre a teoria e a prática.

**Palavras-chave:** Prática Educativa Supervisionada; Desenvolvimento Holístico; Reflexão; Identidade Profissional Docente.

## **ABSTRACT**

The present report is part of the curricular unit of Prática Educativa Supervisionada, in the Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto and portrays the learning achieved in the process of pedagogical training of the master's student, in the educational levels of Pre-School Education and Primary School, as a necessary condition for obtaining the Master's degree, according to the DL 79/2014 of 14 May. Therefore, the development of the student's educational path is mirrored in what is associated with the acquisition of learning and significant skills for the growth of her professional identity as a dual profile teacher, through a reasoned, critical, and reflective attitude, which is fundamental to an ethical conduct.

The adopted practices were founded on the stages of observation, planning, action, and reflection inherent in the Action-Research methodology, and given its cyclical character, allowed the improvement of educational action, development, and adoption of new practices in the educational context. As a result, under the social constructivist paradigm, all educational actions aimed not only to be inclusive, but also to promote the holistic development of the child, prioritizing the one as an active element in the process of building knowledge, with the teacher acting as a mediator.

It is also worth noting the significance of collaborative work among the numerous participants in this learning cycle, which enabled to address the needs inherent in educational practice by integrating innovative and creative tactics and resources. Furthermore, the promotion of practices for and with the educational community and families, as well as the mobilization of theoretical references that allowed for knowledge articulation between theory and practice, were valued.

**Keywords:** Supervised Educational Practice; Holistic Development; Reflection; Teaching Professional Identity.

# ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS .....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS.....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS .....	IX
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. EDUCAR NO SÉCULO XXI: O PAPEL DA CRIANÇA E DO DOCENTE NO PROCESSO EDUCATIVO.....	3
1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	8
1.2.1 A PRODUTIVIDADE DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR ..	12
1.3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	15
CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	24
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO.....	24
2.1.1. O AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	26
2.1.2. O AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	31
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	37
CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	41
3.1. EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	41
3.2. EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO 1.ºCICLO DO ENSINO BÁSICO .....	54
METARREFLEXÃO.....	72
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	76
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	88

## ÍNDICE DE QUADROS

Tabela 1 Rotina da Sala Vermelha. Elaboração própria. ....	29
Tabela 2 Rotina da Sala. Elaboração própria.....	35
Tabela 3 Estruturação do Projeto.....	58

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Registo da atividade experimental: Pinturas com guaches .....	44
Figura 2 Registo da atividade experimental ( grupo cinco anos) .....	44
Figura 3 Exploração das cores do arco-íris na mesa de luz .....	46
Figura 4 Elementos da história utilizados para a hora do conto.....	47
Figura 5 Resultado final da sequência realizada .....	49
Figura 6 Bolachas natalícias confeccionadas .....	51
Figura 7 Boomwhackers e Instrumentos Orff .....	51
Figura 8 Musicograma elaborado .....	52
Figura 9 Tabela de frequências absolutas e gráfico de barras elaborado.....	56
Figura 10 Processo de montagem dos puzzles .....	58
Figura 11 Processo de confeção das bolachas .....	60
Figura 12 Personagens no tangram (cão, gato e galo).....	62
Figura 13 Exemplo de um reconto realizado por um dos grupos .....	63
Figura 14 Personagens da história .....	64
Figura 15 Aplicação dos percursos com o Robot Mouse .....	65
Figura 16 Fantoches construídos (burro, ladrão, dono, galo, gato e cão) .....	67
Figura 17 Momentos da apresentação da peça de teatro .....	68
Figura 18 Padlet para acompanhamento do Projeto dos alunos da turma.....	70

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

- AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família
- ABP- Aprendizagem Baseada em Problemas
- AE- Aprendizagens Essenciais
- AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular
- CEB- Ciclo do Ensino Básico
- DL- Decreto-Lei
- EB- Educação Básica
- EE- Encarregados de Educação
- EPE- Educação Pré-Escolar
- HS- High-Scope
- I-A- Investigação-Ação
- Jl- Jardim de Infância
- MAB- Multibase Arithmetic Blocks
- MEM- Movimento da Escola Moderna
- MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto
- NAS- Necessidades Adicionais de Suporte
- OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
- PES- Prática Educativa Supervisionada
- RE- Relatório de Estágio
- TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação
- TPC- Trabalhos para Casa
- UA- Unidade de Aprendizagem
- ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE) surgiu no âmbito da Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), inerente ao 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), frequentado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Com efeito, este documento remete para o culminar de cinco anos que irão atribuir a habilitação profissional para a docência nos níveis educativos da EPE e do 1.ºCEB, de acordo com o Decreto-Lei (DL) n.º 74/2014, de 20 de março.

Para tal, destaca-se o papel primordial da PES em todo o processo de construção de aprendizagens e conhecimentos, a partir da qual foi adotada uma postura crítica, reflexiva e indagadora, englobando ainda não só o trabalho colaborativo e cooperativo entre os vários intervenientes em todo o processo, como o envolvimento da comunidade educativa e das famílias. Não obstante, foram sempre tidos em consideração os objetivos mencionados na Ficha da Unidade Curricular (FUC) inerente ao ano académico 2022/2023, perspetivando-se o seu cumprimento aquando das Práticas Educativas.

Assim sendo, pretende-se espelhar e refletir o percurso vivenciado nos estágios da PES no decorrer do ano letivo 2022/2023, intrínsecos à EPE e ao 1.ºCEB, mobilizando documentos teóricos, legais e normativos pertinentes às práticas educativas em questão. Por conseguinte, o presente documento encontra-se estruturado em três capítulos e respetivos subcapítulos evidenciando, por último, uma *Metarreflexão* alusiva a todo o percurso vivenciado.

Com efeito, o primeiro capítulo intitula-se de *Enquadramento Teórico e Legal*, e remete para uma análise do papel da criança e do docente no panorama educativo atual. Simultaneamente, serão explanadas as especificidades características das valências da EPE e do 1.ºCEB, tendo em consideração os documentos normativos e legais que as sustentam.

No segundo capítulo, intitulado de *Caracterização do Contexto de Estágio e Metodologia de Investigação*, proceder-se-á à caracterização do centro de estágio onde decorreu a PES, assim como à caracterização dos ambientes educativos vivenciados na EPE e no 1.ºCEB. Concomitantemente, serão descritas as características, necessidades e interesses das crianças/alunos constituintes dos respetivos ambientes educativos, mencionando-se, ainda, as rotinas das mesmas e relações estabelecidas com os diversos intervenientes no seu processo educativo. Ademais, referir-se-á a organização dos ambientes educativos, no que diz respeito ao tempo, espaço e materiais.

Relativamente ao terceiro capítulo, denominado de *Descrição e Análise das Ações Desenvolvidas e dos Resultados Obtidos*, descreve-se e reflete-se sobre as ações desenvolvidas ao longo da PES, nas duas valências. Assim sendo, todos os momentos subjacentes às ações pedagógicas

serão refletidos, sob uma perspectiva fundamentada e crítica, de acordo com os documentos teóricos, legais e normativos consignados no primeiro capítulo.

O RE inclui ainda a *Metarreflexão* na qual será espelhada, de acordo com uma visão retrospectiva e fundamentada, todo o processo inerente à PES, evidenciando-se a forma como foi construída a identidade, enquanto futura profissional de educação, assumindo-se um processo contínuo de aprendizagem. Posteriormente, seguem-se as *Referências*, elaboradas de acordo com a 7.ª edição das normas APA e com as indicações emanadas pelo Conselho Científico da ESE.

# CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

Na realidade, uma instituição curricular como a escola é, define-se e justifica-se socialmente por garantir que um certo número de aprendizagens são adquiridas. Para isso, e por isso, a escola surgiu historicamente como instituição social pública a partir de finais do século XVIII.  
(Roldão, 2005, p.15)

No presente capítulo será realizada uma análise e reflexão correspondente aos documentos teóricos e legais sustentadores da PES, que se desenvolveu na EPE e no 1.ºCEB ao longo do ano letivo.

Assim, este é composto por três subcapítulos: o primeiro intitula-se de *Educar no século XXI: O papel da criança e do docente no processo educativo*, no qual é apresentada a importância da Educação na atualidade, assim como o papel do docente enquanto moderador do processo educativo, e o da criança enquanto sujeito principal do mesmo. Seguidamente, o subcapítulo *Especificidades da Educação Pré-Escolar* visa analisar documentos teóricos e legais sustentados na caracterização e perfil do Educador de Infância, sendo ainda composto por uma secção alusiva à *Produtividade da Literatura para a Infância na Educação Pré-Escolar*. Por fim, e à semelhança do subcapítulo supracitado, o subcapítulo *Especificidades do 1.ºCEB* visa analisar os documentos teóricos e legais sustentados na caracterização e perfil do Professor do 1.ºCEB.

## 1.1. EDUCAR NO SÉCULO XXI: O PAPEL DA CRIANÇA E DO DOCENTE NO PROCESSO EDUCATIVO

Desde cedo que o papel da educação denota ser essencial para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades envolventes. Assim, o conceito de educação não é estanque, devendo traduzir-se “num grito de amor à infância e à juventude, que devemos acolher nas nossas sociedades, dando-lhes o espaço que lhes cabe no sistema educativo” (Delors et al., 1996, p.11).

Dentro desta ideologia, são definidos quatro pilares como sendo as bases fundamentais da educação, nomeadamente o aprender a viver juntos; o aprender a conhecer; o aprender a fazer e o aprender a ser (Delors et al., 1996). Não obstante, a educação deve adaptar-se às constantes transformações da sociedade, nunca descurando da transmissão das aquisições e saberes básicos frutos da experiência humana (Delors et al., 1996).

No que se refere a Portugal, o acesso e os direitos à educação nem sempre foram igualitários para todos os elementos da sociedade, no entanto, e remetendo para o ano de 1986, verificou-se que, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, foram definidos princípios que garantiam o acesso à educação a todos os cidadãos, bem como o respeito e a liberdade por aprender e ensinar (Decreto-Lei n.º46/1986, 1986). Não obstante, em 1997 define-se a EPE como sendo a primeira etapa

da educação básica, sendo este um nível de ensino de caráter gratuito e facultativo (Lei-Quadro n.º 5/97, 1997). Esta Lei-Quadro “veio reafirmar o imperativo de garantir o acesso ao sistema educativo o mais precocemente possível” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.8).

Face à necessidade de acompanhar o processo evolutivo verificado na educação, são aprovados em 2001 os perfis do Educador de Infância e do Professor do 1.ºCEB que visam, essencialmente, organizar os “cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1.º ciclo do ensino básico, bem como a certificação da correspondente qualificação profissional para a docência” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p.5572).

Atualmente, a EPE destina-se a crianças dos três aos seis anos de idade, configurando-se num nível de educação de caráter não obrigatório, embora seja considerada uma “fase primordial para o desenvolvimento de importantes mecanismos e atitudes em relação à aprendizagem” (OECD, 2001, p.128). Na EPE a criança aprende a descobrir-se a si mesma, desenvolvendo as relações com os outros e adquirindo bases no campo do conhecimento e do saber-fazer. Os documentos curriculares que sustentam a EPE devem basear-se numa visão de criança e de educação que “promova a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.8). Desta forma, o desenvolvimento na EPE é gradual e transversal ao 1.ºCEB (Delors et al., 2016). Este é o primeiro dos três ciclos sequenciais da escolaridade obrigatória, que abrange quatro anos de escolaridade, ingressando neste nível de educação crianças a partir dos cinco anos de idade.

O papel da criança é fundamental em todo o processo educativo, devendo a escola “respeitar os direitos e a dignidade da criança” (UNICEF, 2019, p.23). A Declaração Universal dos Direitos Humanos das Crianças de novembro de 1989, define que todas as crianças têm o direito a ser respeitadas, a defender-se e a ter amigos, assim como têm direito à intimidade e à segurança (UNICEF, 2019). Não obstante, as crianças têm o direito à palavra e à resposta e, acima de tudo têm o direito a aprender, devendo por isso ser escutadas, intervindo ativamente no seu processo educativo. Assim, o adulto deve promover a escuta ativa de cada criança, encarando-a como sujeito ativo, esperto e competente, o que se repercutirá na formação de cidadãos democráticos (Zubizarreta & Ceballos, 2015).

Por conseguinte, importa fazer referência à pedagogia participativa, que perspetiva a criança no centro do seu próprio desenvolvimento, contradizendo a pedagogia transmissiva que “é centrada no ensino mais do que na aprendizagem, nos conteúdos a transmitir mais do que nos processos de construção da aprendizagem e do conhecimento” (Formosinho, 2013, p.17). Deste modo, enquanto na pedagogia transmissiva a criança é associada a um ser passivo/uma tábua rasa, na pedagogia participativa concetualiza-se a criança como sendo “uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, mas que participa como pessoa na vida da família, da escola, da comunidade” (Formosinho,

2013, p.20). Ao mesmo tempo, a pedagogia participativa evidencia ser fundamental no que diz respeito ao envolvimento das crianças no seu processo de ensino-aprendizagem, o que a torna co construtora da sua educação (Formosinho, 2013).

Nesta perspetiva, existem dois documentos orientadores em vigor, que devem ser tidos em consideração nestes dois níveis educativos: no caso da EPE, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (homologadas pelo Despacho n.º 9180/2016 a 19 de julho de 2016), e no caso do 1.ºCEB, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017 a 26 de julho de 2017).

No que diz respeito ao papel do docente, considera-se que as suas responsabilidades exigem “flexibilidade, maturidade psicológica, criatividade e complexidade cognitiva” (Holly, 1995, p.86). Como tal, é sua função atender às características e qualidade de desenvolvimento das crianças, assim como ter em consideração as suas histórias de vida e contextos sociais que integram. Deste modo, o docente deve ser capaz, não só de estabelecer uma boa relação com os conteúdos de ensino, como também deve ser capaz “de se apropriar do processo investigativo como componente fundamental da sua formação e do seu desenvolvimento profissional” (Leitão & Alarcão, 2006, p.68). Paralelamente, entende-se que “o trabalho do professor não é uma atividade isolada com os alunos numa sala de aula” (Rodrigues, 2012, p.174). Ora, o docente deve adaptar-se e cumprir com as exigências curriculares, numa perspetiva autónoma e responsável, procurando ainda adaptar-se à diversidade de situações e problemas que tem de enfrentar. Nesta perspetiva, espera-se que o papel desempenhado pelo docente na sociedade passe “por uma contribuição positiva através de um desempenho profissional de qualidade no quotidiano escolar, isto é, por uma intervenção cívica na escola” (González, 2002, p.104).

Segundo a perspetiva de Nóvoa (2014, p.182), na atualidade, “promover a aprendizagem é compreender a importância da relação ao saber, é instaurar formas novas de pensar e de trabalhar na escola”. Simultaneamente, o autor supracitado menciona que educar no século XXI requer a criação de ambientes educativos inovadores e de “espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade” (Nóvoa, 2014, p.182).

Seguindo esta ideologia, Nóvoa (2017, p.1121) refere que “tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal”. O autor acrescenta que os professores necessitam de espaço e de tempo para desenvolverem um trabalho pessoal de autoconhecimento e de autoconstrução, reconhecendo que aprender a ser professor exige um trabalho metódico e sistemático (Nóvoa, 2017). Deste modo, estabelece três dimensões centrais relativas à perspetiva de “aprender a ser professor”, nomeadamente o desenvolvimento de uma vida cultural e científica própria; a construção de um *ethos* profissional e, por último, a compreensão de que um professor deve estar preparado para agir num ambiente pautado por incertezas e imprevistos (Nóvoa, 2017).

Desta forma, entende-se que a Educação inicia a partir do momento em que o docente entende o que deve ser aprendido e, conseqüentemente, como determinado conteúdo deve ser ensinado. Para além disto, “o ensino deve ser adequadamente entendido como algo mais do que a melhoria da compreensão” (Shulman, 2014, p.206). Neste seguimento, Shulman (2014) nomeia categorias da base do conhecimento, nomeadamente: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação, assim como da sua base histórica e filosófica. Como tal, aquando da consecução destes conhecimentos, torna-se claro que o docente adquire competências necessárias e indispensáveis à sua prática profissional. Posto isto, entende-se que as competências implicam a capacidade de ajustar saberes a uma determinada situação, daí os conhecimentos adquiridos necessitarem de estar “consolidados, integrados e portadores de mobilidade (Roldão, 2005, p.24).

Seguindo esta linha de pensamento, o docente deve ter sempre em consideração a sua ética profissional, seguindo um código deontológico, de forma a salvaguardar o bem-estar da criança, entendendo-se que “a noção de ética gira em torno de princípios e valores, orientando a ação e o estabelecimento de regras para o bem, nomeadamente o bem do aluno” (Caetano & Silva, 2009, p.54). Para tal, as atitudes do docente devem consignar a proteção e cuidado pela criança, tendo por base valores tais como o respeito, a solidariedade, a competência, a imparcialidade e a dignidade humana (Caetano & Silva, 2009). Assim sendo, salienta-se por exemplo a proteção de dados visada ao longo da PES, que procurou salvaguardar sempre o anonimato das crianças e da instituição.

Segundo Sim-Sim (2009, p.111), quando abandona o Jardim de Infância, “a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual”. Adicionalmente, entende-se que o processo de transição educativa se reflete numa das etapas mais importantes e significativas do processo educativo, uma vez que representa a entrada da criança na escolaridade obrigatória, sendo esta uma “etapa fulcral e estruturante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança que, muitas vezes, é vivida com algum sofrimento e angústia” (Ribeiro et al., 2018, p.324). Neste sentido, o processo de transição educativa entre a EPE e o 1.ºCEB plasma desafios não só para a criança envolvente no processo de transição, mas também para todos aqueles que a acompanham em todo o processo, nomeadamente o Educador de Infância, o Professor do 1.ºCEB e a família (Sim-Sim, 2009).

Com efeito, o 1.ºCEB deve dar continuidade às aprendizagens iniciadas na EPE, sendo que a transição educativa entre estes dois níveis de educação se trata “de uma transição de crianças e famílias não apenas entre dois contextos diferentes, mas entre duas culturas pedagógicas, organizacionais e institucionais diferentes” (Formosinho, 2016, p.103). Para tal, a criança deve

participar ativamente na transição educativa, tendo direito a exprimir a sua opinião sobre a mesma, “associando o que sabe e o que espera da sua vida na escola” (Monge & Formosinho, 2016, p.132).

Em concordância com os documentos legais, entende-se que a articulação entre ciclos deve atender a uma sequencialidade progressiva, sendo que cada ciclo deve “completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global” (Decreto-Lei n.º46/1986, 1986, p.3070).

Deste modo, e sabendo que o bem-estar da criança deve ser tido em consideração em todos os seus momentos de aprendizagem, importa fazer referência à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que é entendida por Vygotsky (1991, p.86) como sendo “a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados”. Entende-se então que a zona real é aquela que a criança consegue atingir de forma autónoma. Contrariamente, a zona potencial é aquela que a criança não consegue atingir de forma autónoma, necessitando por isso do apoio dos profissionais educativos, dos familiares ou até de outros intervenientes no processo de educação. Assim sendo, a ZDP é então a zona situada entre a zona real e a zona potencial. Esta possibilita ao docente perceber quais as competências que a criança já adquiriu, e quais as que ainda se encontram em processo de maturação (Vygotsky, 1991). Ademais, a ZDP possibilita o desenvolvimento e aquisição de aprendizagens significativas por parte da criança, sendo crucial o suporte do docente enquanto moderador neste processo. Neste sentido, Vygotsky (citado por Fosnot, 1996, p.38) defendia que o “progresso na formação de conceitos alcançado pela criança em colaboração com um adulto era um método viável de olhar para as aptidões das crianças”.

A Educação no século XXI remete para um período intensamente marcado por Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), sendo este um século de novas oportunidades e mudanças para os docentes (Quadros-Flores & Ramos, 2017). Atualmente, o docente desempenha um papel essencial no processo de ensino-aprendizagem, devendo por isso encorajar as crianças a construir “conhecimentos, competências, atitudes e valores que vão muito para além daquilo que se pode aprender por simples memorização e prática repetitiva” (Ponte, 2000, p.72). Neste sentido, as TIC surgem como instrumentos a serem utilizados autónoma e criativamente pelos docentes e pelos aprendizes, numa tentativa de se realizarem atividades diversificadas e inovadoras, sendo que estas “devem ser usadas para a organização e o desenvolvimento de processos de aprendizagem de natureza socioconstrutivista” (Quadros-Flores et al., 2009, p.5774).

No que diz respeito à EPE, entende-se que a “a educação para os *media* acompanha a utilização dos meios tecnológicos e informáticos como ferramentas de aprendizagem, havendo assim uma articulação com outras áreas de conteúdo (Lopes da Silva et al., 2016, p.93). Deste modo, as TIC “podem ser uma mais-valia no desenvolvimento de competências individuais e sociais e podem

dinamizar o processo de aprendizagem, mas também podem ser uma distração, sobretudo quando mal aplicadas” (Marta, 2017, p.43). Por esta razão, e de forma a ser evitada a desadequada mobilização das novas tecnologias, o Educador de Infância deve procurar “compreender o papel das tecnologias na vida da criança, e partir do que esta sabe para alargar o seu conhecimento e apoiar formas de o utilizar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.93). Simultaneamente, o Educador de Infância deve procurar seguir caminhos criativos, flexíveis e inovadores que se reflitam na aquisição de conhecimentos significativos por parte das crianças.

Relativamente ao 1.ºCEB é notável que a adoção das TIC em contexto sala de aula facilita o desenvolvimento de atividades de aprendizagem, sendo que estas “permitem atingir eficientemente os objetivos formativos previstos e que abrangem outras aprendizagens de alto valor educativo” (Quadros-Flores et al., 2009, p.5774). Assim, o recurso às novas tecnologias tende a despertar nos alunos uma maior capacidade de motivação, compreensão, concentração, participação, organização, criatividade, eficiência e de entusiasmo (Quadros-Flores et al., 2009). Assim, a sua utilização como ferramenta educacional “tanto pode ser perspetivada no quadro de atividades de projeto e como recurso de investigação e comunicação, como pode ser reduzida a uma simples aprendizagem, por processos formais e repetitivos, de uns tantos *softwares* e programas utilitários” (Ponte, 2000, p.73). Com efeito, a implementação das TIC permite “repensar práticas educativas até então sustentadas na educação tradicional” (Quadros-Flores, 2009, p.83). Posto isto, entende-se que as TIC possibilitam um estilo de aprendizagem pessoal e autónomo, no qual o aluno se encontra envolvido na construção dos seus conhecimentos e que propiciam, nos alunos, a aquisição de aprendizagens e competências significativas (Quadros-Flores, 2009).

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

Ao longo da evolução histórica portuguesa, a Educação de Infância foi marcada por vários avanços e recuos, no entanto, e apenas no final dos anos 70, foi possível evidenciar um desenvolvimento acentuado neste âmbito. Como tal, importa desde logo referir que até aos anos 70, “falar de educação centrada na criança se reportava essencialmente às suas características psicológicas” (Cardona, 1997, p.21). Em contrapartida, desde então começaram a ser consideradas de igual forma as suas características sociológicas (Cardona, 1997).

Com efeito, e iniciando no século XIX, destacam-se cinco grandes períodos inerentes à educação de infância, nomeadamente: o período da Monarquia (1834-1909); o período da 1ª República (1910-1932); o período do Estado Novo (1933-1973); o período após a revolução do 25 de abril (1974-1978) e o período da Reforma do Sistema Educativo, marcado pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (1979-1986) (Cardona, 1997). Para tal, durante cada um destes períodos

“foram decretados diferentes princípios de orientação e foi definida a criação de determinadas estruturas de resposta visando a sua concretização (Cardona, 1997, p.18).

Neste seguimento, a partir de 1996 verificou-se uma expansão e desenvolvimento da EPE, que se traduziu no alargamento do número de Jardins de Infância públicos, no aumento do número de crianças a frequentar a EPE, na aprovação de orientações curriculares, entre outros (Formosinho, 2013).

Em 1997, a Lei-Quadro n.º5 (Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar) surge de modo a “consagrar a tutela pedagógica única por parte do Ministério da Educação e contempla, no âmbito das suas competências, a elaboração de orientações curriculares” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p.17). Assim, define-se a Educação Pré-Escolar como sendo a primeira etapa da educação básica, sendo esta complementar da ação educativa da família, devendo ser estabelecida com a mesma uma “estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei-Quadro n.º 5/97, 1997, p. 670).

A EPE destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos, com os seguintes objetivos: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a integração da criança nos diversos grupos sociais; promover a igualdade de oportunidades no que diz respeito ao acesso à escola e ao sucesso da sua aprendizagem; estimular o seu desenvolvimento global através de aprendizagens diversificadas e significativas; desenvolver as suas capacidades expressivas e comunicativas através de meios distintos e despoletar a sua curiosidade e pensamento crítico (Lei-Quadro n.º5/97, 1997).

Em 2016, surgem as novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) sendo estas um ponto de referência para o desenvolvimento curricular na EPE. Este documento engloba uma panóplia de princípios pedagógicos e organizativos de apoio ao Educador de Infância, que o orientam e lhe permitem gerir e conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. Com efeito, “este documento não pretende ser um programa, porque sendo geral e abrangente inclui a possibilidade de o educador fundamentar diversas opções educativas” (Direção-Geral da Educação, s.d.).

Relativamente à organização das OCEPE, esta contempla três secções que dizem respeito ao Enquadramento Geral, às Áreas de Conteúdo e à Continuidade Educativa e Transições. Estas secções encontram-se organizadas tendo em consideração quatro princípios educativos fundamentais à Educação Pré-Escolar, nomeadamente o desenvolvimento e aprendizagens como vertentes indissociáveis; a valorização da criança como sujeito do processo educativo; a resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber (Lopes da Silva et al., 2016).

O Educador de Infância deve gerir e organizar o seu currículo, sempre com intencionalidade educativa, procurando “partir das experiências das crianças e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9). Para tal, e visando a construção de aprendizagens integradas, o currículo deve ser desenvolvido através da “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001, p.5572).

Neste seguimento, é função do Educador de Infância: observar a criança de forma a que as suas planificações vão ao encontro das necessidades e interesses da criança e do grupo; planificar de acordo com os conhecimentos e competências dos quais as crianças são portadoras, sempre com intencionalidade educativa e visando a transversalidade de conteúdos, e avaliar tendo em consideração uma perspetiva formativa, tendo por base a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

No que diz respeito ao ambiente educativo, pretende-se que o Educador de Infância reconheça e valorize as características individuais das crianças, que as respeite e dê resposta às suas diferenças, para que todas se sintam integradas e incluídas no grupo, sendo ainda importante que se reconheça na criança a capacidade para fazer escolhas e tomar decisões aquando da sua organização (Lopes da Silva et al., 2016; Hohmann & Weikart, 2011). Por conseguinte, ao organizar o ambiente educativo, o Educador de Infância deve: organizar de forma adequada os materiais e o espaço, configurando-os como recursos para o desenvolvimento curricular; disponibilizar materiais adequados e estimulantes ao grupo em questão; organizar o tempo de forma flexível e diversificado; mobilizar e gerir os recursos educativos e criar condições necessárias ao acompanhamento, segurança e bem-estar das crianças (Decreto-Lei nº. 241/2001, 2001).

Todavia, e ainda no que diz respeito ao processo educativo, revelam ser fundamentais as relações que o Educador de Infância estabelece não só com a criança, mas com a restante comunidade educativa, sendo que “a aprendizagem pela ação depende das interações positivas entre os adultos e as crianças” (Hohmann & Weikart, 2011, p.6). Para tal, importa ainda que o Educador de Infância estabeleça relações próximas com outros meios educativos, incluindo as famílias, “reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

No âmbito da relação e da ação educativa, o Educador de Infância deve relacionar-se com as crianças de forma a favorecer a sua segurança e a promover a sua autonomia; promover o envolvimento da criança em projetos que sejam do seu interesse, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo; fomentar a cooperação entre todas as crianças do grupo, assegurando-se de que todas se sentem valorizadas e integradas no mesmo; envolver as famílias e a restante comunidade educativa nos projetos desenvolvidos; fomentar o desenvolvimento emocional,

afetivo e social de cada criança e do grupo; estimular a curiosidade da criança pelo mundo que a rodeia; fomentar nas crianças a disposição para aprender e para resolver tarefas e promover o seu desenvolvimento pessoal, social e cívico (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

Para além dos documentos legais que se encontram em vigor, existem ainda diversos modelos curriculares pelos quais o Educador de Infância se deve orientar. Estes modelos visam “integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e do tempo escolar” (Formosinho, 2013, p.16). Neste sentido, importa realçar os modelos curriculares adotados pela Educadora de Infância Cooperante da sala onde decorreu a PES, que vão ao encontro do Movimento da Escola Moderna (MEM) e do *High-Scope* (HS). Relativamente a estes dois modelos, importa desde logo referir que ambos preconizam o papel do Educador de Infância como organizador do ambiente educativo e como mediador do processo de ensino-aprendizagem, sendo a criança a “voz” de todo o processo, assumindo um papel ativo na construção do seu conhecimento. Assim, a criança deve sempre ser escutada, de forma que os seus interesses e necessidades sejam tidos em consideração.

No que diz respeito ao MEM, este “remete-nos para uma pedagogia distinta e para uma verdadeira revolução pedagógica, que pode ser considerada, segundo muitos, como uma revolução social” (Ribeiro, 2016, p.75). Este modelo surgiu em 1966, assentando num Projeto Democrático de “autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 2013, p.142).

Ainda, de acordo com Niza (2015, p.602):

O MEM é uma associação de profissionais de educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação direta, através de estruturas de cooperação educativa.

Tendo em consideração uma perspetiva Socio construtivista, o MEM valoriza a aprendizagem por projetos cooperados, promovida através de um grupo heterogéneo de crianças, assegurando-se desta forma uma variedade geracional e cultural que fomenta o respeito pelas características individuais e pelos contextos culturais de cada criança (Niza, 2013). Assim, o MEM “assenta na qualidade da organização participada que a define como sistema de treino democrático” (Niza, 2013, p.142). Paralelamente, este visa processos de aprendizagem e de avaliação cooperativos, pautados pelo seu valor formativo em cooperação (Niza, 2013).

Neste tipo de modelo, o espaço e os materiais encontram-se organizados por áreas, sendo que os mesmos remetem para o quotidiano das crianças, encontrando-se ainda ao alcance das mesmas, de forma a ser promovida a sua autonomia. Não obstante, destacam-se ainda os instrumentos de

pilotagem, nomeadamente o Quadro de Tarefas e o Mapa Mensal de Presenças, que foram aqueles que se realçaram ao longo da PES.

No que concerne ao modelo HS, este reflete-se num paradigma Construtivista, sendo um dos seus princípios básicos o da aprendizagem pela ação, possibilitando que as crianças construam o seu próprio conhecimento através da vivência de experiências diretas e indiretas que lhes possibilitem obter significados através da reflexão (Hohmann & Weikart, 2011).

Assim sendo, o HS encontra-se organizado em quatro secções, nomeadamente o ambiente físico; a rotina diária; a interação adulto-criança e a interação adulto-adulto (Oliveira-Formosinho, 2013). Neste sentido, o espaço e os materiais encontram-se organizados por áreas especializadas; a rotina baseia-se no ideal de planear-fazer-rever e na distribuição do tempo em pequeno e em grande grupo, e a interação adulto-criança centra-se no apoio e reforço positivo. Relativamente à avaliação, esta é de carácter formativo, promovida pelo trabalho colaborativo e baseada em registos ilustrativos diários. Todavia, o planeamento das atividades é realizado diariamente (Hohmann & Weikart, 2011).

No que se associa à PES, a mobilização do modelo HS destacou-se essencialmente em relação à organização do espaço em áreas de interesse, nomeadamente a área da casa, a área da biblioteca, a área da escrita, a área das construções e a área do consultório médico. Assim, verificou-se que estas áreas se encontravam presentes na sala de atividades onde decorreu a PES, tendo sido possível perceber que estas possibilitavam às crianças “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 2012, p.83-84).

Deste modo, verifica-se que os modelos curriculares tidos em consideração pela Educadora de Infância Cooperante se refletem numa mais-valia para as crianças, proporcionando-lhes oportunidades de aprendizagens significativas, baseadas na sua escuta ativa e nas suas necessidades e interesses, nunca descurando do estímulo à sua autonomia e independência. Ademais, importa salientar que todo o processo educativo deve ser perspectivado de forma integrada, “tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (Lopes da Silva et al., 2016, p.22).

### **1.2.1 A PRODUTIVIDADE DA LITERATURA PARA A INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

À semelhança dos progressos evidenciados na educação, o século XIX corrobora com a emergência da Literatura Infantil, que embora seja considerada um feito social histórico, é também considerada um feito literário artístico e estético (Valero,1992). Assim, entende-se por Literatura Infantil “toda a produção que tem como veículo a palavra com um toque artístico ou criativo e como

destinatário a criança” (Cervera, 1992, p.11). Como tal, a Literatura Infantil abre caminhos para a humanização e constituição do ser humano, na medida em que as crianças se vão inteirando da mesma à medida que o processo literário se vai evidenciando nos seus contextos educativos (Vergopolen & Azevedo, 2015).

Na perspetiva de Mesquita (1999, p.3), “a literatura procura pôr perante os olhos da criança alguns fragmentos de vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo, da realidade exequível ou inalcançável, mediante um sistema de representações, quase sempre com uma chamada à fantasia”. Como tal, os livros infantis remetem para um mundo mágico que “oferece uma gama muito ampla de experiências de observação, de raciocínio, de construção e de discussão de hipóteses e de resolução de problemas” (Dias et al., 2012, p.81).

O livro infantil ocupa no desenvolvimento das crianças “um papel preponderante, pelas imensas potencialidades educativas e recreativas de que se reveste (Mendes & Cebola, 2018, p.55). De acordo com Valero (1992), através da literatura, as crianças têm acesso à beleza, estilo e riqueza linguísticos, assim como têm oportunidade de exercitar e de desenvolver a sua inteligência, criando hábitos de atenção e de expansão do vocabulário. Neste sentido, face às características estéticas e literárias conferidas pelo texto verbal e pelas ilustrações dos livros, a criança desenvolve “a sua sensibilidade, a imaginação, o espírito reflexivo e a compreensão leitora” (Mendes & Cebola, 2018, p.55).

Assim sendo, os Educadores de Infância devem reconhecer a relevância da Literatura Infantil nos seus contextos educativos, atendendo que “é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (Lopes da Silva et al., 2016, p.66). Com efeito, os livros potenciam o desenvolvimento de várias competências que vão ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Por estes motivos, “partilhar histórias, reconhecê-las e recontá-las constitui uma atividade que cotidianamente se realiza em contexto de jardim de infância e que auxilia o desenvolvimento de uma série de competências” (Palhares & Azevedo, 2010, p.18). Concomitantemente, “a leitura de histórias é uma atividade muito rica e completa, pois permite a integração de diferentes formas de abordagem à linguagem escrita, em geral, e à leitura, de uma forma específica” (Mata, 2008, p.78).

Na EPE, as aprendizagens a contemplar “devem ser vistas de forma articulada, dado que a construção do saber se processa de forma integrada, e há inter-relações entre os diferentes conteúdos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.31). Como tal, a Literatura Infantil pode e deve ser abordada na EPE, de forma promover a interligação entre as várias áreas e domínios evidenciados nas OCEPE. Assim, e apesar de se enquadrar no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita presente na Área de Expressão e Comunicação, o recurso à Literatura Infantil permite “desenvolver a expressão e

a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meio de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo” (Lei-Quadro n.º5/97, 1997, p.671-672).

Para além dos livros contribuírem para a aquisição de aprendizagens notórias no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, as aprendizagens estendem-se a outras áreas, domínios e subdomínios curriculares, “com destaque para a Matemática, em que os livros para crianças têm sido valorizados como suporte para aprendizagens significativas” (Matos et al., 2019, p.120). Assim sendo, a Literatura Infantil sustenta a interligação de conteúdos na medida em que apresenta um contexto no qual as ideias (matemáticas, científicas, linguísticas, entre outras) surgem com sentido; apoiam a relação entre as ideias e a experiência das criança e entre ideias da mesma área e/ou de áreas distintas; sugerem ideias ao invés de definições de conceitos e promovem o envolvimento das crianças que pode ser aproveitado para a aprendizagem de ideias de áreas distintas (Matos et al., 2019).

No que diz respeito à interligação da Literatura Infantil com conteúdos matemáticos, de acordo com Matos et al. (2019, p.90), “o conto pode surgir, pois, como contexto significativo para a matemática, através de situações que permitem às crianças criarem o gosto pela resolução de desafios e refletirem sobre algumas noções matemáticas, importantes para esta faixa etária”. Como tal, compreende-se que a literatura para a infância,

sendo um sistema intersemiótico de extrema importância no desenvolvimento da sensibilidade artística e da fruição, pode igualmente ser encarada como um território fértil e multifacetado para o desenvolvimento global da criança e para a aquisição, natural e não forçada, de competências diversificadas em vários domínios. (Mendes & Velosa, 2016, p.127)

Neste seguimento, entende-se que a criança “necessita da ajuda do adulto-mediador para se embrenhar nas estruturas linguísticas e simbólicas do texto literário, e assim iniciar a sua educação literária o mais precocemente possível” (Mendes & Velosa, 2016, p.125). Para além disto, o Educador de Infância deve ainda criar oportunidades para que as crianças explorem atividades e acontecimentos alusivos à literacia, inserindo-as em atividades do quotidiano numa perspetiva curricular transversal e global (Marchão, 2013).

Ademais, as situações de interação com a literatura que se proporcionam às crianças devem ser positivas e “devem estar associadas a afetos positivos, para que elas gradualmente desenvolvam atitudes positivas e estas, por sua vez, potenciem o desenvolvimento de motivações intrínsecas” (Mata, 2008, p.75). Posto isto, enquanto despertam a curiosidade, gosto e interesse das crianças, os livros infantis também potenciam a aquisição de aprendizagens que são transversais a várias áreas do saber.

### 1.3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O perfil do professor do 1.º CEB pressupõe a partilha de um conjunto de valores, experiências, conhecimentos e sentidos de pertença (Duarte et al., 2019). ). Deste modo, entende-se que as responsabilidades de um professor deste nível de ensino vão muito para além das aprendizagens formais, devendo este preocupar-se também com o desenvolvimento social e afetivo dos seus alunos (Duarte et al., 2019). Por conseguinte, no 1.º CEB, as aprendizagens encontram-se “articuladas entre si, com vista à resolução global do problema, quer na dimensão pedagógica e da melhoria das aprendizagens, quer na dimensão organizacional e estrutural” (Pires, 2014, p.48).

O 1.º CEB remete para um nível de ensino de carácter universal, obrigatório e gratuito (Lei n.º 46/86, 1986). Em consequência, este abrange quatro anos de escolaridade, cuja faixa etária dos alunos se encontra compreendida entre os seis e os dez anos de idade. Assim sendo, no 1.º CEB o “ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º46/86, 1986, p.3070). Como tal, é aplicado o regime de monodocência, denotando-se que este atribui ao docente “uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também ao nível afetivo, emocional e moral” (Silva, 2005, p.4). Na opinião da mestrandia e também vivenciado em período da PES, entende-se, desta forma, que a monodocência demonstra ser desafiante e gratificante para o docente do 1.ºCEB, na medida em que este deve atender às características individuais de cada um dos seus alunos, nunca descurando do desenvolvimento do currículo de forma articulada e holística.

Outrora, os objetivos vigorados na EB visavam assegurar uma formação geral comum a todos os cidadãos, numa perspetiva global (Lei n.º46/86, 1986). Neste seguimento, os objetivos específicos desta valência de ensino cingiam-se apenas ao “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º46/86, 1986, p.3070). Como tal, tornou-se evidente o descontentamento por parte dos cidadãos portugueses face à desadequação das medidas em vigor, uma vez que estas não estavam a conseguir dar resposta às necessidades e aos desafios que a educação enfrentava (Martins, 2004).

Em contrapartida, surge mais tarde o DL n.º 55/2018 (2018), com vista à criação de novas oportunidades para os alunos, possibilitando que estes desenvolvam “competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º55/2018, 2018, p.2928). Em consequência, este mesmo decreto prevê uma abordagem curricular que deixa de se centrar exclusivamente nos conteúdos e temáticas de uma determinada área curricular, “em função de

problemáticas que exigem a mobilização da informação que é trabalhada nestas mesmas disciplinas” (Trindade, 2018, p.17). Ademais, emergem do DL supracitado ideais que remetem para a escola inclusiva, para a promoção de aprendizagens significativas, a gestão integrada do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar, bem como a flexibilidade curricular, por exemplo (Decreto-Lei n.º55/2018, 2018). Como tal, torna-se fundamental que “o currículo seja equacionado como um instrumento que as escolas podem gerir e desenvolver localmente de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º 55/2018, 2018, p.2929).

Com efeito, pressupõe-se uma “gestão do currículo flexível e diferenciada, partindo da reflexão e tomadas de decisão por parte dos docentes e escolas quanto ao modo de atuar no seu terreno” (Roldão, 2006, p.42). Desde modo, é atribuída ao docente a oportunidade de gerir o seu próprio currículo, adequando-o não só à diversidade de contextos com que se depara, mas também à promoção de um ensino de melhor qualidade para todos os seus alunos (Leite, 1998). Para além disto, é importante gerir o currículo de forma inclusiva, rejeitando práticas que não atendam à heterogeneidade dos alunos, devendo este “organizar-se em torno de uma diferenciação pedagógica onde cada um aprende e cresce, partilhando com os outros as suas experiências e deles recebendo elementos para o seu desenvolvimento” (Leite, 1998, p.25).

Relativamente à educação inclusiva, nomeia-se a mesma como promotora da mudança dos valores da educação tradicional (Neto et al., 2018) e que visa “desenvolver novas políticas e reestruturação da educação” (Neto et al., 2018, p.82). Com efeito, pretende-se garantir que a inclusão educativa permite “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos” (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p.2919). Assim sendo, existem três medidas de suporte à aprendizagem e inclusão, nomeadamente as medidas universais, as seletivas e as adicionais, que têm como finalidade a “adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo” (Decreto-Lei n.º54/2018, 2018, p.2921). Deste modo, e no que diz respeito à turma onde decorreu a PES, denotou-se a adoção das medidas universais em alguns elementos da turma (cf. Cap. II). Concomitantemente, e de forma a promover a educação inclusiva, destacou-se, ao longo da PES, a diferenciação pedagógica que visa centrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno, adequando-o às suas características e necessidades individuais, respeitando desta forma a sua individualidade (Perrenoud, 2000). Para além disto, e tal como observado ao longo da PES, entende-se que a diferenciação pedagógica se reflete na capacidade que o professor apresenta em dar resposta à diversidade de alunos com que se depara (Tomlinson, 2008). Deste modo, verificou-se que a implementação destas medidas possibilitava a melhoria das aprendizagens por parte dos alunos que

apresentavam mais dificuldades, assim como potenciava o seu desenvolvimento pessoal e interpessoal (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018).

Destacam-se os princípios orientadores da educação inclusiva tidos em consideração ao longo da PES, nomeadamente: a promoção da educação universal, na medida em que todas as crianças/alunos têm o direito a aprender; a garantia de que todas as crianças/alunos têm acesso aos apoios necessários ao seu processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se deve atender às necessidades individuais de cada aluno; o planeamento educativo centrado nas necessidades, interesses e capacidades dos alunos; a adoção de um currículo flexível que possibilite atender às particularidades de cada aluno; o respeito pela autonomia pessoal do aluno, tendo em consideração os seus interesses, preferências e identidade cultural/linguística; o envolvimento das famílias no processo educativo do aluno e a promoção da intervenção técnica e educativa apenas por entidades específicas para o desenvolvimento do aluno (Decreto-Lei n.º54/2018, 2018). Como tal, considera-se importante que o professor atenda a estes princípios e que consiga gerir o seu currículo de forma a atender às características individuais de cada aluno e do seu meio envolvente, promovendo, desta forma, a sua progressão tanto ao nível pessoal e social, como ao nível educativo.

Importa, também, destacar a importância da aprendizagem cooperativa, que “favorece a emergência de melhores resultados no plano das realizações académicas e das interações pessoais e sociais” (Leitão, 2006, p.49). Efetivamente, através da aprendizagem cooperativa, os alunos partilham os seus saberes, experiências e pontos de vista, de forma a conseguirem tomar decisões e a controlarem/regularem as suas próprias aprendizagens (Leitão, 2006). Assim, e tal como se observou ao longo da PES, o trabalho cooperativo deve ser promovido através de grupos heterogéneos, “integrando alunos com capacidades distintas no que respeita a fatores como as competências cognitivas e os estilos de aprendizagem” (Leitão, 2006, p.51).

O currículo deve ser desenvolvido de modo articulado e globalizante, em regime de monodocência. (Decreto-Lei n.º55/2018, 2018). Deste regime de monodocência, excetua-se a disciplina de Inglês, que é lecionada por um docente de formação específica (Decreto-Lei n.º55/2018, 2018). No que reporta à inserção da disciplina de Inglês no 1.ºCEB, importa ressaltar que esta nem sempre foi de carácter obrigatório, sendo que era opção da instituição a hipótese de leção da mesma. Em contrapartida, com a aprovação do Decreto-Lei n.º 76/2014 (2014), a disciplina de Inglês tornou-se obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, assegurando aos alunos “o estudo da língua inglesa inserida no currículo e com um grau de exigência apropriado, de forma uniforme, e com metas curriculares adequadas à progressão mais rápida nos ciclos subsequentes” (Decreto-Lei n.º76/2014, 2014, p.6065).

No que se associa ao currículo do 1.ºCEB, este dispõe de 25 horas semanais e abrange diversas componentes tais como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística, a

Educação Física, o Inglês, o Apoio ao Estudo e a Educação Moral e Religiosa. Assim sendo, é função do docente seguir e gerir a matriz curricular base, tendo em consideração a carga horária que é direcionada para cada componente. Como tal, devem ser estipuladas, semanalmente, sete horas para o Português, sete horas para a Matemática, três horas para o Estudo do Meio, e cinco horas para as componentes de Educação Artística e Educação Física. Relativamente à componente de Educação Artística, e sabendo que estas apresentam uma carga horária reduzida tendo em consideração as várias áreas curriculares a si inerentes, o docente deve procurar organizar esta componente de modo a que as expressões artísticas não corram o risco de “passarem a ser entendidas como enriquecimento do currículo” (Pires, 2014, p.66).

Com efeito, é de ressaltar que a componente de Educação Moral e Religiosa, apesar de ser obrigatória, é de frequência facultativa (Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho, 2018). Por conseguinte, a componente de Apoio ao Estudo “constitui um suporte às aprendizagens, assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo” (Decreto-Lei n.º55/2018, 2018, p.2940). Ainda relativamente à matriz curricular base, fazem parte da mesma as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação, sendo estas componentes de integração curricular que potenciam a dimensão global do ensino e de suporte às aprendizagens a desenvolver (Decreto-Lei n.º55/2018, 2018). Deste modo, considera-se que as componentes de integração curricular visam auxiliar os alunos “a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo” (Beane, 2003, p.94).

Contudo, e apesar da distribuição da carga horária semanal pelas componentes supramencionadas, é conferida à escola e aos professores a autonomia para gerirem o seu currículo, dispondo estes de uma maior flexibilidade curricular de acordo com o Decreto-Lei n.º55/2018 (2018). De salientar que esta gestão deve adequar-se às opções curriculares de cada escola, envolvendo o diálogo de todos os intervenientes da comunidade educativa (Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho, 2018). Assim sendo, destaca-se a pertinência da flexibilidade curricular ao longo da PES. Esta possibilitou que as áreas do saber não fossem espartilhadas de acordo com o horário da turma em questão, mas sim desenvolvidas de forma articulada. Assim, e no que se associa às intervenções do par pedagógico, todas as Unidades de Aprendizagem tinham como ponto de partida uma questão-problema que abrangia as diversas áreas do saber e que possibilitava que estas fossem naturalmente interligadas. Em consequência, verificou-se ao longo da PES, que a Professora Titular de turma também optava por não dividir o tempo letivo em áreas curriculares, o que se refletia na aquisição de aprendizagens significativas por parte dos alunos, sendo possível envolvê-los em processos de pesquisa, de organização e comunicação dos saberes, que lhes permitiram uma melhor apropriação do saber (Leite et al., 2000).

Atualmente, existem diversos documentos orientadores pelos quais os docentes se devem guiar e orientar. Assim sendo, destacam-se o PASEO (homologado pelo despacho nº. 6478/2017, a 26 de julho de 2017) e as Aprendizagens Essenciais (AE), (homologadas pelo despacho n.º6944-A/2018, a 19 de julho de 2018).

Com efeito, sabe-se que o currículo “visa garantir que todos os alunos, independentemente da oferta educativa e formativa que frequentam, alcancem as competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Decreto-Lei n.º55/2018, 2018, p.2031). Assim, e no que reporta ao PASEO, este demonstra ser um documento de referência para todos os docentes, “para a organização de todo o sistema educativo e para todas as escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Despacho n.º6478/2017, 2017, p.15484). Para além disto, este documento pressupõe um processo curricular permanente no que diz respeito à aquisição de conhecimentos sólidos, à capacidade de utilização de processos eficazes para a construção de conhecimentos, à capacidade de mobilização e à apropriação de conteúdos de componente social e cidadã (Roldão et al., 2017). O PASEO encontra-se estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências, respeitando o “caráter inclusivo e multifacetado da escola” (Oliveira-Martins, 2017, p.8). Concomitantemente, este documento remete para a mobilização de valores e competências por parte do aluno, que lhe permitem tomar decisões fundamentadas ao longo do seu crescimento e “dispor de uma capacidade cívica, ativa, consciente e responsável” (Oliveira-Martins, 2017, p.10).

No seguimento das áreas de competência evidenciadas no PASEO, foram homologadas pelo Despacho n.º6944-A, a 19 de julho de 2018, as AE. No que se associa às AE, estas correspondem a um conjunto de competências a serem adquiridas por parte dos alunos, sendo que as “disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa” (Despacho n.º6944-A/2018, 2018, p.19734). Como tal, as AE devem expressar a tríade de conhecimentos, capacidades e atitudes, caracterizando-se não só pela riqueza e solidez dos seus conteúdos, como também “pela riqueza dos processos cognitivos a desenvolver nos alunos para a aquisição desses conhecimentos” (Roldão et al., 2017, p.8). Com efeito, entende-se que o conhecimento deve ser construído de modo integrado e articulado, e que este deve ser aprendido por todos (...) embora com diversos níveis de consecução” (Roldão, 2018, p.44).

Deste modo, e uma vez que o ensino se encontra em constante evolução, surgem em 2021 novas AE para a componente de Matemática, homologadas pelo Despacho n.º8209/2021, a 19 de agosto de 2021. Relativamente ao 1.ºCEB, as AE supracitadas entraram em vigor no presente ano letivo, nas quais as turmas piloto remetem para o 1.º e 3.º ano de escolaridade.

Entende-se que o currículo procura transparecer aquilo que se pretende que o aluno aprenda e adquira, interiorizando esses mesmos conhecimentos ao longo da sua passagem pelo sistema

educativo, de forma a conseguir aplicá-los na prática (Roldão, 2006). Como tal, o currículo visa equacionar saberes específicos em função de determinadas finalidades curriculares, articulando-as “num projeto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas” (Roldão, 2006, p.39). Com efeito, considera-se pertinente potenciar a articulação curricular, que se irá refletir “em maior criatividade, inovação e eficácia” (Leite, 2019, p.353).

Assim sendo, e no que reporta à articulação e integração curricular, destacam-se três conceitos que potenciam a sua concretização, e que dizem respeito à multidisciplinaridade, à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade.

Relativamente à multidisciplinaridade, esta enquadra-se no primeiro nível de integração entre disciplinas, em comparação com a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (Bicalho & Oliveira, 2011). Por conseguinte, esta corresponde “à busca de integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo” (Bicalho & Oliveira, 2011, p.7). Já a interdisciplinaridade ocupa a posição intermédia entre a multidisciplinaridade e a transdisciplinaridade e visa explorar diversos temas em sala de aula que remetem para várias áreas curriculares (Fortes, 2008). Deste modo, a interdisciplinaridade reflete-se no “compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador, abrir categorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensamento fragmentado” (Fortes, 2008, p.7). Por último, a transdisciplinaridade ocupa o nível máximo de integração entre disciplinas, e surge como “uma nova forma de promover a integração dos saberes, atingindo níveis mais profundos de interação” (Bicalho & Oliveira, 2011, p.19). Como tal, a transdisciplinaridade procurar integrar não só as diversas áreas curriculares, mas também incluir outros tipos de saberes (Bicalho & Oliveira, 2011).

Relativamente à transdisciplinaridade, ressalva-se a importância das aprendizagens de cariz transdisciplinar, sendo que estas potenciam a aquisição de diversas competências, tanto teóricas como práticas, assim como promovem o “conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, 2018, p.2931). Assim sendo, destaca-se o trabalho desenvolvido neste âmbito ao longo da PES, no que se associa ao estabelecimento de uma Unidade de Aprendizagem para cada planificação desenvolvida, e na qual as áreas curriculares não surgiam de forma isolada, mas sim de forma coordenada, o que facilitou os processos de interpretação e compreensão dos diversos conteúdos programáticos por parte dos alunos (Leite, 2012). Deste modo, enquanto que a interdisciplinaridade valoriza a relação entre áreas curriculares, a transdisciplinaridade procura ir mais além, sendo “apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p.89).

Ainda no que reporta à articulação curricular, é de ressaltar a pertinência das metodologias ativas como promotoras da mesma. Com efeito, as metodologias ativas demonstram ser “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida” (Moran, 2017, p.24). Por conseguinte, o papel e a criatividade do docente são fundamentais aquando da implementação das metodologias ativas em contexto sala de aula, na medida em que cabe a si “transformar as suas práticas pedagógicas no sentido de adotar metodologias ativas, colaborativas e problematizadoras, sempre centradas no aluno e nos seus processos de aprendizagem” (Quadros-Flores et al., 2019, p.886).

Neste seguimento, destaca-se o Trabalho de Projeto como sendo uma das metodologias ativas promotoras da articulação curricular, na medida em que esta “pode orientar-se para a criação de um produto ou evento ou visar a realização de experiências de aprendizagem que integrem saberes de diferentes áreas” (Alves et al., 2019, p.355). Como tal, esta foi a metodologia que se destacou ao longo da PES, para o desenvolvimento de um projeto de intervenção intitulado de “Aprender (com) Arte: Ser Criartista”, tal como será possível evidenciar no Capítulo III.

No que reporta à MTP esta exige o trabalho em equipas, proporcionando “o desenvolvimento de competências técnicas e competências transversais para solucionar um problema concreto” (Dias, 2020, p.38). Para além disto, a MTP procura colocar o aluno no centro da sua aprendizagem, tornando-o investigador da mesma (Vasconcelos, 2011). Assim sendo, esta metodologia baseia-se numa aprendizagem centrada em problemas e acarreta vantagens tais como: desenvolver competências transversais; proporcionar um ambiente no qual o aluno é o protagonista na sala de aula e desenvolver o pensamento crítico e articular a teoria com a prática (Dias, 2020). Com efeito, a MTP engloba “fases gerais que se ligam naturalmente umas às outras” (Katz & Chard, 1997, p.19). Do mesmo modo, essas fases dizem respeito à Definição do Problema (Fase I), na qual se formula o problema e as questões a serem investigadas; Planificação e Desenvolvimento do Projeto (Fase II), que diz respeito ao desenvolvimento do projeto em função de metas a serem atingidas; Execução (Fase III) na qual os alunos iniciam a prática, através de processos de pesquisas/experiências que procuram ir ao encontro dos conhecimentos que pretendem adquirir e, por último, a fase de Divulgação/Avaliação do projeto (Fase IV), que diz respeito à apresentação do mesmo, na qual os alunos expõem uma sistematização visual do trabalho desenvolvido (Vasconcelos et al., 2011).

Ademais, entende-se que a MTP corrobora com “uma parte adequada do currículo durante o período de educação pré-escolar e nos primeiros anos da educação básica” (Katz & Chard, 1997, p.19). Assim sendo, esta metodologia remete para ideais que possibilitam a estimulação e valorização do desenvolvimento intelectual do aluno, assim como potencia um currículo equilibrado (Katz & Chard, 1997).

Para além da MTP, destaca-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), sendo que esta centra o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, recaindo na “resolução de problemas ou situações significativas, contextualizadas no mundo real” (Dias & Chaga, 2017, p.40). Assim, a ABP pode ser encarada como uma estratégia de ensino que, tendo como ponto de partida um problema, incita o aluno a refletir sobre o mesmo, tornando-o promotor do seu próprio desenvolvimento (Dias & Chaga, 2017). Não obstante, a ABP possibilita a aquisição de conhecimentos tanto ao nível individual, como ao nível grupal (trabalho colaborativo), promovendo “a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades, de competências e atitudes em todo processo de aprendizagem, além de favorecer a aplicação de princípios em outros contextos da vida do aluno” (Souza & Dourado, 2015, p.185). Ainda no que diz respeito a esta metodologia, destaca-se o papel do docente enquanto mediador do processo de construção de saberes do aluno, na medida em que este medeia, observa, consulta e incentiva a sua aprendizagem, auxiliando-o a ser capaz de mobilizar saberes (Cosme, 2018).

Além dos mais, e no que reporta às ações inerentes à prática educativa docente, ressalva-se a importância do recurso aos materiais de teor analógico e digital para o desenvolvimento dos conteúdos de cada área do saber, “associando-os a situações e a problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou no meio sociocultural e geográfico em que se insere” (Oliveira-Martins, 2017, p.31). Neste sentido, e de acordo com as observações realizadas ao longo da PES, evidenciou-se a eficácia dos materiais analógicos quando aplicados na prática, na medida em que ao terem oportunidade de visualizar e manipular materiais concretos, tornava-se evidente a facilidade com que os alunos compreendiam um determinado conteúdo, tornando-o menos abstrato. Por outro lado, os materiais digitais permitiram acompanhar a evolução do mundo atual (cf. Cap. I, p.8) e possibilitaram, ao longo da PES, “criar novos espaços de aprendizagem e um ensino mais informal, que estimule a construção do conhecimento e o crescimento individual e coletivo dos alunos” (Quadros-Flores, 2009, p.5766).

No que reporta à avaliação, entende-se que “avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam (...) a verificação da sua consecução” (Roldão, 2003, p.41). Ademais, a avaliação tem como objetivo principal “a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica” (Decreto-Lei n.º17/2016, 2016, p.1124).

Por conseguinte, a avaliação interna é da responsabilidade dos docentes e dos restantes órgãos de gestão pedagógica da escola, e compreende as modalidades de avaliação Diagnóstica, Formativa e Sumativa (Decreto-Lei n.º17/2016, 2016). Em contrapartida, a avaliação externa é da responsabilidade dos serviços do Ministério da Educação e compreende as Provas de Aferição, as Provas finais de ciclo e os Exames Nacionais (Decreto-Lei n.º17/2016, 2016).

Assim sendo, e remetendo para as modalidades de avaliação interna, entende-se que a avaliação diagnóstica facilita a integração dos alunos, define estratégias de ensino e apoia a orientação vocacional e escolar; a avaliação formativa promove medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a serem desenvolvidas e, por fim, a avaliação sumativa realiza-se no final de cada período letivo, sendo que é através da mesma que se verifica, no final do ano letivo, se o aluno progride, ou não, de ano de escolaridade (Decreto-Lei n.º17/2016, 2016). Relativamente à escala de avaliação, e no que diz respeito ao 1.ºCEB, “a informação resultante da avaliação sumativa materializa-se na atribuição de uma menção qualitativa acompanhada de uma apreciação descritiva em todas as áreas curriculares” (Decreto-Lei n.º17/2016, 2016, p.1125).

Com efeito, a avaliação formativa demonstrou ser a modalidade de avaliação com maior enfoque ao longo da PES. Não obstante, sabe-se que a modalidade supracitada contribui para uma adequada regulação das atividades de ensino e de aprendizagem (Alves, 2004). Assim sendo, a avaliação formativa procura tornar o aluno consciente da sua própria aprendizagem; procura adaptar-se às suas situações individuais demonstrando ser flexível; não se limita a observar, ligando a observação à ação; atribui importância às dificuldades, procurando situá-las e descobrir as suas causas e orienta o ensino com eficácia e flexibilidade, dispondo de pontos de referência para a aplicação de estratégias pedagógicas de uma dada amplitude (Abrecht, 1994).

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

A criação de ambientes educativos é para nós uma constante experiência em democracia, porque o seu objetivo principal é a inclusão de todas as vozes e a resposta a todas e a cada uma delas.

(Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.24)

O presente capítulo visa descrever o Agrupamento de Escolas e respetivo contexto educativo no qual foi desenvolvida a PES, assim como descrever a Metodologia de Investigação adotada aquando da mesma. Para tal, e procurando uma descrição mais clara e pormenorizada, o mesmo encontra-se dividido em dois subcapítulos, sendo o primeiro correspondente à *Caracterização do Centro de Estágio*, e o segundo à *Metodologia de Investigação* adotada na PES. Desta forma, no primeiro subcapítulo proceder-se-á à caracterização do centro de estágio e, posteriormente, à caracterização específica dos ambientes educativos vivenciados na PES (EPE e 1.ºCEB). No que diz respeito ao segundo subcapítulo, será plasmada a Metodologia de Investigação adotada, a Metodologia de Investigação-Ação.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO**

A PES desenvolveu-se num centro escolar pertencente a um Agrupamento de Escolas situado na área metropolitana do Porto, uma instituição de tipologia P3. Este Agrupamento situa-se no distrito do Porto, sendo composto por nove Escolas Básicas, pelo Jardim de Infância de V. (Agro), por uma Escola Preparatória e por uma Escola Secundária, respetivamente. Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, pretende-se que todas as instituições a si pertencentes promovam o princípio da “escola como lugar de encontro, de oportunidade e de vida” sendo esta um local no qual a criança e o jovem se sintam acolhidos, integrados e incluídos, num ambiente propício ao seu crescimento harmonioso e saudável, e capazes de desenvolverem competências e aprendizagens que a sociedade atual lhes coloca (PEA, 2021, p.2). Relativamente ao pessoal docente que integra o Agrupamento, este perfaz um total de 227 docentes, sendo possível constatar que a grande parte se encontra no mesmo há mais de 20 anos, e que se encontram maioritariamente na faixa etária dos 41-50 anos (PEA, 2021). No que diz respeito à grande missão visada no Projeto Educativo do Agrupamento referenciado, salienta-se a formação de “cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotados de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, integrando-os na vida ativa de uma sociedade justa, sustentável e em constante evolução” (PEA, 2021, p.3-4). Concomitantemente, é

referido no Projeto que os princípios a seguir vão ao encontro de uma educação focalizada no aprender: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (PEA, 2021, p.3).

No que reporta à instituição onde se desenvolveram os dois períodos da PES, esta localiza-se numa zona suburbana, que apesar de se encontrar relativamente próxima do centro do concelho, revela ser um pouco deficitária no que diz respeito à acessibilidade a transportes públicos. Para além destes fatores, a escola é rodeada na sua grande maioria por edifícios habitacionais, o que se reflete na sua localização pouco apelativa e harmoniosa.

A instituição aufere de treze salas de aula e funciona em regime normal, possuindo uma capacidade para três grupos de crianças da EPE e para dez turmas do 1.ºCEB. Assim, existem quatro compartimentos destinados à atividade letiva, ambos com três salas, uma casa de banho (masculina e feminina) e um átrio com acesso a cabides para cada sala, no qual as crianças podem colocar os seus casacos, mochilas e guarda-chuvas, por exemplo, e uma pequena banca, na qual se encontra sediado um ponto comum de água. Relativamente ao primeiro piso, um dos compartimentos destina-se à EPE e o outro ao 1.ºCEB. Por outro lado, e no que concerne ao segundo piso, a totalidade dos compartimentos destina-se ao 1.ºCEB. Para além destas doze salas, existe ainda uma sala destinada aos docentes que integram a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, gabinetes de trabalho destinados à coordenação da instituição, uma sala para docentes e ainda, no caso da EPE, espaços destinados às Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF).

Ademais, a escola é portadora de várias zonas comuns, tanto no espaço interior, como no espaço exterior, espaços esses que irão ser descritos e caracterizados de seguida.

Quanto ao espaço interior, destacam-se a biblioteca, a cantina e o polivalente, enquanto no espaço exterior se destacam o parque equipado com um escorrega e baloiços, um campo de futebol, um cesto de basquetebol, um pomar e jogos tradicionais desenhados no chão, como por exemplo, o jogo da macaca. Em relação ao espaço interior, é evidente a boa conservação do mesmo, assim como o seu ambiente agradável, limpo, harmonioso e acolhedor. Neste espaço, importa ainda mencionar a existência de aquecimento central, que revela ser uma mais-valia nas estações do ano propícias a temperaturas reduzidas. Tendo em consideração as crianças com mobilidade reduzida, e uma vez que os acessos ao segundo piso não são adaptados às mesmas, priorizam-se as salas do primeiro piso em sua função. No que diz respeito ao espaço exterior, é de salientar que este, apesar da sua extensa dimensão, se encontra bastante degradado. Concomitantemente, este espaço é constituído maioritariamente por pedra e cimento, sendo que a existência de espaços verdes é reduzida. Contudo, em alguns muros do espaço exterior encontram-se presentes pinturas realizadas por crianças/alunos que frequentam, ou já frequentaram, a instituição, o que se reflete na valorização do mesmo, tendo em consideração as suas potencialidades.

### **2.1.1. O AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Entende-se por ambientes educativos aqueles que transmitem mensagens, colaboram no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos, apoiam os educadores e a ideologia educacional do centro e respeitam os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem, ficando a cargo do docente “organizar o ambiente e observar e escutar a criança para a compreender e lhe responder” (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2013, p.28).

Como tal, no presente subcapítulo proceder-se-á à descrição do ambiente educativo vivenciado na Sala Vermelha, local onde foi realizada a PES. Neste mesmo serão evidenciadas a caracterização do grupo, do espaço, dos materiais, do tempo (letivo e não letivo) e das relações estabelecidas entre os diversos intervenientes no processo educativo.

A PES foi realizada na Sala Vermelha, um ambiente educativo constituído por vinte e cinco crianças (16 do sexo masculino e nove do sexo feminino), com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que nenhuma destas crianças apresentava, até à data, Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Destas 25 crianças, importa referenciar que uma criança era de nacionalidade chilena e duas eram de nacionalidade brasileira.

Sendo um grupo heterogéneo, destacavam-se necessidades e interesses distintos nas crianças, tendo em consideração as faixas etárias apresentadas e as características individuais de cada uma delas. Relativamente às crianças de três e quatro anos, identificavam-se nas mesmas necessidades de aprendizagem comuns, relacionadas com a dificuldade em cumprir regras, dificuldade de concentração/atenção em momentos de grande grupo, dificuldade ao nível da linguagem (exploração da comunicação oral e/ou articulação) e dificuldade ao nível da motricidade fina (preensão do lápis e manuseamento da tesoura). Já no que diz respeito às crianças de cinco e seis anos, destacavam-se essencialmente a dificuldade em gerir frustrações e insucessos e a dificuldade em reproduzir pequenas palavras e letras em texto manuscrito (emergência da linguagem escrita). Em contrapartida, evidenciavam-se no grupo interesses comuns, tais como realizar atividades experimentais, realizar atividades de culinária, realizar atividades ao ar livre, entoar canções, realizar atividades na mesa de luz e explorar autonomamente os diversos espaços da sala.

Uma vez que, regra geral, o tempo de concentração do grupo era reduzido, as atividades eram sempre planeadas tendo em consideração os seus interesses, procurando mais eficazmente despertar a sua atenção e curiosidade. Ademais, a procura e planeamento de atividades com intencionalidade educativa e que, ao mesmo tempo, fossem ao encontro dos interesses das crianças, era uma mais-valia para atingir a sua motivação e predisposição para colaborar nas atividades, o que se refletia em momentos de aprendizagem produtivos e enriquecedores.

Entende-se por espaço educativo como sendo um “lugar de bem-estar, alegria e prazer (...) aberto às experiências plurais e interesses das crianças” (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2013, p.44). Assim, importa salientar que apesar da extensão do espaço em questão ser reduzida tendo em consideração a dimensão do grupo, este encontrava-se nitidamente bem organizado e equipado, incluindo ainda produções realizadas pelas crianças, sendo estas essenciais e fundamentais em todo o processo educativo, uma vez que possibilitam “ao educador e à criança a construção de significado sobre as experiências de aprendizagem, sobre o progresso da criança nessa aprendizagem e sobre a construção da identidade aprendente da criança” (Oliveira-Formosinho & Pascal, 2019, p. 1983). Neste âmbito, salienta-se a centralidade da valorização dos processos e registos das crianças através da sua disposição nos *placards* e paredes da sala de atividades, tornando o espaço “agradável e altamente estimulante” (Niza, 2013, p.151).

Ademais, o espaço era constituído por uma frente de janelas que imitiam uma agradável luz natural, sendo este de acesso imediato ao exterior. Além do mais, era evidente que todos os materiais presentes no espaço se encontravam ao alcance de cada criança, apoiando a sua autonomia e criatividade. Desta forma, as crianças adquiriam autonomamente determinado material, requerendo auxílio apenas em casos excecionais, como por exemplo, quando não conseguiam suportar o peso de um material/objeto. Neste seguimento, importa referir que os materiais considerados de uso exclusivo do adulto, se encontravam guardados ou num armário, ou em compartimentos de altura elevada, estando por isso fora do alcance imediato das crianças.

Analogamente, a sala de atividades dispunha de um caixote do lixo para lixo orgânico, assim como sacos específicos para reciclagem, gel desinfetante, detergente para higienizar as mesas, e uma grande diversidade de materiais e produtos de limpeza, o que se refletia nas boas práticas de higiene que eram implementadas, diariamente, tanto no espaço educativo em si, como com as crianças.

Para além dos *placards* destinados à afixação das produções das crianças, existia ainda um *placard* no qual se encontravam os instrumentos de pilotagem (MEM), tais como: o quadro mensal de presenças, o quadro semanal, o quadro das tarefas, o calendário mensal, o quadro “Quantos somos hoje?” e o diário de grupo.

Relativamente à organização da sala, considera-se a sua divisão em cinco áreas de atividade: (i) a área da casinha; (ii) a área dos jogos; (iii) a área das ciências; (iv) a área da biblioteca e (v) a área do desenho e da iniciação à escrita. No que diz respeito à área da casinha (i), nesta encontravam-se duas divisões importantes, nomeadamente o quarto e a cozinha. Esta era composta por uma cama, uma mesa, diversos móveis e armários, que continham uma grande diversidade de bonecos, vestiário e de vários eletrodomésticos e utensílios de cozinha, em plástico. Nesta área encontravam-se ainda documentados registos que eram elaborados pelas crianças aquando da realização de uma receita de culinária, por exemplo. Através da exploração desta área, as crianças desenvolviam, de forma lúdica,

diversas capacidades e competências através da representação e interpretação de papéis, fruto de observações representativas do seu quotidiano e da sua imaginação- jogo simbólico. Assim, estes momentos eram fundamentais para a criança, na medida em que proporcionavam o seu desenvolvimento pessoal, emocional e social, estendiam as suas formas de comunicação verbal e não verbal, sendo ainda fundamentais ao nível da expressão de emoções e do reequilíbrio de conflitos interiores (Silva et al., 2016). A área dos jogos (ii) era composta por um tapete e por vários jogos didáticos/tradicionais de sala, dos quais as crianças podiam usufruir. Aquando da exploração desta área, as crianças tinham oportunidade de brincar individualmente e/ou em pequenos grupos, fomentando-se assim momentos de desenvolvimento pessoal e de comunicação/relacionamento com o outro. Relativamente à área das ciências (iii), esta situava-se num pequeno espaço central da sala e era composta por uma prateleira que continha diversos objetos e elementos associados às ciências (físicas e sociais e humanas). Importa ainda salientar que esta área era essencialmente requerida pelas crianças mais velhas, e que as conduzia a “saber interrogar-se sobre os fenómenos da vida humana e do funcionamento da Natureza” (Neto, 2020, p.126). No caso da área da biblioteca (iv), esta transparecia um ambiente acolhedor, dispondo de um tapete com almofadas e pufes, e ainda de uma prateleira composta por livros infantis adequados à faixa etária das crianças. Nesta área, era promovido nas crianças o gosto pela leitura, assim como a sua capacidade de imaginação através do conto/reconto de histórias, sendo que o contacto e o recurso a bibliotecas devem iniciar nestas idades, para que as crianças tenham oportunidade de as “explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura” (Lopes da Silva et al., 2016, p.67). Por último, e no que diz respeito à área do desenho e da iniciação à escrita (v), importa salientar que esta era composta por duas mesas circulares, sendo que uma delas era ocupada pelas crianças dos três e quatro anos, e a outra pelas crianças dos cinco e seis anos. Nesta área eram realizadas, essencialmente, atividades individuais e em pequenos grupos, que envolvessem registos ou criações manuais de cada criança. Ainda neste espaço, as crianças podiam encontrar ao seu dispor um móvel que continha ao seu alcance diversos materiais de escrita, desenho, recorte e colagem, inclusive as suas caixas individuais (identificadas com o respetivo nome e fotografia) com o seu respetivo material. Não obstante, as crianças tinham ainda oportunidade de desenvolver atividades relacionadas com a emergência da linguagem escrita, das quais emergiam hábitos que implicam “utilizar e saber para que serve a leitura e a escrita, mesmo sem saber ler e escrever formalmente” (Lopes da Silva et al., 2016, p.66). Para além disto, importa salientar que esta área dispunha ainda de um cavalete de plástico, destinado a atividades que envolviam tintas de guache.

Neste âmbito, e para além dos materiais evidenciados nas áreas, a sala de atividades dispunha ainda de um computador, de um quadro branco, de uma mesa de luz, de um flanelógrafo e de um quadro interativo. Uma vez que a tecnologia em si não garante o sucesso educativo, mas que tende a

facilitá-lo e a torná-lo ainda mais enriquecedor (cf. Cap. I, p.7), a existência do quadro interativo e do computador revelava ser uma mais-valia para as crianças, uma vez que estas tinham oportunidade de contactar com diversas ferramentas tecnológicas, adquirindo conhecimentos neste âmbito e realizando diversas atividades e pesquisas do seu interesse que, sem o acesso a estes materiais, não seriam tão simples de executar (Quadros-Flores, 2017).

Relativamente aos materiais existentes no espaço educativo, importa salientar o seu carácter flexivo, que procurava atender ao constante processo de reflexão por parte da Educadora de Infância Cooperante, sempre com intencionalidade educativa, sendo estes de tipologia diversificada, estimulando os interesses e curiosidades das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, e do que foi possível observar aquando da PES, a Educadora de Infância Cooperante foi adquirindo novos materiais para a sala, que considerava propícios ao desenvolvimento das crianças e adequados às suas necessidades, interesses e capacidades, visando assim a “imagem de criança competente, como sujeito de direitos” (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2013, p.45). Por outro lado, alguns dos materiais já existentes na sala foram sendo substituídos, uns por já se encontrarem demasiado desgastados e outros por não serem considerados pertinentes e adequados ao contexto educativo em questão.

No que diz respeito à rotina diária do grupo, esta era de carácter flexível, embora se evidenciassem momentos que se repetiam com uma certa periodicidade. Paralelamente, a rotina era caracteristicamente pedagógica, uma vez que era intencionalmente planeada pela Educadora de Infância Cooperante, com o conhecimento das crianças, partindo-se do princípio que “estas sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27).

9h-12h	12h-13h30	13h30-19h30
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Acolhimento</li> <li>•Marcação das presenças</li> <li>•Canção dos Bons Dias</li> <li>•Preenchimento dos instrumentos de pilotagem</li> <li>•Atividades pedagógicas</li> <li>•Momento de higiene</li> <li>•Lanche da manhã</li> <li>•Atividades livres ou pedagógicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Almoço</li> <li>•Atividades lúdicas do espaço exterior ou atividades lúdicas na sala das AAAF</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Atividades pedagógicas</li> <li>•Momento de higiene</li> <li>•Lanche da tarde</li> <li>•Momento de reflexão e avaliação sobre o dia</li> <li>•Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF)</li> </ul>

Tabela 1 Rotina da Sala Vermelha. Elaboração própria.

Tal como é possível observar na Tabela 1, o dia iniciava-se às 9h00, sendo o acolhimento realizado pela equipa educativa da sala. Após o grupo estar completo, sucediam-se a canção dos bons dias, o preenchimento dos instrumentos de pilotagem e a realização das atividades pedagógicas planeadas, que se prolongavam até à hora do lanche da manhã. Concluído o momento do lanche, e caso estivesse bom tempo, as crianças tinham oportunidade de se deslocarem ao espaço exterior, no

qual permaneciam até à hora do almoço. Caso contrário, as crianças permaneciam na sala, usufruindo de atividades lúdicas à sua escolha, tendo oportunidade de explorar, livre e autonomamente, as diversas áreas da sala. Nestes momentos de exploração do espaço interior e exterior, o brincar demonstrava ser “uma excelente forma de conquistar imunidade, ferramentas e o meio para despertar e preparar o corpo para patamares superiores de inteligência e conhecimento” (Neto, 2020, p.129).

O período da tarde iniciava-se às 13h30, no qual se dava continuidade às atividades iniciadas na parte da manhã e/ou se iniciavam outras planeadas para o dia. Neste seguimento, e após o lanche da tarde, sucedia-se o momento de reflexão e avaliação sobre o dia, no qual as crianças tinham oportunidade de expor as suas ideias e opiniões alusivas ao que foi realizado durante o dia, ao que aprenderam e ao que queriam ainda aprender. Com efeito, a organização da rotina do grupo harmoniza-se com a perspetiva partilhada por Lopes da Silva et al. (2016, p.16), atendendo que “considerar a criança como agente do processo educativo e reconhecer-lhe o direito de ser ouvida nas decisões que lhe dizem respeito confere-lhe um papel ativo no planeamento e avaliação do currículo, constituindo esta participação uma estratégia de aprendizagem”. Findadas as atividades letivas do dia, algumas das crianças que iam para casa deslocavam-se ao espaço exterior com a assistente operacional e com a Educadora de Infância Cooperante, enquanto as crianças que ficavam para as AAAF, se deslocavam para o espaço destinado às mesmas, com as auxiliares responsáveis.

Não obstante, eram evidentes na rotina diária das crianças momentos que se repetiam com alguma frequência, tais como o acolhimento, o preenchimento dos instrumentos de pilotagem, os momentos de higiene, as atividades lúdicas e os lanches, no entanto, estes momentos eram imprescindíveis à sua rotina, proporcionando-lhes momentos de aprendizagem e de desenvolvimento enriquecedores ao nível das várias áreas de conteúdo e respetivos domínios. Por outro lado, importa salientar que todas as atividades desenvolvidas com as crianças eram planeadas semanalmente pela Educadora de Infância Cooperante e pelo par pedagógico, sempre com intencionalidade educativa, numa tentativa de apoiar “as atividades escolhidas pelas crianças e a realização das que propõe” (Lopes da Silva et al., 2016, p.24-25).

Por último, e no que concerne às relações estabelecidas entre os diversos intervenientes, são de realçar algumas delas, nomeadamente as relações entre a equipa educativa; relações entre as crianças; relação entre o adulto e as crianças e relação entre a equipa educativa e as famílias.

No que diz respeito à relação entre a Educadora de Infância Cooperante e a assistente operacional da sala, era notória a presença de momentos de diálogo, de partilha de ideias/opiniões, assim como era evidente o espírito colaborativo e de entreaajuda.

Relativamente à relação entre os elementos do grupo, constatou-se que a relação entre estes demonstrava ser saudável e empática. Apesar de ser evidente que as crianças mais velhas já nutriam, de forma significativa, afetos umas pelas outras, em nenhum momento excluía as crianças mais

novas, procurando sempre apoiá-las e integrá-las no grupo. Para que tal fosse possível, a Educadora de Infância Cooperante estabeleceu desde o início do ano letivo, relações de “apadrinhamento”, que consistiam em atribuir um afilhado a uma criança mais velha, sendo esta responsável por acompanhar o seu afilhado nas deslocações ao exterior, ou por prestar auxílio sempre que esta necessitasse de algum tipo de ajuda e/ou apoio.

No caso da relação que a Educadora de Infância Cooperante nutria com o grupo, esta era uma relação notoriamente saudável e exemplar, sendo que esta reconhecia que “a participação ativa da criança na aprendizagem depende do contexto educativo e dos processos que nela se desenvolvem” (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2013, p.47). Por conseguinte, todas as crianças demonstravam carinho e afeto por si, nunca descurando do respeito, conforto, confiança e da segurança que sentiam aquando da sua presença. Ademais, importa salientar que desde o início da PES, e sempre com o suporte e apoio da Educadora de Infância Cooperante, o grupo aceitou prontamente a presença do par pedagógico, tendo sido estabelecida uma relação sustentada na confiança, companheirismo, respeito, afeto e entreajuda.

Por último, e no que diz respeito à relação entre a equipa educativa e as famílias, esta evidenciava ser, regra geral, uma relação positiva, baseada no espírito colaborativo e na partilha de informações/ideias. De forma a conseguir interagir com as famílias, a Educadora de Infância Cooperante estabelecia três meios de comunicação distintos, nomeadamente o *email*, o *Child Diary* (plataforma digital) e os momentos de conversa informais, que eram proporcionados no início e/ou no final das atividades letivas diárias. Além do mais, a Educadora de Infância Cooperante tinha ainda ao seu dispor o contacto dos Encarregados de Educação de cada criança, os quais contactava, em situações esporádicas, através de um telemóvel da instituição. Por outro lado, era evidente a participação ativa dos EE nas atividades promovidas pela escola, sendo que estes procuravam aderir, na medida do possível, às iniciativas requeridas e aos eventos promovidos.

### **2.1.2. O AMBIENTE EDUCATIVO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

As salas de aula traduzem-se num espaço no qual o professor e os alunos passam a grande parte do seu tempo, interagindo entre si (Vieira, 2000). Como tal, esta ação refletiu-se na PES, uma vez que a sala de aula era o local no qual os alunos passavam a grande parte do seu dia em contexto escolar. Por conseguinte, vivenciou-se na PES um ambiente de aprendizagem enriquecedor, caracterizado por um clima geral no qual “os alunos se sentem a si próprios e aos seus colegas de forma positiva, onde as suas necessidades individuais são satisfeitas de forma a que eles persistam nas tarefas escolares e trabalhem cooperativamente com o professor” (Arends, 2007, p.129).

No que diz respeito ao contexto do 1.ºCEB no qual foi desenvolvida a PES, este remetia para uma turma do 1.º ano de escolaridade, composta por 24 alunos dos quais 18 eram do sexo feminino e seis do sexo masculino. Relativamente à faixa etária da turma em questão, esta era constituída por alunos com idades compreendidas entre os seis e os setes anos de idade, salientando-se a existência de duas retenções e a inexistência de alunos diagnosticados, até à data, com NAS. Para além disto, importa referir que integravam a turma cinco alunas de nacionalidade estrangeira, nomeadamente de nacionalidade russa (uma aluna), venezuelana (uma aluna), escocesa (uma aluna) e brasileira (duas alunas). No que reporta às três alunas de língua portuguesa não materna, salienta-se que estas se demonstravam totalmente capazes de compreender a língua portuguesa e de interagir com a turma, sendo apenas de ressaltar que a aluna de nacionalidade russa revelava algumas dificuldades em compreender e descodificar determinadas expressões da língua portuguesa.

Embora fosse uma turma bastante interessada, participativa e empenhada em adquirir novas aprendizagens e competências, realçavam-se dificuldades comuns aos alunos, no que concerne à gestão de conflitos, à capacidade de concentração em momentos de trabalho autónomo e/ou em pequenos grupos, ao trabalho cooperativo, ao espírito de ajuda, ao reconto de histórias e à resolução de problemas matemáticos. Por outro lado, era notório o interesse e curiosidade dos alunos por temas relacionados com Cultura Geral e com as Artes, o que se transparecia na sua motivação e empenho diários em querer aprender e saber mais sobre o mundo que os rodeava. Concomitantemente, o Estudo do Meio demonstrava ser uma área curricular tendencialmente apreciada pela turma, principalmente no que se associava a conteúdos inerentes ao domínio da Sociedade. Com efeito, esta era a área curricular com melhores resultados ao nível do aproveitamento escolar. Relativamente à área curricular de Português, era de notar a facilidade com que os alunos procediam à identificação de novos grafemas e fonemas. Contudo, observou-se que alguns alunos demonstravam dificuldades mais acentuadas ao nível da fluência leitora, que se faziam sentir aquando da leitura de palavras soltas e/ou de pequenas frases.

No decorrer da PES, foi possível observar que os alunos requeriam necessidades e acompanhamentos distintos. Neste sentido, entendia-se que era fundamental perspetivar o aluno como sendo um ser com características individuais, na medida em que “uma sala de aulas com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de aprender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (Tomlinson, 2008, p.13).

Deste modo, consideravam-se cruciais as estratégias adotadas pela Professora Titular de turma, que partia sempre do princípio de que diferentes alunos requerem necessidades distintas, priorizando as suas necessidades individuais. (Tomlinson, 2008). Assim sendo, cinco dos alunos demonstravam dificuldades mais acentuadas, repercutindo-se na sua dificuldade em acompanhar o

ritmo de aprendizagem e de trabalho dos restantes elementos da turma. Por conseguinte, estes alunos requeriam de uma atenção redobrada, beneficiando de medidas universais, de acordo com o DL n.º 54/2018 (2018), implementadas pela Professora Titular de turma, e de Apoio Educativo, proporcionado pela Professora Fénix/Apoio Educativo da instituição. Relativamente aos restantes elementos da turma, denotava-se o constante processo de observação por parte da Professora Cooperante, o que a possibilitava ir ao encontro das necessidades destes alunos, adequando as suas práticas em seu detrimento. Este processo era individualizado, pelo que a Professora Cooperante procedia, através do mesmo, à identificação das necessidades e particularidades de cada aluno. Assim, as estratégias adotadas pela mesma fundamentavam-se na “necessidade de, independentemente dos métodos utilizados ou a utilizar na prática pedagógica, ser importante considerar variáveis de natureza mais pessoal” (Morgado, 1999, p.35).

No que reporta às metodologias de ensino adotadas pela Professora Titular de turma, destacavam-se aproximações às metodologias ativas *Peer Instruction*, *Team-Based Learning* e *Project Based Learning* (Alcantara, 2020). Relativamente à metodologia *Peer Instruction*, observava-se que várias aulas iniciavam com questões alusivas a um determinado conteúdo que já tinha sido previamente explorado, sendo que os alunos debatiam em grupo essas mesmas questões. (Alcantara, 2020). No que diz respeito à metodologia *Team-Based Learning*, a Professora Cooperante promovia com frequência atividades de teor colaborativo/cooperativo, não só com o intuito de promover aprendizagens mais significativas por parte dos alunos, mas também para procurar colmatar as dificuldades que estes evidenciavam ao nível da gestão de conflitos e do espírito cooperativo. Por fim, e remetendo para a metodologia *Project Based Learning*, a Professora Titular de turma implementou, no início do ano letivo, o projeto *Vou crescer com as histórias que ouço e vou ler*, que visava explorar uma história todas as semanas, partindo da mesma para desenvolver conteúdos inerentes às diversas áreas curriculares, numa perspetiva interdisciplinar. Concomitantemente, e tratando-se de uma turma do 1.º ano de escolaridade, a docente trabalhava a aprendizagem da leitura e da escrita sob o Método de *Jean Qui-Rit*. Em contrapartida, observava-se que as metodologias de ensino transmissivas eram colocadas de parte pela Professora Titular de turma, sendo de salientar que esta apenas recorria aos manuais escolares como instrumento de consolidação dos conteúdos explorados. Relativamente ao uso dos manuais escolares, denotava-se que os alunos se mostravam tendencialmente aborrecidos aquando do uso dos mesmos. Todavia, os Encarregados de Educação (EE) reportavam com alguma frequência à Professora Titular o seu desagrado pelo facto de os seus educandos os utilizarem com pouca frequência. No entanto, e em contexto sala de aula, observou-se que era através da exploração de outros recursos analógicos/digitais que os alunos adquiriam aprendizagens mais significativas e se sentiam mais motivados, o que se refletia no recurso ao manuais escolares maioritariamente como objeto de exercitação e consolidação de conhecimentos.

Assim sendo, considera-se que as metodologias de ensino implementadas eram adequadas e pertinentes à turma em questão, sabendo-se que as “metodologias ativas contribuem para redesenhar as formas de ensinar e de aprender, a organização da escola, dos espaços, da avaliação, do currículo, da certificação” (Moran, 2019, p.11).

Na perspectiva de Arends (2007, p.114), “as estruturas na sala de aula influenciam os pensamentos e as ações dos participantes na turma e ajudam a determinar o grau de cooperação e envolvimento dos alunos”. Com efeito, e no que diz respeito à organização do espaço educativo, as mesas da sala de aula encontravam-se dispostas em pequenos grupos de quatro elementos, o que facilitava o trabalho cooperativo entre pares e em pequenos grupos, estando patente a ideia de que a cooperação é um sinal de qualidade na educação e que “a escola deve preocupar-se não só com os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno” (Estanqueiro, 2010, p.21). Deste modo, os momentos de trabalho cooperativo na turma eram potenciadores de diversos mecanismos de funcionamento interpessoal, desenvolvendo-se equilibradamente valores de cooperação e de solidariedade (Morgado, 1999). Para além disto, importa salientar que os lugares dos alunos não eram fixos, pelo que a Professora Titular de turma procedia a mudanças sempre que considerasse necessário e pertinente aos alunos em questão.

Apesar da dimensão do espaço ser reduzida, tendo em consideração o número de elementos da turma, a sala de aula encontrava-se bem conservada e organizada, destacando-se ainda a valorização da luz solar, sendo que esta, para além de proporcionar efeitos psicológicos e físicos benéficos para os alunos, é também “uma das ferramentas sustentáveis mais importantes para melhorar o conforto visual de espaços escolares” (Burgos et. al., 2015, p.68). Concomitantemente, evidenciavam-se alguns elementos do MEM, tais como a afixação dos trabalhos dos alunos nas paredes da sala de aula e o Diário de Grupo. No que reporta ao Diário de Grupo, este promovia uma boa dinâmica na turma, uma vez que se trata de “um instrumento mediador e operador da regulação social do grupo e do processo de negociação permanente e interativa que uma educação cooperada ou democrática pressupõe” (Niza, 2015, p.143).

No que se associa à organização dos materiais, a sala de aula dispunha de uma grande diversidade de recursos analógicos e digitais estruturados e não estruturados. Por conseguinte, destacavam-se os materiais didáticos destinados à abordagem de conteúdos matemáticos, tais como o MAB, o ábaco, o colar de contas e o tangram. Relativamente aos materiais digitais, a sala auferia de um computador e de um projetor que eram utilizados diariamente e com frequência, sendo de ressaltar que cada aluno também possuía um computador portátil que transportavam para a escola todas as sextas-feiras. Para além disto, importa referir que existiam na sala de aula diversos *robots*, que eram utilizados em atividades de Robótica Educativa implementadas pela Professora Titular de turma. Como tal, e apesar do seu uso não ser frequente, denotava-se que a aplicação das atividades

de Robótica Educativa possibilitavam que os alunos desenvolvessem competências não só ao nível do Pensamento Computacional, mas também ao nível de outras áreas curriculares, potenciando-se desta forma a articulação curricular. No que diz respeito ao Método de *Jean Qui-Rit*, encontravam-se afixadas na sala de aula as diversas letras do alfabeto, acompanhadas do respetivo gesto. Uma vez que a PES se desenvolveu numa altura em que os alunos já evidenciavam sinais notórios de autonomia e destreza, a aprendizagem das letras já não era acompanhada do respetivo gesto. Todavia, e sempre que iniciava a exploração de uma nova letra, a Professora Cooperante procedia, numa fase inicial, à concretização de diversos jogos, nos quais se incluíam, por exemplo, a formação de palavras tendo em consideração a sílaba inicial (quadro silábico). Por conseguinte, cada aluno dispunha ainda de um cartaz individual que continha não só as diversas letras do alfabeto, como também os números, de forma a auxiliá-lo sempre que necessário. Concomitantemente, cada aluno possuía ainda uma caixa individual na qual se encontrava o seu material escolar, o que denotava ser um fator vantajoso no que diz respeito à arrumação e organização do mesmo. Neste sentido, importa referir que, excetuando alguns alunos que possuíam caixas de plástico, os restantes possuíam caixas recicláveis, aconselhadas pela Professora Titular de turma no início do ano letivo, o que se refletia nos ideais implementados em contexto sala de aula, relacionados com a ecologia e com a sustentabilidade.

Já no que diz respeito à organização do tempo, a atividade letiva iniciava às 9h00 e terminava às 17h30, sendo que esta era dividida em dois períodos, nomeadamente o período da manhã e o período da tarde (tabela 2).

Manhã 9h-13h	Pausa Almoço 13h-14h30	Tarde 14h30-17h30
<ul style="list-style-type: none"> <li>•9h-10h30: Aulas com Professora Cooperante</li> <li>•10h30-11h30: <b>Lanche + Intervalo</b></li> <li>•11h30-13h: Aulas com Professora Cooperante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Atividades livres no espaço exterior</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•14h30-15h30: Aulas com Professora Cooperante</li> <li>•15h30-16h: <b>Lanche + Intervalo</b></li> <li>•16h-17h30: AEC</li> </ul>

Tabela 2 Rotina da Sala. Elaboração própria.

Tal como é possível evidenciar na Tabela 2, as AEC ocorriam todos os dias da semana ao final do dia. Neste sentido, os alunos auferiam das atividades de Expressão Musical, Laboratório da Criatividade, Academia da Atividade Física e Oficina da Animação, sendo estas lecionadas por professores externos. Uma vez que a frequência às AEC não é obrigatória, apenas 15 dos alunos da turma frequentavam as mesmas.

No que se associa às atividades letivas lecionadas pela Professora Titular, verificava-se que esta trabalhava os conteúdos programáticos de forma holística, interligando as várias áreas curriculares descurando, por isso, uma aprendizagem de conteúdos por blocos de áreas do saber, tal

como espartilhado no horário escolar, o que revelava que a docente denotava ser gestora do seu próprio currículo, tal como destacado no Capítulo I.

No que reporta às relações estabelecidas entre a Professora Titular de turma e os alunos, e tratando-se de alunos do 1.º ano de escolaridade, que requeriam de atenção e apoio redobrados ao nível emocional e da autonomia, era evidente o afeto e carinho que estes nutriam pela Professora Titular de turma. Neste sentido, observava-se que os alunos se sentiam seguros e confiantes aquando da sua presença, nunca descurando do respeito pela mesma. Como tal, a Professora Cooperante promovia em sala de aula diversos momentos de diálogo com os alunos, de forma a valorizar o seu papel ativo, e ainda numa perspetiva de formar cidadãos participativos e críticos (Estanqueiro,2010). Com efeito, aquando da PES, entendeu-se que “uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem” (Estanqueiro, 2010, p.33).

Relativamente à relação que foi sendo estabelecida com o par pedagógico, importa salientar que a turma aceitou desde logo a sua presença. Assim sendo, este foi um processo gradual que culminou com fortes ligações de companheirismo, segurança e afeto. Assim, verificou-se que, com o passar do tempo, vários alunos recorriam ao par pedagógico não só para esclarecerem as suas dúvidas, mas também para partilharem as suas vivências e estados de espírito, o que se transparecia na confiança pelo mesmo.

Ainda neste seguimento, e no que diz respeito ao envolvimento das famílias no processo educativo dos alunos, entende-se que “a família e a escola são parceiros na educação” (Estanqueiro, 2010, p.111). Como tal, e uma vez que se pretende que os EE acompanhem e cooperem nas aprendizagens dos seus educandos, a Professora Titular de turma promovia diversas atividades que envolvessem as famílias. Deste modo, e de forma a partilhar os trabalhos dos alunos desenvolvidos em sala de aula, a docente utilizava a plataforma digital *Class Dojo*, na qual todos os EE se encontravam inscritos. A plataforma em questão demonstrava ser uma mais valia, na medida em que possibilitava que os EE acompanhassem a evolução e trabalhos desenvolvidos pelos seus educandos em contexto sala de aula, assim como era um meio facilitador de comunicação com a docente. Deste modo, e sempre que necessário, cada EE podia ainda entrar em contacto com a Professora Titular de turma via *email* ou através do atendimento pessoal no final das atividades letivas diárias. No que diz respeito às relações estabelecidas com a restante comunidade educativa, apenas eram promovidas atividades conjuntas em épocas comemorativas/festivas, sendo estas organizadas, maioritariamente, pela Associação de Pais da instituição.

No que reporta aos TPC, foi possível observar que a Professora Titular de turma enviava, todos os dias, pequenas tarefas para casa, essencialmente no caderno de atividades, que remetiam maioritariamente para o treino da leitura e para a consolidação de conteúdos explorados em sala de aula. Importa referir que grande parte dos EE eram a favor do envio de TPC, na medida em que

conseguiram acompanhar o processo de aprendizagem dos seus educandos, auxiliando-os na concretização dos mesmos. Assim sendo, e uma vez que o envio de TPC era notoriamente ponderado e moderado, destacavam-se benefícios relativos aos mesmos, na medida em que estes potenciavam nos alunos o gosto pela leitura e possibilitavam que, ao seu ritmo, consolidassem as suas aprendizagens. Para além disto, observou-se que todos os dias de manhã, quando chegavam à sala de aula, vários alunos manifestavam entusiasmo por terem sido auxiliados pelos seus EE e, consequentemente, por terem partilhado com os mesmos os conhecimentos adquiridos naquele dia.

Por fim, compreende-se que o contexto apresentado corrobora com um grupo heterogéneo de alunos capaz de desafiar o professor, na perspetiva de “abandonar uma abordagem de ensino convencional para moldar as aulas de modo a poder oferecer diversos caminhos e tempos para aceder ao conhecimento” (Tomlinson, 2008, p.28). Além do mais, sublinha-se que todos os momentos observados ao longo da PES foram alvo de reflexão pelo par pedagógico, sempre com o apoio da docente da turma, de forma a que fosse possível atender às características e necessidades da turma em questão, nunca descurando do seu contexto envolvente.

## **2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

Entende-se por investigação como sendo “um elemento constituinte do desenvolvimento profissional dos docentes” (Latorre, 2008, p.16). Assim, estes são considerados investigadores por se encontrarem num constante processo de construção de conhecimentos, em função das mudanças evidenciadas na sociedade (Latorre, 2008). Concomitantemente, o docente é encarado como um ser “intelectual, crítico, capaz de questionar, investigar, analisar e interpretar as práticas e situações académicas em que se encontra” (Latorre, 2008, p.12).

No que diz respeito à metodologia de I-A, esta é uma metodologia de investigação que investe no agir e investigar a ação para a transformar, visando a construção do conhecimento praxeológico (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2008). Paralelamente, a metodologia de I-A tem como objetivo principal a melhoria das práticas, sendo que a “produção e utilização do conhecimento se subordina a este objetivo principal e está condicionado por ele” (Elliot, 2005, p.67). Assim, e tendo em consideração os fatores supracitados e a sua pertinência aquando das práticas educativas, a metodologia de I-A foi a metodologia adotada na PES.

Apesar de ser uma metodologia positivamente associada à transformação e organização das práticas educativas, assim como do sistema social, esta é considerada uma metodologia ambígua, uma vez que existem diversas propostas de definição para o conceito (Latorre, 2008). Contudo, é consensual o papel investigativo e participativo do docente em todo o processo, uma vez que este

deve revelar ser um profissional reflexivo, que ambiciona melhorar as suas práticas e, conseqüentemente, a aprendizagem das suas crianças/alunos.

Assim sendo, a metodologia de I-A é pautada pelo seu caráter cíclico e em espiral, que corrobora com as fases de planificação, ação, observação e reflexão, sendo este um ciclo de fases fortemente marcado pela dualidade entre o conhecimento teórico e as necessidades da prática (Máximo-Esteves, 2008). Desta forma, a articulação entre a teoria e a prática irá processar-se através de um movimento dialético entre o pensamento e a realidade, uma vez que a teoria necessita de ser aplicada na prática, através da qual se conseguem explicar os fenómenos observados (Estrela, 1990). Por outro lado, Elliot (2005) refere que a teoria se encontra relacionada com o desenvolvimento de uma perspetiva sintética, holística e colaborativa, sendo que esta também se reflete numa solução para a relação entre a teoria e a prática.

Por conseguinte, e tendo em consideração que as fases da metodologia de I-A se desenvolvem de forma contínua, em movimento circular, possibilitando experiências de ação reflexiva, são de destacar as metas pretendidas aquando da aplicação das respetivas fases envolventes, nomeadamente: melhorar e transformar a prática social e educativa; articular de forma consistente a investigação, ação e avaliação; aproximar-se da realidade interligando a mudança e o conhecimento e, por último, valorizar o docente enquanto protagonista do processo investigativo (Latorre, 2008).

Neste âmbito, e de forma a ser possível promover a I-A ao longo da PES, tornou-se fulcral articular os seus fundamentos teóricos com as missões e objetivos explanados nos documentos orientadores, nomeadamente as OCEPE e o PASEO, potenciando-se assim o desenvolvimento de uma prática contextualizada e reflexiva.

A observação é considerada um dos pilares de formação de professores, corroborando com a primeira etapa “de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana (Estrela, 1990, p.29). Desta forma, só através de um processo de observação exímio, o docente conseguirá caracterizar a situação educativa na qual se encontra, adaptando-se e enquadrando-se na mesma (Estrela, 1990). Assim, o processo de observação evidenciado ao longo da PES pautou-se pelo seu caráter direto, participativo, sistemático e intencional (Estrela, 1990). Deste processo fizeram parte vários elementos tais como registos fotográficos, notas de campo e grelhas de observação direta, advindos das observações diretas no contexto. Posteriormente, estes elementos foram sendo anexados ao diário de formação, tendo este sido um instrumento valioso no decorrer da PES e, conseqüentemente, na elaboração do presente RE, na medida em que permitiu recolher e organizar informações fulcrais que estimularam o desenvolvimento do pensamento crítico em todo o processo de investigação, assim como foi uma mais-valia para posteriores reflexões e levantamento de hipóteses no que diz respeito à melhoria da prática. Uma vez que a prática deve ser refletida tendo em consideração os registos das observações e os diálogos promovidos entre os diversos agentes

educativos, foram proporcionadas, ao longo da PES, conversas formais e informais, não só com o grupo de crianças/alunos, mas com toda a comunidade educativa, procurando-se assim desenvolver um plano de ação organizado e fundamentado, que fosse ao encontro da compreensão dos contextos em questão e das necessidades e dificuldades evidenciadas na prática (Latorre, 2008).

Relativamente à planificação, esta “inicia-se com uma ideia prévia sobre uma melhoria ou mudança desejável” (Menezes et al., 2017, p.24). Assim, esta deve ser de caráter flexível, de forma que seja possível fazer adaptações a possíveis imprevistos que surjam (Latorre, 2008).

Desta forma, tanto na EPE como no 1.ºCEB, foram elaboradas semanalmente planificações em conjunto pelo par pedagógico e pelas Professoras Cooperantes. Por conseguinte, as planificações eram elaboradas, procurando interligar as várias áreas de conteúdo/áreas curriculares. Concomitantemente, eram definidos objetivos em cada uma das planificações, que procuravam atender às necessidades e interesses dos grupos em questão, nunca descurando dos conteúdos a serem explorados. Salienta-se ainda que cada planificação era enviada, semanalmente, para as docentes supervisoras institucionais, que as reenviavam para o par pedagógico, tecendo comentários e críticas construtivas a serem tidas em consideração antes, durante e após a ação. Nos momentos que antecediam a supervisão pedagógica, o par pedagógico construía, ainda, um guião de pré-observação, que descrevia e fundamentava as intenções pedagógicas da ação em questão, sendo este complementar para uma reflexão conjunta.

Posteriormente à planificação, sucede-se a fase da ação, que consiste em atuar, implementando o plano elaborado (Latorre, 2008). Tal como a planificação, a ação desenvolvida ao longo da PES demonstrou-se flexível, visto que o cumprimento das planificações nem sempre se mostrou linear, tendo sido necessário, em certos momentos, reajustar o plano em questão. Por outro lado, os objetivos a cumprir eram sempre tidos em consideração, assim como a promoção do papel ativo da criança/aluno na construção do seu conhecimento.

No que concerne à reflexão, esta é definida como uma operação de análise crítica das observações, discrepâncias e/ou padrões encontrados, que visa recolher dados de forma a ser possível melhorar a ação (Máximo-Esteves, 2008). Assim, foram adotados, ao longo da PES, diferentes instrumentos de reflexão. Como tal, antes da ação recorreu-se à construção e análise de guiões de pré-observação do contexto, assim como a conversas informais que eram promovidas com os diversos agentes educativos. No que diz respeito ao decorrer da ação, salienta-se o diário de formação, que revelou ser um instrumento valioso para descrições detalhadas, tendo em consideração perspetivas e visões pessoais. Por último, e no que concerne ao pós ação, destaca-se uma vez mais o diário de formação, assim como o recurso às narrativas colaborativas, aos seminários e às orientações e reflexões sobre a prática, advindas do par pedagógico, das docentes supervisoras institucionais e das professoras cooperantes. Assim, e no que diz respeito às narrativas colaborativas, importa destacar a

sua pertinência e relevância aquando da formação de educadores e professores, uma vez que estas possibilitam “compreender melhor os processos e as condições mobilizadoras das transformações nos contextos formativos, bem como melhorar as representações que os sujeitos constroem de si no seu processo de formação” (Ribeiro et al., 2017, p. 3116).

Por último, e após a fase de reflexão, assume-se a importância de se recorrer a um momento de avaliação, devendo este plasmar-se numa reflexão sustentada, “que visa entender e valorar o ensino e/ou aprendizagem, contribuindo, assim, para a sua melhoria” (Duarte, 2021, p.117). Assim, a avaliação das ações pedagógicas deve sustentar-se na reflexão sobre as práticas e na investigação, visando o desenvolvimento profissional do docente (Decreto-Lei n.º 240/2001, 2001). Deste modo, o processo de avaliação remete para uma sequência de operações, sendo elas: a definição do propósito da avaliação; a recolha de informações tendo em consideração uma técnica selecionada; a análise das informações recolhidas; a valoração das informações recolhidas e, por último, a toma de decisões relativas ao aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem (Diogo, 2010). Por conseguinte, os momentos de avaliação decorreram de forma sistemática pelo par pedagógico ao longo da PES, contando sempre com a colaboração tanto das docentes supervisoras institucionais, como das docentes cooperantes. Como instrumentos de avaliação, foram tidos em consideração o preenchimento de grelhas de observação dos contextos e de diários de registo, por exemplo, idealizando-se uma avaliação contínua, global e integradora (Diogo, 2010).

Desta forma, compreende-se que planificar, agir, analisar, observar e avaliar são momentos que se encontram interligados e que permitem ao docente tomar decisões sobre a prática, adequando-a às características da criança/aluno, e do contexto social em que trabalha (Silva e al., 2016).

Por fim, conclui-se que a mobilização e desenvolvimento dos processos da metodologia de I-A foram essenciais às práticas educativas desenvolvidas. Simultaneamente, através dos mesmos foi possível desenvolver competências que visaram o desenvolvimento profissional baseado numa prática observadora, crítica e reflexiva, tendo em consideração um carácter cuidadoso, sistemático e rigoroso (Latorre, 2008).

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

A nossa luta sempre foi com as crianças e nunca para as crianças. Sempre nos esforçamos por lhes propiciar um desenvolvimento global. Este desenvolvimento terá de ser também uma construção participada, encarando a criança como principal agente da sua formação. É assim que, mais uma vez, denunciamos e combatemos a escolástica, por entendermos que todo o Processo Educativo se realiza de fora para dentro, trazendo a Vida para a Escola e fazendo desta uma nova forma de vida.  
(Niza, 2015, p.57)

No presente capítulo encontram-se plasmadas algumas das atividades desenvolvidas ao longo da PES, que vão ao encontro da fundamentação teórica explanada no Capítulo I. Concomitantemente, as atividades foram planeadas tendo em consideração as características e objetivos visados no Projeto Educativo do Agrupamento onde decorreu a PES, assim como se sustentaram nas características e metodologias evidenciadas nos contextos educativos descritas no Capítulo II.

Como tal, o capítulo em questão encontra-se dividido em dois subcapítulos, sendo que o primeiro se destina à *Descrição e Reflexão das Experiências Vivenciadas na EPE* e o segundo à *Descrição e Reflexão das Experiências Vivenciadas no 1.ºCEB*. Neste sentido, importa salientar que todas as atividades desenvolvidas nos contextos educativos em questão foram planeadas e estruturadas de forma a promoverem o papel ativo das crianças no seu processo de ensino e aprendizagem, assim como na aquisição de novas competências.

No que diz respeito à EPE, as atividades pedagógicas desenvolvidas foram cuidadosamente estruturadas e delineadas, nunca descurando dos interesses, necessidades e características do grupo em questão. Para além disto, foi possível evidenciar que em todas as atividades se encontrava plasmada uma sequencialidade lógica, que remeteu para um processo de aprendizagem progressivo, no qual as crianças tiveram oportunidade de “mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados e encontrando formas próprias de resolver os problemas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.34).

No que diz respeito ao 1.ºCEB, as atividades organizaram-se em Unidades de Aprendizagem, e à semelhança da EPE, remetiam para uma sequencialidade lógica, enquadrando-se ainda no projeto de intervenção implementado na turma, pelo par pedagógico.

### 3.1. EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sendo a EPE a primeira etapa da Educação Básica (Lei-Quadro n.º 5/97, 1997), entende-se que é nestes primeiros anos no contexto educativo que a criança adquire competências que serão

certamente o alicerce de todo o seu progresso e formação pessoal ao longo da vida. Assim sendo, na EPE a criança tem oportunidade de desenvolver práticas que remetem para o saber ser e saber estar, intrínsecas à Área de Formação Pessoal e Social, sendo estas fundamentais para a preparação e formação de cidadãos ativos e justos na sociedade que integram. Neste âmbito, tais práticas “constituem as bases de uma aprendizagem bem-sucedida ao longo da vida e de uma cidadania autónoma, consciente e solidária” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33).

Como tal, é de ressaltar o papel primordial que a PES assumiu tanto a nível pessoal, como profissional, no que diz respeito ao aprofundamento de novas visões e perspetivas. Assim, e tendo por base uma aprendizagem de carácter socio construtivista, todos os conhecimentos adquiridos foram fundamentais e imprescindíveis a uma futura prática educativa docente.

Tendo em consideração que a PES se sustentou na Metodologia de I-A (cf. Cap. II), destaca-se a importância de todas as fases envolvidas nesta metodologia no que concerne à prossecução dos objetivos esperados. Neste sentido, realça-se a fase da observação como sendo a primeira etapa desenvolvida na PES, e que possibilitou a adoção de práticas e estratégias adequadas ao nível da planificação, ação e reflexão sobre as práticas educativas.

Concomitantemente, é de salientar a pertinência e relevância das primeiras semanas de observação do contexto onde decorreu a PES, uma vez que estas foram cruciais no que diz respeito ao conhecimento aprofundado das características, necessidades e interesses do grupo em questão, bem como das suas rotinas e meio social/cultural envolvente (cf. Cap. II). Desta forma, através de uma observação direta, sistemática e minuciosa, foi possível, numa fase posterior, planificar e implementar atividades que fossem ao encontro não só das características e necessidades individuais de cada criança, mas também dos modelos curriculares adotados pela Educadora de Infância Cooperante, como é o caso do modelo *High Scope*, que se rege pelo princípio de que “a aprendizagem participativa através da ação é fundamental para o desenvolvimento total do potencial humano, e que a aprendizagem pela ação ocorre com maior eficácia em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem apropriadas ao desenvolvimento” (Epstein & Hohmann, 2019, p.14).

No que diz respeito às ações desenvolvidas, no presente RE serão apresentadas quatro atividades pedagógicas. Com efeito, foram selecionadas as atividades pedagógicas que se demonstraram mais significativas a nível pessoal e profissional, e que vão ao encontro dos pressupostos abordados nos Capítulos I e II.

Neste seguimento, uma das primeiras atividades desenvolvida na PES intitulou-se de “Como se forma o arco-íris?”, e adveio do comentário de uma criança da sala que, aquando do preenchimento do tempo no quadro semanal, afirmou: C.: “Está a chover e está sol, por isso vem o arco-íris!”. Após o comentário desta criança, foram surgindo várias questões e comentários por parte de outros elementos do grupo, tais como: D.M.: “Mas como sabes isso, C.?”; D.S.: “O arco-íris tem muitas cores!”;

F.: “Mas como se forma o arco-íris?”; T.: “Quero vê-lo!”. Neste sentido, e sendo evidente o interesse e curiosidade do grupo em compreender qual o processo de formação do arco-íris, assim como em descobrir mais sobre ele, foi delineada uma sequência de atividades pedagógicas que fossem ao encontro das suas dúvidas, questões e curiosidades.

Como tal, num primeiro momento, foram colocadas questões ao grupo relativas ao que sabiam sobre o arco-íris, o que ainda queriam saber e o que queriam fazer. Aquando destas questões surgiram ideias tais como: D.M.: “Quero fazer um arco-íris.”; T.: “Podemos fazer uma experiência!”; M.C.: “E também podemos pintar um arco-íris.”. Neste seguimento, e partindo ainda dos interesses do grupo (cf. Cap. II), foi realizada, numa fase posterior, uma atividade experimental que partiu da questão-problema “Como se forma o arco-íris?”, tendo esta possibilitado que as crianças percecionassem qual o processo de formação do mesmo.

Por conseguinte, e numa primeira instância, foram dispostos numa mesa os materiais necessários para a realização da atividade experimental, nomeadamente um recipiente com água, uma folha branca, uma lanterna e um CD, sendo que a sala se encontrava com o mínimo de luminosidade possível. Posteriormente, e atribuindo às crianças a oportunidade de se questionarem, de levantarem hipóteses e de preverem resultados, foi-lhes questionado se sabiam o que iria ser realizado e quais os procedimentos a adotar, sendo levantadas questões tais como: “Porquê?”, “Como sabes isso?” e “Tens a certeza?”. Uma vez que era característico do grupo o gosto em participar e em partilhar as suas conceções, rapidamente surgiram hipóteses relativas a quais os procedimentos a adotar, assim como comentários alusivos a qual seria o resultado final: D.M.: “Vai-se formar um arco-íris!”; C.: “Vai aparecer o arco-íris e eu sei como é, mas isso é porque eu sou muito inteligente!”. Neste seguimento, as crianças deslocaram-se à mesa, e posicionaram os materiais nas posições que consideravam adequadas, procurando obter o resultado tão esperado: o arco-íris.

Após terem sido equacionadas várias hipóteses, foi demonstrado e explicado ao grupo, passo a passo, qual o procedimento correto a adotar na atividade experimental em questão. Simultaneamente, foram surgindo comentários tais como: T.: “Olha muitos arco-íris!”; E.B.: “Está ali!”; D.S.: “Apanhei-o!”; M.C.: “Olha tantas cores!”; T.: “Agora está na tua bata, Inês!”. Assim, a partir desta experiência e dos resultados obtidos, foi possível clarificar e fundamentar as ideias do grupo, sendo que através de vocabulário adequado às suas capacidades e nível etário, lhes foi clarificado qual o processo natural de formação do arco-íris.

Numa fase posterior à realização da atividade experimental, sucedeu-se um momento no qual, em pequenos grupos, as crianças registaram todo o processo envolvido na mesma, desde os materiais utilizados aos resultados obtidos. Neste âmbito, considera-se que os registos que decorrem da prática pedagógica revelam ser uma mais-valia, na medida em que “podem ser utilizados como ‘memórias’ para reconstruir e compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças” (Lopes da Silva

et al., 2016, p.14). Com efeito, as crianças mais novas realizaram os seus registos através de desenhos e ilustrações individuais recorrendo a vários elementos e técnicas de linguagem plástica, tais como pinturas com guaches (Figura 1).



Figura 1 Registo da atividade experimental: Pinturas com guaches

Por outro lado, e para além do recurso aos desenhos e ilustrações, os restantes elementos do grupo registaram as suas ideias através da linguagem escrita, promovendo-se desta forma a emergência da mesma, dado esta ser fundamental na EPE. Neste sentido, e embora não se pretenda que as crianças aprendam a ler e a escrever na EPE, foi reconhecida, aquando da realização dos registos, a importância da valorização e do incentivo às tentativas de escrita, encarando-se ainda a linguagem escrita como sendo “um instrumento para planificar e representar a realização de projetos e atividades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.66) (Figura 2).



Figura 2 Registo da atividade experimental ( grupo cinco anos)

Uma vez que uma planificação não deve ser estanque, e que se deve procurar atender aos interesses e escuta ativa das crianças, após a realização dos registos, surgiu o interesse por parte do grupo de entoar uma canção alusiva ao arco-íris. Assim, o par pedagógico optou por explorar com o grupo a canção *Arco-íris: Aprende as cores e como se forma o arco-íris* (2022), do Professor Idalécio, uma vez que ao serem exploradas as letras das canções “se relaciona a Música com o desenvolvimento da linguagem, o que passa por compreender o sentido do que se diz” (Lopes da Silva et al., 2016, p.55). Neste seguimento, foi possível perceber que rapidamente o grupo conseguiu associar a letra da

canção às aprendizagens até então adquiridas, principalmente no que diz respeito às cores do arco-íris e sua respetiva ordem, tendo surgido os seguintes comentários: C.: “Professora, assim é mais fácil saber as cores do arco-íris, a sério!”; G.M.: “Professora, se eu cantar as cores como na música é mais fácil!”; M.C.: “Se eu disser a cantar, já sei!”. Neste sentido, e embora tivesse sido um momento que inicialmente não tinha sido planificado pelo par pedagógico, este revelou ser uma mais-valia, não só como consolidação de conteúdos, mas também como fator facilitador para o desenvolvimento da última atividade pedagógica planeada, alusiva a este conteúdo.

Como tal, a última atividade destinou-se à exploração das cores do arco-íris na mesa de luz. Neste momento, as crianças tiveram oportunidade de, e num processo semelhante à montagem de um *puzzle*, formar um arco-íris. Sabendo que o arco-íris é constituído por sete cores, todas estas se encontravam espalhadas na mesa de luz, com tamanhos distintos, de acordo com a ordem pela qual surgiam no arco-íris. Assim, cada criança deslocou-se à mesa de luz, procurando ordenar a sequência das cores do arco-íris, tanto no sentido ascendente (iniciando no violeta e terminado no vermelho), como no sentido descendente (iniciando no vermelho e terminando no violeta). No decorrer desta atividade pedagógica, foi possível perceber que, embora as crianças mais novas tivessem dificuldade em reconhecer as cores e respetiva sequência das cores do arco-íris, facilmente conseguiram chegar à ordem correta, tomando como ponto de partida o conteúdo matemático relacionado com a identificação de atributos mensuráveis dos objetos (tamanho), e que lhes permitiu “compreender que os objetos têm atributos mensuráveis que permitem compará-los e ordená-los” (Lopes da Silva et al., 2016, p.82). Por outro lado, as crianças de cinco anos conseguiram ordenar as cores com destreza, não segundo o critério tamanho, mas sim por terem memorizado a letra da canção explorada, uma vez que se constatou que estas sentiam necessidade de recorrer à canção como técnica de mnemónica, e que à medida que iam entoando a canção, iam ordenando as cores do arco-íris, em função da letra da própria canção: “C.: Inês, viste que eu estava a cantar?”; D.M.: “Espera, primeiro vou cantar.”; T.: “Ai, esqueci-me qual é a seguir ao amarelo, ajuda-me a cantar por favor!”. Para além disto, e uma vez que algumas das crianças de três anos ainda revelavam, até ao momento, alguma dificuldade em identificar as cores, à medida que estas se deslocavam à mesa de luz, era-lhes solicitado que primeiro identificassem as cores apresentadas, e que só depois passassem à montagem e formação do arco-íris.

Assim sendo, tornou-se evidente o envolvimento do grupo na atividade, sendo que todos os elementos se mostraram atentos, interessados e participativos. Ademais, ao longo da atividade foi possível perceber que as crianças mais novas foram sendo capazes de identificar corretamente as cores do arco-íris e de aprender aquelas que até então tinham dificuldades em identificar. Concomitantemente, todos conseguiram realizar a atividade com sucesso, tomando sempre como ponto de partida o espírito de cooperação e de ajuda mútua (Figura 3).



Figura 3 Exploração das cores do arco-íris na mesa de luz

Nos dias posteriores à realização da atividade supramencionada, e sempre que eram proporcionados momentos de jogo livre, vários elementos do grupo optavam por se deslocar à mesa de luz, com o intuito de explorarem o arco-íris e respetivas cores: E.V.: “Puedo ir para a mesa de luz?; D.M.: “Quero ir à mesa de luz fazer o arco-íris.”. Além disso, importa reforçar que a sequência de atividades não foi estanque, refletindo-se na visão de que planejar permite, não só prever o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, mas também “agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15).

Todas as semanas, as crianças da Sala Vermelha deslocavam-se à biblioteca da instituição para usufruir do momento da Hora do Conto. Com efeito, foi possível observar que o grupo se mostrava cada vez mais curioso e interessado em explorar novas obras literárias, sendo que todas as segundas-feiras várias crianças exclamavam com bastante ânimo: “Hoje é dia de ir à biblioteca!”. Neste sentido, e em diálogo com a Educadora de Infância Cooperante, o par pedagógico concluiu que seria pertinente proporcionar na sala uma hora do conto, com recurso a materiais e conteúdos apelativos, pertinentes ao grupo em questão.

Como tal, e procurando ir ao encontro não só dos interesses do grupo, mas também das suas necessidades, foi selecionada a obra literária *Todos no Sofá* (2021), de Luísa Ducla Soares. Deste modo, a obra literária em questão possibilitou a participação ativa das crianças na mesma, face à sua sequencialidade lógica e repetitiva. Concomitantemente, esta obra literária possibilitou colmatar algumas das dificuldades evidenciadas em alguns dos elementos do grupo no domínio da matemática, e que diziam respeito à contagem crescente e decrescente até, e desde o numeral 10, respetivamente.

Por conseguinte, e numa fase inicial, foram explorados com o grupo os elementos paratextuais do livro, nomeadamente a capa, contracapa e lombada. Em seguida, foi explorada a imagem da capa para que, através da mesma, o grupo conseguisse identificar previamente as personagens que iriam integrar a história e, consequentemente, conseguisse adivinhar qual o título da mesma. Deste modo, foi possível perceber que no imediato todas as crianças se mostraram participativas na contagem e

identificação do número de personagens: E.B.: “Quem é o verde?”; M.V.: “São 10!”; D.S.: “Estão todos no sofá.”. Desta forma, e com o auxílio do par pedagógico, o grupo conseguiu identificar não só ao número total de personagens da história, mas também o título da mesma, tendo sido apenas necessário colocar-lhes a questão “São 10, e estão todos onde?”, para que, com grande entusiasmo respondessem: “No sofá, estão todos no sofá!” (Figura 4).



Figura 4 Elementos da história utilizados para a hora do conto

Aquando da exploração da obra literária, e sendo esta de caráter intuitivo, o par pedagógico foi colocando questões para que as crianças tentassem adivinhar qual seria o próximo animal a sair e quantos animais tinham ficado no sofá aquando da saída de algum. Com efeito, foi notório o entusiasmo das crianças ao partilharem as suas opiniões, sendo que a partir de um certo momento estas já tinham interiorizado a sequência da história, começando a pronunciar os segmentos que se iam repetindo ao longo da mesma, nomeadamente “tão apertadinhos que não cabem lá”, “salta do sofá” e “ainda estão lá”. Simultaneamente, percebeu-se que as crianças de cinco anos realizavam com destreza a contagem decrescente à medida que cada personagem saltava do sofá, mencionado o número de personagens que ficavam no mesmo, denotando-se que o seu sentido de número já se encontrava consideravelmente desenvolvido.

Posteriormente, e após uma primeira leitura da história, foi promovido um diálogo em grande grupo alusivo à interpretação da mesma. Neste momento, procedeu-se à exploração da sequência de acontecimentos da história, nomeadamente a ordem pela qual os animais iam saindo do sofá, e respetiva contagem decrescente. Assim, e visando estimular as crianças com mais dificuldades, através da correspondência termo a termo (um animal associado a um numeral), estas tiveram a possibilidade de desenvolver o seu sentido de número, promovendo-se a “compreensão global e flexível dos números, das operações e das suas relações” (Lopes da Silva et al., 2016, p.76). Como tal, e no que diz respeito à contagem decrescente, verificou-se que as crianças de cinco anos a realizaram com facilidade e perspicácia. Por outro lado, verificou-se que as crianças de três e quatro anos sentiram mais facilidade em realizar a contagem das personagens na forma crescente, do que na decrescente.

No decorrer da atividade pedagógica, e uma vez que existia no grupo uma criança que já sabia ler e escrever, esta solicitou ao par pedagógico e à Educadora de Infância Cooperante a leitura da

história em voz alta, para os restantes elementos do grupo. Neste sentido, e sabendo que uma das crianças não se encontrava na sala aquando da primeira leitura da história, foi consensual que seria benéfico para todos possibilitar que o T. procedesse à leitura da mesma atendendo-se desta forma aos seus interesses, nunca descurando da intencionalidade pedagógica da atividade pedagógica em questão. Assim sendo, proporcionou-se neste momento uma segunda leitura da história.

Posto isto, e numa fase posterior à leitura da obra literária pelo T., procedeu-se ao reconto da mesma, no qual as crianças também colaboraram. Sendo esta uma obra literária de compreensão acessível, inicialmente o par pedagógico planeou realizar um jogo dramático, no qual seriam as próprias crianças a representarem as personagens da história, sendo-lhes atribuído um elemento que caracterizasse essa própria personagem, como por exemplo um nariz de rato e uma tromba de elefante. Contudo, e por motivos relacionados com a gestão do tempo, este momento acabou por não ter sido colocado em prática, tendo sido implementada uma atividade alternativa, na qual uma criança ficou responsável por uma personagem. Deste modo, as crianças ficaram dispostas em fila, e à medida que, aquando da leitura da história, alguma personagem saltava do sofá, a sua função era retirá-la do sofá e colocá-la fora do mesmo. Apesar de tudo, esta foi uma atividade prazerosa para as crianças, que se mostraram sempre interessadas em participar e até mesmo em repetir todo o processo. Neste momento de grande motivação para todo o grupo, foram surgindo comentários tais como: “C.: O G. ficou com o João Preguição e ele também é preguição, é mesmo verdade!”; E.B.: “O G não dorme no sofá, é ali na cama!”; M.C.: “Podemos repetir?”; D.M.: “Como é que o elefante cabe no sofá se ele é tão gordo?”.

Uma vez que a atividade pedagógica supramencionada suscitou bastante interesse por parte do grupo, o par pedagógico optou por, após a realização da mesma, disponibilizar na sala o livro e os recursos construídos, integrando-os na área da biblioteca. Concomitantemente, nos momentos de jogo livre, observou-se que eram várias as crianças que se deslocavam para esta área, com o intuito de explorarem a história e os recursos contruídos pelo par pedagógico. Assim sendo, entende-se que “a disponibilização de objetos que facilitem a expressão e a comunicação, através de ‘um outro’, são também um suporte fundamental para as atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p.52).

Sabendo que a Literatura Infantil pode facilmente ser interligada com conteúdos matemáticos (cf. Cap. I), a atividade pedagógica que se segue teve como objetivo a consolidação dos conteúdos matemáticos adquiridos aquando da leitura e exploração da obra literária *Todos no Sofá* (2021). Com efeito, esta atividade foi realizada na mesa de luz, e teve como objetivo desenvolver competências relacionadas com a sequência numérica até 10, recorrendo à correspondência termo a termo para realizar contagens de forma crescente e decrescente. Simultaneamente, as crianças também tiveram

oportunidade de comparar quantidades, utilizando termos como “mais do que” e “menos do que” (Lopes da Silva et al., 2016).

Para tal, encontravam-se na mesa de luz os numerais até 10, previamente elaborados pelo par pedagógico em papel de acetato, sendo que cada criança teria de fazer corresponder a cada numeral, o número de peças correto, e vice-versa (Figura 5).



Figura 5 Resultado final da sequência realizada

Tendo em consideração que esta atividade pedagógica foi realizada após a hora do lanche da manhã, e sabendo que nesta altura do dia o grupo se encontrava tendencialmente mais agitado, a sua capacidade de motivação e concentração demonstrou-se reduzida. Neste sentido, evidenciou-se que principalmente as crianças mais novas se encontravam consideravelmente agitadas, interrompendo várias vezes o processo de desenvolvimento da atividade. Contudo, e para além dos constrangimentos mencionados, foi possível evidenciar que grande parte do grupo foi capaz de realizar eficazmente a atividade em questão, reproduzindo oralmente a sequência dos numerais e tomando consciência da relação de ordem existente entre eles (Lopes da Silva et al., 2016). Para além disto, as crianças conseguiram comparar quantidades, associando ainda o número de objetos de um conjunto ao numeral correspondente e vice-versa.

Neste seguimento, durante a tarde, e como conclusão da exploração da obra literária *Todos no Sofá* (2021), foi explorada a canção *Todos no Sofá* (2010), das edições Cantar Juntos. Visto que a letra da canção era igual ao texto da história, após uma primeira audição da mesma foram surgindo comentários tais como: D.M.: “Eu já ouvi isto em algum lado.”; C.: “É igual à história!”; F.T.: “É muito rápida!”. Assim, e apesar da canção remeter para um andamento rápido e alegre, as crianças facilmente conseguiram executá-la visto que apenas necessitaram de aprender a melodia da mesma, pois a letra já tinha sido interiorizada na parte da manhã, aquando das várias leituras da história. Por outro lado, e para as crianças que não tinham conseguido interiorizar a sequência da história na íntegra, recorreu-se ao livro como estratégia visual, pois à medida que iam visualizando as imagens, as crianças iam associando as mesmas à letra da canção. Para além disto, a partir da exploração da canção foi promovido o desenvolvimento da linguagem oral das crianças em paralelo com a linguagem

musical, sendo que a linguagem oral, quando utilizada de forma expressiva e ritmada, “pode ser considerada uma forma de desenvolvimento musical” (Lopes da Silva et al., 2016, p.55).

Considerando que um dos grandes interesses do grupo se encontrava relacionado com a realização de atividades de culinária (cf. Cap. II), foram proporcionados, ao longo da PES, vários momentos de culinária que satisfizeram os interesses das crianças e que promoveram a aquisição de aprendizagens enriquecedoras ao nível das diversas áreas de conteúdo e respetivos domínios. Assim, uma das atividades de culinária realizou-se na época natalícia, contando ainda com a participação e colaboração das restantes salas e equipa educativa do JI. Esta interação refletiu-se numa mais-valia para todas as crianças, visto que se deve “perspetivar o processo educativo de forma integrada, tendo em conta que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interação com os outros e com o meio” (Lopes da Silva et al., 2016, p.22).

Como tal, a atividade pedagógica em questão realizou-se no átrio do JI, tendo sido confeccionadas bolachas natalícias. Numa fase inicial, e ao redor da mesa, foram colocados na mesma os diversos ingredientes e utensílios que iriam ser necessários para a confeção das bolachas, para que as crianças os identificassem. Assim, através de um diálogo inicial, o grupo facilmente conseguiu decifrar o que iria ser confeccionado, assim como quais os ingredientes e utensílios a serem utilizados. De modo a que as crianças conseguissem participar ativamente no processo de confeção das bolachas, inclusive na medição das dosagens dos ingredientes, foi selecionada uma receita que tivesse como unidade de medida uma chávena.

Para além disto, e tendo em consideração a quantidade de crianças envolvidas na atividade, dobrou-se a receita de forma a que todas conseguissem observar com maior clareza o processo. Assim, e à medida que cada ingrediente ia sendo utilizado, as crianças tiveram oportunidade de, à vez, irem colocando a quantidade necessária de um determinado ingrediente nas chávenas, procedendo nesse momento à contagem da dosagem requerida, sendo esta realizada em grande grupo de forma a ser promovido o espírito colaborativo. Paralelamente, e à medida que iam sendo adicionados os ingredientes nos recipientes, foram sendo colocadas questões ao grupo que remetiam para a comparação de quantidades entre determinados ingredientes. Neste seguimento, e uma vez que todas as crianças envolveram a massa e observaram o processo de transformação da mesma, foi-lhes explicado que a massa estaria pronta a ser amassada quando apresentasse um aspeto sólido e consistente. Assim, quando adicionados todos os ingredientes, e após estes terem sido bem envolvidos, foram surgindo reações de entusiasmo e satisfação por parte das crianças: F.: “Já está pronta para fazer as bolachas!”; M.: “Não, primeiro temos de esticar!”; M.C.: “Precisamos do rolo!”. Ademais, importa referir que ao longo de todo o processo de confeção das bolachas, as crianças exploraram os cinco sentidos, com destaque para o olfato, o paladar e o tato, que foram cruciais

aquando da experimentação de um determinado ingrediente que sentiam curiosidade de cheirar e de provar (olfato e paladar), e aquando do envolvimento da massa com as próprias mãos (tato).

Posteriormente, e já na fase de alisamento da massa e de moldagem das bolachas, cada criança escolheu as formas que mais gostava, moldando, com as mesmas, as suas próprias bolachas (Figura 6).



Figura 6 Bolachas natalícias confeccionadas

Uma vez que as bolachas foram confeccionadas no final da manhã, todas as crianças e restante equipa educativa acabaram por prová-las no lanche da tarde. Neste momento, foi satisfatório perceber que as crianças se mostraram bastante satisfeitas com o resultado obtido e orgulhosas por estarem a degustar as bolachas que elas próprias tinham confeccionado.

Ao longo da PES, foi sendo observado que as crianças da Sala Vermelha nutriam um gosto particular por entoar canções (cf. Cap. II). Neste sentido, e uma vez que até então o grupo apenas tinha realizado atividades de audição ativa no que diz respeito ao subdomínio da Música, o par pedagógico considerou relevante desenvolver uma atividade pedagógica que fosse ao encontro dos seus interesses, e que ao mesmo tempo proporcionasse às crianças novas descobertas, tendo como ponto de partida o recurso a materiais enriquecedores, adequados e apelativos.

Como tal, a atividade delineada destinou-se à entoação e interpretação da canção *Brilha brilha estrelinha*. Com efeito, para a interpretação da mesma foram utilizados os *Boomwhackers* e alguns dos Instrumentos Orff tais como as clavas, o tamborim, a caixa chinesa, o reco-reco e os *shakers* (Figura 7).

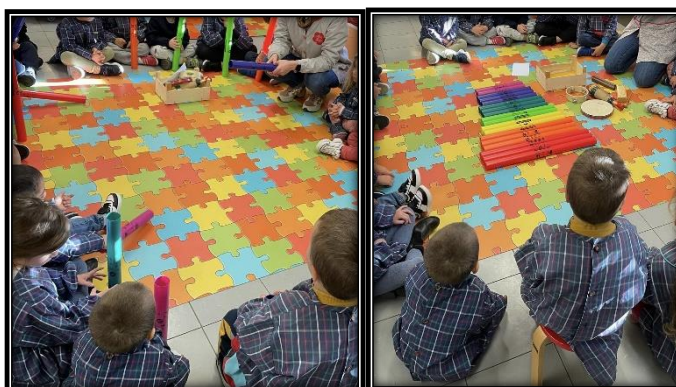


Figura 7 Boomwhackers e Instrumentos Orff

Para além dos instrumentos, e uma vez que na EPE as crianças não aprendem a ler notas musicais e figuras rítmicas em notação convencional, foi elaborado um musicograma para que, através de notação não convencional, estas soubessem ler e expressar ideias musicais (Silva et al., 2016) (Figura 8).

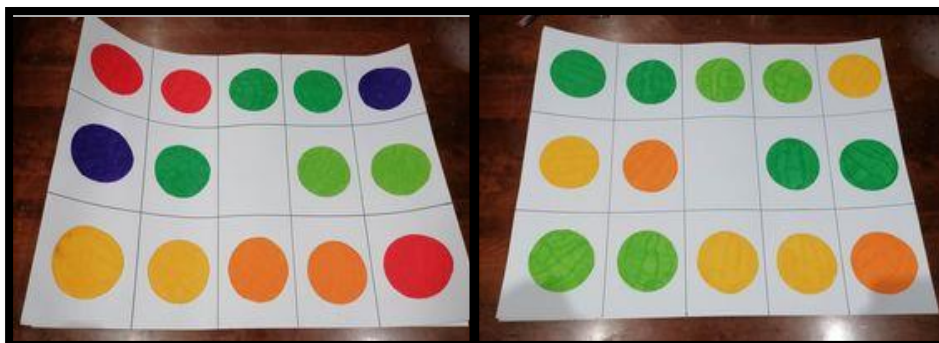


Figura 8 Musicograma elaborado

Tal como é possível observar na Figura 8, o musicograma encontrava-se segmentado, sendo que em cada compartimento se encontrava um círculo, que fazia alusão a uma nota musical (representada pela cor do tubo), com a duração de um tempo. Por outro lado, e no que diz respeito aos compartimentos em branco, esses representavam o silêncio, ou seja, a pausa de um tempo. Assim, sentadas ao redor do tapete, as crianças depararam-se de imediato com os instrumentos a serem utilizados na atividade, tendo sido evidente o seu entusiasmo pelo facto de estarem perante materiais que até então lhes eram desconhecidos.

Num primeiro momento da atividade, procedeu-se à identificação e a uma breve caracterização dos instrumentos apresentados. Uma vez que era a primeira vez que o grupo contactava com os *Boomwhackers*, sucedeu-se um momento no qual as crianças tiveram oportunidade de explorar o seu som e de perceber qual a forma adequada de os utilizar para conseguirem emitir o som esperado. Como tal, e à medida que ia sendo pronunciada uma determinada cor, os elementos que se encontravam com os tubos alusivo a essa respetiva cor, teriam de o percutir. Paralelamente, e sabendo que uma das dificuldades das crianças mais novas ainda se relacionava com a identificação das cores, foi-lhes solicitado que identificassem as cores dos tubos.

Posteriormente, e para que o grupo tivesse o conhecimento prévio da melodia que iria interpretar, procedeu-se à entoação da mesma, uma vez que esta era de carácter simples e do conhecimento da grande maioria: M.C.: “Sim, eu conheço!”; E.B.: “Eu também sei.”; F.: “E eu também sei!”. Já na fase da leitura e interpretação do musicograma, e numa primeira instância, os resultados obtidos não se refletiram nos expectados. Assim, e tendo em conta que cada criança não estava a conseguir percutir o seu tubo no momento indicado, estabelecendo-se a sequência rítmica e sonora desejada, foi necessário adotar novas estratégias para que, tendo em consideração os obstáculos

evidenciados, as crianças conseguissem desenvolver a atividade com sucesso, nunca descurando das suas capacidades.

Por conseguinte, a mestranda procedeu a um momento de “reflexão na ação”, tendo sido repensada uma nova estratégia, que se baseou na leitura segmentada do musicograma, cor a cor, em simultâneo com o batimento de palmas. Desta forma, cada criança percutia o seu tubo quando indicada a cor do mesmo, e em simultâneo com o batimento das palmas executado por um elemento do par pedagógico. Assim, e à medida que a atividade ia decorrendo, verificou-se uma evolução considerável na destreza e agilidade das crianças aquando da realização da mesma, uma vez que estas se foram familiarizando com o novo instrumento, que até então lhes era desconhecido. Uma vez que não existiam tubos suficientes para todas as crianças, um dos objetivos da atividade pedagógica foi distribuí-los alternadamente por todas elas. Deste modo, aquando da segunda parte da canção, sucedeu-se o respetivo momento de troca.

No que diz respeito aos instrumentos *orff*, estes seriam distribuídos aquando do final de uma primeira interpretação do musicograma. No entanto, e dados os imprevistos supramencionados, estes apenas foram inseridos na atividade momentos mais tarde, quando foi possível perceber que o grupo já conseguia manusear satisfatoriamente os *boomwhackers*. Concomitantemente, aquando da inclusão dos instrumentos *orff*, verificou-se que várias crianças solicitaram o mesmo instrumento, sendo que neste momento teria sido pertinente comandar estrategicamente a atividade, tendo por base uma tomada de decisões baseada na negociação, criando-se situações diversificadas de conhecimento, atenção e respeito pelo outro (Lopes da Silva et al., 2016). Em contrapartida, os momentos de reflexão na ação permitiram avaliar o que estava a ser feito e repensar em novas estratégias, que “contribuíram para a aprendizagem de todas e de cada uma das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.18). Por conseguinte, e aquando da fase de reflexão da atividade em questão entendeu-se que, de forma a ser conseguida uma melhor gestão do grupo, deveriam ter sido previamente estipuladas estratégias alusivas à distribuição dos instrumentos, uma vez que para além destes impasses interferirem na gestão do tempo, interferem também na gestão do grupo, despoletando situações de distração, impertinência e agitação nas crianças.

Todavia, e apesar dos percalços e imprevistos que foram surgindo ao longo da realização da atividade pedagógica, o grupo manteve-se sempre interessado e motivado, sendo pertinente salientar que, ao contrário do que se costumava verificar aquando da realização de outras atividades, todos os elementos se mantiveram em roda no tapete durante a realização de toda a atividade, o que determinou a sua concentração e empenho.

Por fim, importa reforçar o papel fulcral da PES no que diz respeito à mobilização dos conhecimentos teóricos em função da prática. Assim, todas as atividades promovidas ao longo da PES priorizaram a criança como sendo o centro de toda a ação educativa, tendo sido planeadas de acordo

com as suas características, interesses e necessidades, e procurando envolver as várias áreas e domínios mencionados nos documentos orientadores em vigor. Com efeito, todas as atividades surgiram e foram desenvolvidas sempre com intencionalidade educativa, tendo implicado uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das práticas, e sendo adequadas às características do grupo, das crianças e do contexto social envolvente. Para além disto, planear com intencionalidade educativa possibilitou atribuir sentido à ação, ter um propósito para a mesma, saber o porquê do que estava a ser feito e saber quais as finalidades educativas pretendidas (Lopes da Silva et al., 2016).

Já no que diz respeito à avaliação das aprendizagens e das atividades envolvidas em todo o processo, esta pautou-se pelo seu caráter reflexivo e formativo, possibilitando “questionar e refletir sobre as práticas educativas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11). Assim, e uma vez que na EPE a avaliação se baseia nos registos de observação e na recolha de documentos situados no contexto, o par pedagógico e a Educadora de Infância Cooperante foram estimulando e incentivando as crianças a partilharem os seus conhecimentos, de forma a que fosse possível perceber o que já sabiam, o que queriam saber e o que ainda precisavam de saber. Para além disto, e através dos registos e da documentação pedagógica que ia sendo elaborada, foi possível avaliar e acompanhar o processo evolutivo de cada criança. Como tal, ao longo da PES, foi visível a evolução e desenvolvimento do grupo no que diz respeito às várias necessidades de aprendizagem inicialmente evidenciadas pelo par pedagógico, e que foram sendo gradualmente colmatadas, tendo em consideração as características individuais de cada criança.

Deste modo, é de salientar a pertinência dos momentos de reflexão sobre as práticas ao longo de toda a PES, que culminaram em registos no diário de formação, em grelhas de observação e no diálogo com os diversos agentes educativos. Por conseguinte, todos os fatores plasmados mostraram-se pertinentes no que diz respeito à aquisição de novos saberes e a mudanças nas futuras práticas educativas.

### **3.2. EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Educar na atualidade requer um esforço por parte dos docentes em criar novos ambientes de aprendizagem que conduzam, facilitem e integrem aprendizagens inovadoras (EIPP, 1995). Neste sentido, compreende-se que os professores assumem um papel importante na produção e estruturação do conhecimento do aluno, que advém de processos de reflexão alusivos às suas práticas pedagógicas (Alarcão, 1996). Partindo deste princípio, entende-se que um professor reflexivo é aquele que demonstra ser capaz de “pensar, de construir o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática, na capacidade de gerir a sua aprendizagem, de ser autónomo” (Alarcão, 1996, p.5). Torna-se, pois, essencial descrever e refletir acerca dos momentos vivenciados na PES do 1.ºCEB, que possibilitaram

a aquisição de competências e aprendizagens imprescindíveis às futuras práticas educativas da mestranda enquanto docente. Assim, este processo reflexivo pautou-se pelo seu teor colaborativo, englobando a mestranda, o seu par pedagógico, os alunos e as docentes supervisora institucional e cooperante, tendo possibilitado agir e reagir às diversas situações vivenciadas na PES, “mobilizando saberes, atitudes e capacidades pessoais” (Alonso & Silva, 2005, p.51).

Relativamente à fase da ação, esta teve início na terceira semana da PES, denotando-se a constante interligação entre as diversas áreas do saber, tendo por base as metodologias ativas (cf. Cap. I). Desta forma, foi atribuído ao aluno um papel ativo no seu processo de ensino e de aprendizagem, atendendo-se à necessidade de criar ambientes de aprendizagem estimulantes, que potenciassem diversos modos de pensar o ensino e a aprendizagem, e que se refletissem na aquisição de aprendizagens significativas por partes dos alunos (Bidarra & Festas, 2005). Simultaneamente, todas as planificações procuraram ir ao encontro dos conteúdos programáticos requeridos semanalmente pela Professora Titular de turma, nunca descurando dos interesses, necessidades e capacidades dos alunos. Deste modo, as planificações eram elaboradas semanalmente, sendo estabelecida para cada uma delas uma Unidade de Aprendizagem (UA) que ia ao encontro do projeto de intervenção implementado pelo par pedagógico na turma.

Todas as planificações eram elaboradas pelo par pedagógico, sempre com o parecer tanto da Professora Cooperante, como da Professora Institucional. Todos os *feedbacks* contribuíram para um processo de aprendizagem gradual, no qual a mestranda teve oportunidade de se questionar e refletir acerca dos seus saberes e experiências, numa atitude de compreensão e descoberta sobre si mesma enquanto futura docente (Alarcão, 1996).

O projeto de intervenção desenvolvido ao longo da PES intitulou-se de “Aprender (com) Arte: Ser Criartista”, tendo seguido todas as fases inerentes à MTP (cf. Cap. I, p.21). Dada a impossibilidade de descrever e refletir acerca de todas as atividades implementadas, serão analisadas, no presente capítulo, algumas das que foram colocadas em prática pela mestranda.

O projeto em questão adveio do interesse dos alunos por temas relacionados com as Artes e com o mundo que os rodeava (cf. Cap. II). Com vista à perceção este seria realmente um interesse comum aos vários elementos da turma, foi realizada uma votação secreta que teve como objetivo responder à questão “O que queremos aprender?”. Esta atividade possibilitou, também, desenvolver com a turma aprendizagens alusivas aos processos democráticos, reconhecendo-se a pertinência e importância da sua exploração o mais precocemente possível (Oliveira-Martins, 2017), visto que, ao serem implementadas atividades desta índole, estimula-se nos alunos a valorização do “respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático” (Oliveira-Martins, 2017, p.16).

Com efeito, cada aluno recebeu um cartão de voto, previamente elaborado com opções diversificadas, votando na opção que fosse ao encontro do seu tema preferido. De forma a complementar todo o processo, e tendo como ponto de partida a votação secreta de cada aluno, foi construído com os alunos uma tabela de frequências absolutas e, posteriormente, um gráfico de barras, que possibilitou que estes ficassem a conhecer qual o tema com mais votos e, conseqüentemente, o tema vencedor. (Figura 9)



Figura 9 Tabela de frequências absolutas e gráfico de barras elaborado

Por conseguinte, e após a análise dos dados, percebeu-se que “Artes” tinha sido o tema mais votado. Tal como mencionado no Capítulo II, uma das grandes dificuldades evidenciadas na turma relacionava-se com a gestão de conflitos. Contudo, e tendo já em consideração esta dificuldade, a mestrandia procedeu desde logo a um diálogo com os alunos salientando que, apesar de cada um ter a sua preferência, deveria ser aceite e respeitada a opção cujo número de votos fosse superior às restantes. Simultaneamente, foram surgindo reações tais como: V.: “Eu sei que é assim, porque eu fui votar com a minha mãe.”; C.O.: “Se ganhassem todos era uma confusão.”; C.: “Somos todos amigos, não importa quem ganha.”. Posto isto, verificou-se que o diálogo estabelecido possibilitou não só que os alunos aceitassem o tema vencedor, como também foi fundamental para que reconhecessem o sentido de valorização e respeito pelo outro (Direção-Geral da Educação, 2018). Para além disto, foram promovidos processos de negociação e de cidadania democrática, dado que, ao longo da atividade, os alunos tiveram o direito de escolher, de falar, de analisar, de decidir, de criticar e de participar ativamente na dinâmica da turma, atendendo-se desta forma a princípios de compreensão, liberdade e responsabilidade, intrínsecos a uma educação democrática responsável (Niza, 2015).

Não obstante, foi também possível desenvolver, ao longo da atividade, conteúdos relacionados com a Organização e Tratamento de Dados, que possibilita que “os alunos relacionem a análise e interpretação de dados com o contexto em estudo e constitui uma estratégia adequada para os envolver na compreensão dos dados e conceitos estatísticos” (Veia et al., 2014, p.230).

Neste seguimento, e após se perceber que o projeto de intervenção se iria relacionar com as Artes, foi colocada aos alunos a questão “O que são as Artes?”, com o objetivo de se realizar um *brainstorming* alusivo aos seus conhecimentos prévios. Assim sendo, foram surgindo respostas tais

como: H.M.: “É pintar!”; C.O.: “É fazer desenhos!”; V.C.: “É a música!”. Aquando desta questão, tornou-se evidente a curiosidade dos alunos em quererem saber mais sobre o que eram, de facto, as Artes e quais os estilos artísticos a si inerentes. Contudo, denotou-se que os seus conhecimentos tácitos se cingiam a um leque restrito de vertentes artísticas e que este era um tema pouco presente no seu quotidiano. Assim, e quando novamente questionados com perguntas tais como “Mas então o que é pintar?”; “Quem é que faz pinturas?”; “O que é a música?”; “Que tipos de música existem?”, percebeu-se que muitos dos alunos ou não sabiam responder, ou pronunciavam respostas limitadas, como por exemplo: L.L.: “Pintar é usar uma folha e materiais para pintar.”; G.T.: “Eu faço pinturas!”; V.M.: “A música é cantar músicas!”; C.C.: “Existem músicas em português, em brasileiro e em inglês.”. No seguimento das respostas obtidas, tornou-se pertinente desenvolver e aprimorar os conhecimentos dos alunos relativamente a um tema que era realmente do seu interesse, a fim de que estes conseguissem compreender que as Artes iam muito para além das suas ideias e que existia uma grande diversidade de “caminhos” a conhecer e explorar. Ao mesmo tempo, tornou-se benéfico desenvolver um projeto de intervenção para e sobre a Arte, uma vez que as artes podem estar presentes no centro de toda a educação formando, a longo prazo, alunos criativos capazes de se desenvolverem no trabalho e na vida, tornando-a mais enriquecedora e prazerosa (Petraglia & Costa, 2017).

Como tal, este assunto foi debatido entre o par pedagógico, a Professora Cooperante e a Professora Institucional, tendo sido definido, numa fase posterior, que a cada UA se iria associar a um trabalho de articulação curricular, evidenciando-se um estilo artístico e um artista português a ele associado. Assim sendo, o projeto implementado permitiu valorizar o ensino das Artes na Educação, sabendo-se que “a Arte é definida como agente primordial no crescimento e desenvolvimento do ser humano e são as atividades de expressão artística que apelam para a imaginação e para a criatividade (Marques, 2012, p.60). Para além disto, e na opinião da mestranda, a educação por meio da Arte permite dar mais sentido à aprendizagem, demonstrando ser um veículo para o desenvolvimento das diversas componentes curriculares. Por conseguinte, compreende-se que a Arte estimula a construção e criação de conhecimentos diversos, para além de que as linguagens artísticas “podem ser acionadas como meio propício à emergência e ao acontecimento de aprendizagens significativas, constituindo um canal privilegiado de criação de sentidos para o viver individual e coletivo” (Leite, 2019, p.14).

O projeto “Aprender (com) Arte: Ser Criartista!” decorreu ao longo de cinco semanas, remetendo para cinco estilos artísticos/artistas distintos, tal como é possível observar na Tabela 3.

Projeto “Aprender (com) Arte: Ser Criartista		
Semana	Estilo Artístico	Artista/Elemento Português
1	Escultura	Joana Vasconcelos
2	Pintura	Vhils
3	Música	Miguel Araújo
4	Cerâmica/Olaria	Bordallo Pinheiro
5	Teatro	Roberto (elemento tradicional português do teatro de marionetas)

Tabela 3 Estruturação do Projeto

Com o intuito de que a turma ficasse a conhecer os estilos artísticos que iam ser explorados ao longo das semanas, foi realizada uma Caça ao Tesouro na Biblioteca Escolar da instituição. Assim, optou-se por realizar a atividade num espaço externo à sala de aula, não só como estratégia de motivação para os alunos, mas também de forma a serem promovidas e valorizadas as aprendizagens em contextos educativos não formais. Além do mais, a realização de atividades fora da sala de aula permite criar ambientes que remetem para a aventura e exploração; mobilizar aprendizagens de dentro para fora da sala de aula (e vice-versa) e explorar diversas formas de aprendizagem em contextos fora da sala de aula (Vale, 2017). Deste modo, estes contextos informais remetem para espaços de aprendizagem motivadores, no quais os alunos têm oportunidade de “resolver problemas, estabelecer conexões, comunicar e aplicar conhecimentos e capacidades num contexto significativo” (Vale, 2017, p.53). Para tal, a turma foi dividida em cinco pequenos grupos, com o objetivo de que cada grupo encontrasse um dos cinco sacos escondidos. Cada saco continha um *puzzle*, correspondente a uma imagem de um dos estilos artísticos a serem explorados, sendo que cada grupo, após encontrar um dos sacos, procedeu à sua montagem, associando a imagem obtida ao respetivo estilo artístico. (Figura 10).



Figura 10 Processo de montagem dos puzzles

Por fim, e uma vez que concluída a montagem de todos os *puzzles*, cada grupo revelou à turma o estilo artístico decifrado. Neste seguimento, foi promovido um momento de diálogo em grande grupo, no qual os alunos ficaram a conhecer a diversidade de estilos artísticos existentes e, conseqüentemente, qual o percurso definido para a “viagem” que iriam realizar pelo mundo das Artes. Para além disto, a atividade denotou ser importante para que os alunos ficassem a conhecer a

existência de estilos artísticos que até então desconheciam e não associavam à Arte (H.M.: “O que é isso da Escultura?”; C.C.: Eu sei o que é barro!”; D.S.: “São difíceis estes nomes!”; C.M.: “Então fazer Arte não é só música e pintar!”). Assim sendo, todo o processo de descoberta e de montagem dos *puzzles* pautou-se não só pelo seu carácter lúdico e dinâmico, como possibilitou a promoção do trabalho cooperativo e do espírito de entreatajuda e a estimulação da autonomia nas várias fases inerentes à atividade.

Uma das primeiras atividades desenvolvidas com a turma inseriu-se na UA “O início da nossa pegada artística: A escultura!”. Deste modo, e uma vez que nessa semana os alunos se encontravam em processo de aprendizagem da letra j e dos casos de leitura ge e gi, foi realizada uma atividade de culinária intitulada de “Cozinheiros escultores!” que visava a aplicação dos conhecimentos construídos relativamente a estes conteúdos programáticos. Assim, e numa fase inicial da atividade, cada aluno escreveu, em papel de cenário, uma palavra que contivesse o som /j/. Posteriormente, e em grande grupo, procedeu-se à confeção das bolachas. De forma a tornar todo o processo mais enriquecedor e apelativo para os alunos, a medição das quantidades (uma colher como unidade de medida) envolveu problemas matemáticos de um passo, tal como consignado nas AE de Matemática do 1.º ano de escolaridade, referindo que os alunos devem ser capazes de “reconhecer e aplicar as etapas do processo de resolução de problemas” (Direção-Geral da Educação, 2021, p.13). Assim sendo, promoveu-se a resolução de problemas matemáticos contextualizados com situações do quotidiano, entendendo-se que estes permitem “o desenvolvimento de capacidades cognitivas, de aprender a aprender, de problematizar, mobilizar conhecimentos perante situações reais concretas de resolução de problemas” (Ambrósio, 1999, p.24). Simultaneamente, promoveu-se o desenvolvimento das capacidades matemáticas dos alunos, sabendo-se que a resolução de problemas “desenvolve modos de pensar e capacidades básicas como verbalizar, ler, interpretar e produzir textos em matemática” (Pinto & Canavarro, 2012, p.3). Inicialmente, perspectivou-se a realização da atividade num dos átrios da instituição, no entanto, e face a situações adversas, a atividade teve que ser realizada na sala de aula. De facto, as condições para a confeção das bolachas tornaram-se limitadas, essencialmente no que diz respeito à falta de espaço e de visibilidade para todos os alunos. Contudo, e na medida do possível, a mestranda procedeu a um momento de “reflexão na ação”, equacionando desde logo novas estratégias e soluções apropriadas para a realização da atividade. Concluído o processo de confeção, cada aluno teve oportunidade de moldar as suas próprias bolachas, formando a palavra que inicialmente tinha escrito no papel de cenário. Com efeito, todos os alunos participaram na atividade, não só no que diz respeito ao processo de preparação das bolachas, como também à partilha das suas ideias e opiniões (Figura 11).



Figura 11 Processo de confeção das bolachas

Posteriormente, os alunos degustaram as bolachas por si confeccionadas. No momento da degustação, e uma vez que nesse dia a turma também se tinha inteirado dos conceitos de número par e ímpar, foi solicitado a cada aluno que contasse o número de letras que a sua palavra continha, verificando se o resultado obtido correspondia a um número par ou ímpar. Deste modo, esta denotou ser uma atividade sem fronteiras disciplinares, envolvendo não só diversas áreas do saber, como também potenciou “resolver os problemas de compreensão e de participação nas situações da vida real” (Leite, 2012, p.90), visando uma aproximação à transdisciplinaridade (cf. Cap. I, p.20). Por conseguinte, a atividade “Cozinheiros Escultores!” refletiu-se num momento de grande entusiasmo para os alunos, o que demonstrou ser um fator positivo para que todos os percalços fossem sendo colmatados. Esta foi uma atividade que colocou a mestranda “à prova”, no que diz respeito ao controlo e gestão do grupo e à capacidade de agir à imprevisibilidade das situações. Para além disto, e com o objetivo de que os EE também tivessem acesso à atividade desenvolvida, foi realizado, numa fase posterior, um registo na plataforma digital *Canva*, como sistematização dos conteúdos explorados. Assim sendo, optou-se por fazer o registo da atividade nesta plataforma digital uma vez que, embora estas plataformas “permitam realizar tarefas semelhantes às vividas no ensino tradicional, conduzem a momentos dinâmicos e criativos que se desviam da passividade metodológica tradicional” (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017, p.12). Neste momento, os alunos responderam a questões tais como “O que fizemos?”; “Como fizemos?” e “O que aprendemos?”. Assim sendo, este momento foi benéfico para que os alunos se autoavaliassem e, conseqüentemente, percecionassem quais os conhecimentos adquiridos e, por outro lado, para que a mestranda conseguisse perceber se os objetivos propostos para a atividade foram cumpridos. De facto, destaca-se o *feedback* positivo por parte dos alunos que, no final da atividade se mostraram surpreendidos com a dimensão das aprendizagens adquiridas: B.F.: “A sério que eu aprendi a escrever com bolachas?”; G.G.: “Podemos repetir?”; E.F.: “Eu vou levar para casa as bolachas para explicar ao meu avô!”; J.T.: “Eu adorei!”; M.T.: “A minha palavra tem 5 letras, já sei que é ímpar!”. Posteriormente, e concluído todo o processo, o registo da atividade foi disponibilizado no *Padlet* criado pelo par pedagógico, para que as famílias conseguissem aceder ao

mesmo. De facto, muitos dos alunos optaram por não degustar as bolachas na sala de aula, solicitando se as podiam levar para casa de forma a partilhá-las com as famílias. Como tal, a mestranda não hesitou em aceitar a sua proposta, sabendo-se que é fundamental estabelecer relações entre escola-família, uma vez que a vida “da escola e das famílias será francamente melhorada e facilitada se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar das crianças, uma vez que terá um impacto muito positivo na sua integração, motivação e desempenho” (Sousa & Sarmiento, 2010, p.148).

No âmbito da Unidade de Aprendizagem “Música: Uma balada para os nossos ouvidos!”, foi explorada, num dos dias, o conto *Os Músicos de Bremen* (2001), dos Irmãos Grimm. Numa fase inicial, procedeu-se a uma pré-leitura do livro, no que diz respeito à identificação e análise dos seus elementos paratextuais e de possíveis situações pertencentes à história. Posto isto, destaca-se a importância da pré-leitura, sendo que esta fase incentiva os alunos a criarem as suas próprias hipóteses interpretativas sobre a obra, possibilitando que construam competências inferenciais (Pereira & Balça, 2018). Ao mesmo tempo, a análise dos elementos paratextuais assume um papel relevante no que se associa ao processo de compreensão de uma obra/texto, uma vez que possibilita que os alunos formulem antecipações e/ou suposições relativamente ao conteúdo do texto (as inferências), facilitando ainda a compreensão do mesmo (Pereira & Balça, 2018). Posteriormente, os alunos assistiram a um vídeo com a dramatização de fantoches do conto. Neste seguimento, e de forma a ser realizada uma atividade de interpretação da obra, recorreu-se à plataforma digital *Plickers*, atendendo-se às AE de Português do 1.º ano de escolaridade, compreendendo-se que os alunos devem ser capazes de compreender textos narrativos, no que diz respeito à sequência de acontecimentos, intenções e emoções de personagens, tema e assunto” (Direção-Geral da Educação, 2018).

No dia em questão, os alunos tiveram oportunidade de conhecer a *Lenda do Tangram* e de manusear o respetivo material analógico, uma vez que o *tangram* é um material frequentemente utilizado em “atividades de desenvolvimento de capacidades de visualização espacial, no estudo das propriedades dos polígonos e dos conceitos de perímetro e área” (Mestrinho & Oliveira, 2012, p.534). Com efeito, e no que diz respeito à articulação deste conteúdo programático com o conto supramencionado, os alunos procederam à montagem das personagens do mesmo (cão, gato e galo), recorrendo ao *tangram*. Neste seguimento, foi atribuído a cada aluno um *tangram* para que montasse as personagens, de acordo com os moldes que lhes tinham sido atribuídos (Figura 12).

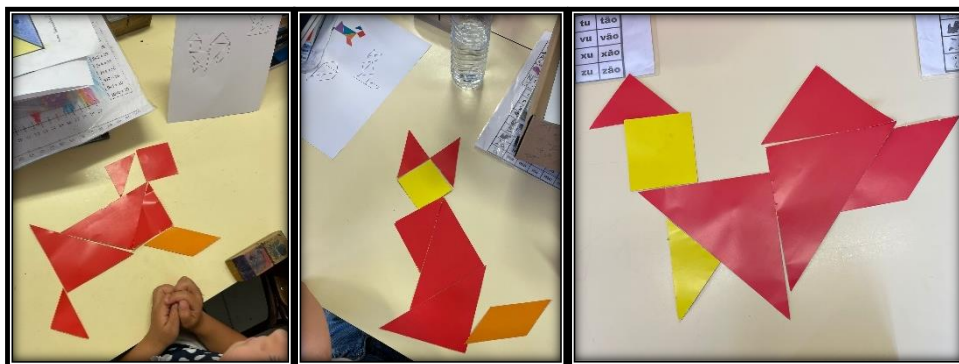


Figura 12 Personagens no tangram (cão, gato e galo)

Ao longo da atividade, foi notória a destreza com que cada aluno manipulava o seu *tangram*, tendo sido gratificante perceber o seu espanto e satisfação aquando do resultado final de cada montagem. Paralelamente, verificou-se que, ao manipularem este material estruturado, os alunos se aperceberam com maior facilidade dos seus atributos (tamanhos e formas) e figuras geométricas constituintes. Como tal, os alunos perceberam com facilidade que o *tangram* apresenta a forma base de um quadrado que, quando desfeito, origina setes figuras geométricas (um paralelogramo, um quadrado e cinco triângulos) e que, alterando as suas posições, conseguem obter figuras distintas. Deste modo, importa valorizar a pertinência da aplicação dos materiais analógicos em contexto sala de aula (cf. Cap. I). Na atividade em questão, os alunos foram ainda solicitados a identificar figuras congruentes existentes no *tangram*, pois tal como consignado nas AE de Matemática do 1.º ano de escolaridade, o aluno deve ser capaz de “reconhecer figuras congruentes, usando diferentes estratégias e recursos para explicar as suas ideias” (Direção-Geral da Educação, 2021, p.36).

Algumas das principais dificuldades evidenciadas na turma relacionavam-se ainda com o reconto de histórias (cf. Cap. II). Como tal, e de forma a colmatar tais dificuldades, foi desenvolvida uma atividade, em pequenos grupos, relacionada com o reconto do conto *Os Músicos de Bremen* (2001). Neste seguimento, compreende-se a importância e contributo do reconto de histórias para o desenvolvimento da memória e da atenção dos alunos, facilitando ainda a apropriação de construções gramaticais como por exemplo das regras fonológicas, sintáticas, semânticas, da entoação e ritmo das palavras (Dias, 2015). Uma vez que, segundo as AE de Português do 1.º ano de escolaridade, apenas se pretende que neste nível de ensino os alunos escrevam frases curtas e textos simples (Direção-Geral da Educação, 2018), o conto foi previamente dividido em oito momentos, para que cada aluno do grupo ilustrasse dois desses momentos. Para o efeito, foram distribuídas duas vinhetas a cada elemento do grupo com o objetivo de, no final da atividade, serem coladas numa folha A4, de acordo com a respetiva ordem de acontecimentos. Numa fase posterior à ilustração dos momentos da história, cada aluno redigiu uma pequena frase representativa dos momentos que ilustrou. Para além disto, todos os grupos apresentaram o trabalho desenvolvido à turma, compreendendo-se que ao

desenvolver as suas capacidades comunicativas, o aluno adquire competências linguísticas que serão determinantes na compreensão da leitura (Sim-Sim, 2002). Assim, e no final da atividade, verificou-se uma evolução notória dos alunos face a experiências anteriores, não só no que diz respeito ao reconto da história em si, como também ao nível do espírito de ajuda/trabalho cooperativo. Simultaneamente, observou-se, principalmente no momento das apresentações, que cada grupo preparou atenciosamente sua apresentação, na qual todos os elementos tiveram oportunidade de expor os resultados obtidos, aquando da sua vez, e tendo sempre em consideração a sequencialidade lógica do conto (Figura 12).

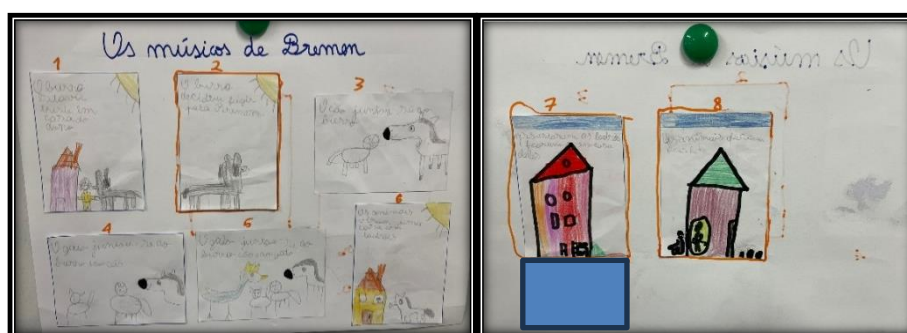


Figura 13 Exemplo de um reconto realizado por um dos grupos

Tal como é possível observar na Figura 13, o reconto da história envolveu não só as componentes da Oralidade, Escrita e Educação Literária intrínsecas à Área Curricular de Português, como potenciou o desenvolvimento das Artes Visuais, na medida em que os alunos manifestaram “capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos” (Direção-Geral da Educação b), 2018, p.9). Por último, refere-se a pertinência da aplicabilidade desta atividade também para a mestranda, uma vez que lhe possibilitou colocar em prática ideais e estratégias sugeridas pelas docentes supervisora institucional e cooperante aquando da primeira aula supervisionada, espelhando-se uma melhoria considerável da dinâmica do grupo e das aprendizagens adquiridas.

As últimas atividades a serem apresentadas integraram-se na UA “1,2,3: Silêncio, que o Teatro vai começar!”, e dizem respeito à última semana de quatro dias de intervenção em par pedagógico. Desta vez, a UA relacionada com o Teatro não se associou a um artista português, mas sim a uma das tradições mais antigas em Portugal, que diz respeito ao Teatro de Robertos. Assim, os alunos ficaram a saber o que é um Roberto, associando-o a bonecos de luva tipicamente portugueses (Oliveira, 2017). Relacionado com o Teatro de Robertos, priorizou-se então explorar o teatro de fantoches, sendo esta “uma ferramenta didática bastante eficiente devido à sua ludicidade e possibilidade de interação e encantamento” (Konflanz et al., 2019, p.43).

Deste modo, o par pedagógico inspirou-se numa das obras de Luísa Dacosta e procedeu à encenação de um texto dramático da autora, intitulado de “A Carochinha” (em *Robertices*, 1995), sabendo-se que esta é uma obra escrita tipicamente para fantoches de luva, dedicada à tradição

popular portuguesa dos Robertos (Gomes et al., 2009). Neste momento, os alunos ficaram a conhecer o que é um Roberto, associando-o a um elemento tradicional português e às respetivas ilustrações da obra em estudo. No que diz respeito à encenação do texto dramático, as personagens foram previamente construídas pelo par pedagógico, com exceção da personagem Roberto. As restantes personagens não foram ao encontro dos Robertos, para que os alunos compreendessem que existem diversas formas de se criarem fantoches, tendo já em vista uma das atividades posteriores que iriam realizar. Ressalva-se ainda que o Roberto foi um recurso que permitiu a condução toda a UA, assumindo o papel de “mensageiro”, o que possibilitou a articulação e sequencialidade lógica entre todas as atividades. (Figura 14).



Figura 14 Personagens da história

Numa fase posterior à análise do texto dramático supramencionado, foi implementada uma atividade de Robótica Educativa que possibilitou desenvolver conteúdos referentes ao Pensamento Computacional (Matemática), à Localização Espacial/Itinerários (Estudo do Meio) e à Oralidade, mais concretamente a compreensão de textos, e Leitura (Português). Assim sendo, sublinha-se desde logo a importância da Robótica Educativa como forma de “viabilizar o conhecimento científico e tecnológico e, ao mesmo tempo, estimular a criatividade e a experimentação com um forte apelo lúdico” (Rosa & Trentin, 2017, p.5547), uma vez potencia a articulação de saberes, a resolução de problemas, o trabalho em equipa e competências de comunicação e o trabalho da imaginação, criatividade, do raciocínio lógico e pensamento abstrato (Ribeiro et al., 2007). Deste modo, a atividade foi realizada em pequenos grupos, com recurso ao *Robot Mouse* pois, tal como se sabe, a aprendizagem com *robots* por meio de combinações de tarefas estruturadas, permite que os alunos desenvolvam e apliquem habilidades de resolução de problemas, assim como de conceitos introdutórios da programação e no domínio dos *robots* (Magalhães et al., 2021). Como tal, o contexto da atividade em questão remeteu para uma obra anteriormente explorada (“A Carochinha”, em *Robertices*, 1995), de Luísa Dacosta, de maneira que o seu objetivo era traçar o percurso dos animais (gato e rato) até à casa da Carochinha, elegendo o caminho mais curto possível. Simultaneamente, cada grupo recebeu uma imagem do tapete, previamente elaborado, em formato A4, para que todos os elementos tivessem oportunidade de definir os percursos, de acordo com as orientações fornecidas, antes de os aplicarem no tapete com o *Robot Mouse*. Neste momento da atividade, cada grupo registou os seus percursos de acordo com

os comandos que teriam que utilizar no *robot*. Assim, e à medida que cada grupo concluía a realização dos dois percursos, dirigia-se ao tapete destinado à aplicação do *robot* (Figura 15).



*Figura 15 Aplicação dos percursos com o Robot Mouse*

Ao longo da atividade promoveu-se, uma vez mais, o trabalho cooperativo em pequenos grupos, na qual os alunos desenvolveram “valências e competências relacionadas com os valores, comportamentos, partilha e o saber estar pela utilização de robôs na execução das tarefas propostas” (Magalhães et al., 2021, p.144). Simultaneamente, a atividade possibilitou que os alunos desenvolvessem noções de lateralidade como “frente”, “trás”, “esquerda” e “direita”, tendo em consideração a orientação do *robot* e o caminho que pretendiam que este seguisse. Assim, desenvolveram o seu sentido de orientação espacial, prevendo o comportamento do *robot* e partindo de símbolos abstratos incluídos na programação (Ribeiro et al., 2007). Além disso, este foi um processo que envolveu a formulação de problemas por parte dos alunos, uma vez que estes equacionaram meios para chegar à solução/percurso correto (Espadeiro, 2021). Para que tal fosse possível, destaca-se a importância da linguagem de programação através dos comandos do *robot*, que possibilitou que estas ações fossem realizadas por um agente de processamento de informações (Espadeiro, 2021).

Após a realização da atividade foi importante perceber que todos os grupos conseguiram compreender e aplicar todas as indicações contempladas na mesma, o que levou a mestrand a acreditar que as estratégias por si implementadas foram ao encontro das necessidades e capacidades dos alunos. De facto, a atividade supramencionada apelava à autonomia de cada grupo e à sua aptidão para interpretar e cumprir com as indicações contempladas. Posto isto, os alunos desenvolveram a confiança em si próprios, a motivação para aprender e o espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas (Oliveira-Martins, 2017). Contudo, e apesar de não ser a primeira vez que os alunos manuseavam o *Robot Mouse*, alguns demonstraram dificuldades associadas à lateralidade, no que diz respeito à indicação do comando correto sempre que se pretendia mudar de direção. Todavia, a mestrand foi auxiliando os grupos sempre que necessário, principalmente nas respetivas fases de mudança de direção do *robot*, que até à altura ainda eram relativamente complexas para os alunos. O suporte atribuído permitiu que os alunos se sentissem mais confiantes e capazes de

partilharem as suas ideias e estratégias, conseguindo detetar e compreender os possíveis erros. Uma vez mais, esta atividade atribuiu um papel de destaque ao aluno no processo de aprendizagem, proporcionando-lhe as condições necessárias para que este adotasse uma postura ativa na construção do conhecimento (Espadeiro, 2021).

Ainda relativamente a esta UA, definiu-se que os alunos iriam proceder à construção de fantoches, a serem utilizados na divulgação do projeto com a comunidade escolar. Deste modo, e após uma reflexão prévia entre o par pedagógico e as docentes cooperante e supervisora institucional, definiu-se que a divulgação do projeto iria consistir numa apresentação à comunidade educativa (presencial para a comunidade escolar e *online* para as famílias), do conto *Os Músicos de Bremen* (2001), recorrendo ao teatro de fantoches. Com efeito, e de forma a promover o envolvimento das famílias, o par pedagógico solicitou a colaboração dos EE, no que diz respeito à disponibilização de materiais do quotidiano dos alunos para a construção dos fantoches, nomeadamente botões, tecidos, colheres de pau, lã, entre outros. Neste sentido, atendeu-se à valorização e pertinência do envolvimento das famílias no processo educativo dos alunos, compreendendo-se que “a escola deve assumir um papel preponderante na implementação de estratégias que envolvam todas as famílias e (...) as subvencionem no desenvolvimento de competências educativas, no sentido de um melhor acompanhamento e supervisão dos seus educandos” (Sousa & Sarmento, 2011, p.191). Posteriormente, denotou-se que a grande maioria dos EE aderiram ao pedido do par pedagógico, fornecendo diversos materiais úteis para a atividade que se iria realizar.

No que diz respeito à construção dos fantoches, este trabalho foi desenvolvido em pequenos grupos de quatro elementos. Por conseguinte, foram construídos seis fantoches, alusivos às seis personagens representativas do conto a ser encenado (dono do burro, burro, cão, gato, galo e ladrão). Simultaneamente, cada grupo escolheu qual a personagem que queria construir e, conseqüentemente, quais os materiais que queria utilizar, escolhendo “técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas” (Direção-Geral da Educação b), 2018, p.9). A realização desta atividade possibilitou, ainda, promover o sentido estético dos alunos, uma vez que, à medida que os alunos iam observando as suas produções e as dos restantes colegas, refletiam, comparavam e argumentavam relativamente a todas as construções (Oliveira-Martins, 2017). Para além disto, importa salientar que os materiais utilizados pelos alunos foram maioritariamente materiais recicláveis e/ou não convencionais, sendo que todo o processo de construção possibilitou que os alunos desenvolvessem “as suas capacidades nos domínios de perceção, cognição, sensório-motor e representação simbólica e apreensão real” (Pessanha & Leal, 2015, p.48) (Figura 16).



Figura 16 Fantoches construídos (burro, ladrão, dono, galo, gato e cão)

Concluída a construção dos fantoches, tornou-se evidente o agrado dos alunos relativamente ao resultado obtido, sendo ainda notória a sua motivação para a fase posterior, que remeteu para a fase de ensaios da peça de teatro, e consequente apresentação ao público.

Na fase de divulgação do projeto, a turma foi dividida em quatro grupos de seis elementos (número de personagens do conto), estratégia esta que teve como objetivo dar a oportunidade de todos participarem na peça de teatro. Assim sendo, cada aluno escolheu a personagem que queria interpretar e, apesar de vários alunos requererem as mesmas personagens, foi possível chegar a um consenso com facilidade, sem que algum aluno se sentisse descontente e desmotivado.

De forma a adequar o texto dramático à faixa etária e capacidades dos alunos, elaborou-se um guião com as falas destinadas a cada personagem, sendo estas de extensão reduzida e de leitura/compreensão acessível. O processo de preparação do guião possibilitou uma organização prévia de toda a logística que envolvia a atividade, assim como permitiu que o par pedagógico antecipasse possíveis dificuldades dos alunos e perspetivasse estratégias em sua função. Sabendo que existiam na turma alunos que demonstravam dificuldades mais acentuadas no domínio da Leitura, aquando da distribuição das falas e consequente preparação das mesmas, as frases destinadas a esses alunos foram reduzidas e simplificadas, para que estes não se sentissem frustrados e incapazes. Para além disto, existia na turma um aluno com dificuldades ao nível da linguagem e que, por isso, não conseguia pronunciar as suas falas de um modo perceptível. Como tal, e procurando envolver o J.T. na atividade, solicitou-se a um aluno com bastante fluência leitora que acompanhasse o J.T. no momento das suas falas. Assim sendo, a estratégia adotada foi benéfica para o J.T., para além de que este se sentiu apoiado e encorajado pelos colegas: C.M.: “Boa J.T, conseguiste!”; V.C.: “Vês J.T, tu consegues!”; G.G.: “Faz comigo J.T, eu ajudo-te!”. Na verdade, esta foi uma atividade que possibilitou a inclusão do J.T., garantindo-lhe o direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo no seu contexto educativo (Oliveira-Martins, 2017). Além do mais, atendeu-se ao fator da diferenciação pedagógica, adequando-se a atividade de forma a dar resposta às características e capacidades do J.T., mantendo o respeito pela sua individualidade e estabelecendo, consequentemente, “uma situação de aprendizagem mais facilitadora” (Clérigo et al., 2017, p.100).

Tendo em consideração que o tempo de preparação para apresentação da peça de teatro era reduzido, cada aluno levou para casa as respetivas falas, de forma a praticá-las com as famílias. Uma

vez mais, denotou-se o envolvimento e empenho das famílias no que se associa ao auxílio dos seus educandos, o que demonstrou ser benéfico para o processo de preparação dos alunos. Ao longo de todo o processo de organização da apresentação, todos os alunos se mostraram bastante motivados, o que facilitou e promoveu uma dinâmica de trabalho agradável. Conseqüentemente, os alunos foram desenvolvendo diversas competências ao nível da comunicação e expressão nas suas diversas vertentes, como por exemplo a linguagem corporal e vocal, assim como a criatividade, no que se associa às dimensões imaginária e performativa (Correia & Falcão, 2016).

A fase de divulgação de projeto corrobora com a “fase de socialização do saber, tornando-o útil aos outros: a sala ao lado, o jardim de infância (...), as famílias” (Vasconcelos et al., 2011 p.7). Com efeito, cada grupo preparou a sua encenação deslocando-se, posteriormente, a uma das salas da instituição, englobando salas da EPE e do 1.º CEB. Em consequência, destaca-se a importância da implementação de projetos de interação entre valências de ensino, promotores da articulação vertical. Assim, a articulação vertical entre valências de ensino destaca-se “ao nível das aprendizagens significativas e do trabalho colaborativo, permitindo desenvolver um perfil do aluno, que valoriza as suas competências transversais e a interligação entre áreas do saber diversificadas e ciclos de ensino em contexto inclusivo” (Carreira, 2018, p.66). No que reporta à divulgação com as famílias, e após um diálogo com a Professora Cooperante, entendeu-se que a solução mais adequada e viável seria a de gravar as apresentações dos vários grupos para, posteriormente, estas serem disponibilizadas pela docente na plataforma digital *Class Dojo* (cf. Cap. II). Assim sendo, os quatros grupos tiveram oportunidade de apresentar a peça de teatro preparada, sendo que todas as apresentações foram gravadas em formato de vídeo e disponibilizadas aos EE, tal como definido inicialmente (Figura 17). Nesta linha de pensamento, afere-se que as plataformas digitais, para além de serem úteis e relevantes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, demonstram ser boas fontes de comunicação e interação com as famílias e EE (cf. Cap. II).



Figura 17 Momentos da apresentação da peça de teatro

No que diz respeito a todas as etapas do processo, desde a preparação até ao momento de divulgação do projeto, estas envolveram as diversas componentes artísticas que foram exploradas ao longo das semanas, como por exemplo a alusão à pintura, aquando da construção dos fantoches, e à música, aquando do momento final da peça de teatro. Relativamente ao envolvimento da música,

planeou-se, numa fase inicial, criar uma letra alusiva a todo o projeto de intervenção desenvolvido, tendo como ponto de referência a melodia da música *Balada Astral* (2014), do cantautor Miguel Araújo. No entanto, vários alunos solicitaram cantar a música *Fungagá da Bicharada* (1988), de José Barata Moura, uma vez que esta tinha sido a canção entoada no teatro de fantoches assistido dias antes, também alusivo ao conto *Os Músicos de Bremen* (2001): H.M.: “Ó professora, tem que ser o Fungagá da Bicharada porque o nosso teatro é sobre a bicharada!”; M.T.: “Nós sabemos muito bem esta música.”; C.C.: “Acaba a história e é o fungagá da bicharada!”. Assim sendo, o par pedagógico decidiu aceitar a proposta dos alunos, procurando ir ao encontro dos seus interesses, e nunca descurando de um dos objetivos principais da atividade, que era envolver a música.

Para além disto, e nos momentos que se seguiram à encenação da peça de teatro, cada grupo apresentou sucintamente à turma/grupo em questão o projeto desenvolvido, por forma a dar a resposta à questão “O que aprendemos?”. Não obstante, e para que as famílias fossem acompanhando o desenrolar de todo o projeto, criou-se, no início do mesmo, um *podcast* intitulado de “Os Artistas (também) somos nós”, na aplicação *Spotify for Podcasters*. A implementação do *podcast* em contexto sala de aula corroborou com diversas potencialidades, tais como o desenvolvimento da criatividade dos alunos no momento da elaboração de cada texto semanal; o desenvolvimento da sua linguagem e comunicação à medida que iam expondo as suas ideias aquando da construção do texto e posterior treino/gravação do *podcast* e, em consequência, o seu envolvimento no processo de ensino-aprendizagem (Cruz, 2009). Simultaneamente, a gravação semanal de um episódio auferiu a possibilidade de se estabelecer um registo cronológico do projeto que se encontrava a ser desenvolvido, bem como a oportunidade das famílias acompanharem de modo ativo e participativo a evolução dos alunos (Faria & Ramos, 2009). Deste modo, procedia-se todas as semanas à gravação de um episódio, cujo conteúdo ia ao encontro do estilo artístico/artista explorado ao longo da semana. Do mesmo modo, o *podcast* era gravado em função de um texto previamente redigido em grande grupo para, posteriormente, ser treinado e gravado. Entende-se, desta forma, que o *podcast* demonstra ser uma ferramenta educativa promotora de um trabalho com a área do Português, “no sentido dos próprios alunos poderem avaliar e desenvolver as suas competências a nível da leitura, compreensão de textos, e ao mesmo tempo tomar consciência dos seus erros e falhas, assim como, das suas capacidades e potencialidades na leitura expressiva” (Mafra et al., 2011, p.849). Ressalva-se ainda que o texto era dividido em pequenas partes, pretendendo-se que os vários alunos tivessem oportunidade de participar na gravação. Uma vez que não era possível envolver a turma na íntegra em cada um dos episódios, a distribuição dos mesmos era rotativa, sendo que todos os alunos tiveram oportunidade de participar na gravação de dois *podcasts*. Assim, os episódios eram colocados semanalmente no *Padlet* criado pelo par pedagógico, que facilitou e promoveu o processo de

acompanhamento das famílias relativamente ao projeto de intervenção que se encontrava a ser desenvolvido (Figura 18).



Figura 18 Padlet para acompanhamento do Projeto dos alunos da turma

No que diz respeito aos resultados obtidos através do recurso ao *podcast*, importa referir que este era um momento bastante apreciado pelos alunos, e que possibilitou que os alunos com dificuldades mais acentuadas ao nível da leitura demonstrassem sinais notórios de evolução neste parâmetro, reconhecendo-se por isso o valor do *podcast* no desenvolvimento de competências e de aquisição de aprendizagens significativas por parte dos alunos (Maфра et al., 2011).

Relativamente à avaliação do projeto e de todas as atividades implementadas, estas pautaram-se pelo seu carácter informativo (cf. Cap. I). Neste seguimento, e no último dia de intervenção do par pedagógico, foi colocada a questão à turma “Qual o estilo artístico que mais gostaram de conhecer?”, tendo sido realizada uma votação secreta. Para tal, cada aluno registou num papel o seu estilo artístico preferido, colocando-o dentro de um saco. À medida que cada voto ia sendo aberto, era registado numa tabela de frequências absolutas. No final, procedeu-se à contagem de todos os votos, concluindo-se que a semana da Música tinha sido a preferida para a grande maioria dos alunos. Assim sendo, o projeto de intervenção surgiu da mesma forma que terminou: através de uma votação secreta. Como tal, e apesar de na votação alusiva à avaliação não ter sido realizado um gráfico de barras, foi notória a evolução dos alunos no que diz respeito à aceitação da opinião do outro, que foi uma das dificuldades que o par pedagógico se comprometeu a desenvolver na turma, no início das suas intervenções. Assim, as duas atividades inerentes às votações corroboraram com a importância de serem promovidos os processos democráticos no contexto educativo, pois tal como refere Nóvoa (2015, p.17), “ou a nossa escola é, por aspiração, por esforço, uma construção permanentemente ética e democrática, ou não teremos nunca democracia”. Para tal, os processos democráticos firmam o respeito pelo outro, “a partir da afirmação das diferenças individuais reconhecendo-se muito embora, o outro, como semelhante” (Niza, 1998, p.8).

Ademais, todo o processo de intervenção foi sendo discutido e refletido no decorrer da PES, envolvendo a mestranda, o seu par pedagógico, a docente cooperante e a docente institucional. Assim,

a discussão das práticas “foi promovida, através de um processo supervisivo, em que a observação das aulas incidia, de forma focada, sobre o modo de uso do *feedback* oral e de formas de questionamento durante o processo-aula” (Roldão & Ferro, 2015, p.502). Com efeito, a mestranda procurou sempre refletir e avaliar as suas práticas, adotando uma postura crítica e indagadora, de forma a perceber se os resultados obtidos iam ao encontro de aprendizagens significativas e enriquecedoras para os alunos, nunca descurando dos objetivos aos quais se propôs a cumprir. Concomitantemente, ressalva-se a importância da aplicação das fases da metodologia de I-A na prática, tornando-se fulcral observar e refletir sobre as práticas, para que os momentos de planificação e ação fossem ao encontro das necessidades, interesses e capacidades dos alunos.

Por fim, entende-se que o projeto desenvolvido atendeu ao ideal de “um professor investigador, reflexivo, colaborador, aberto à inovação e participante ativo e crítico em diferentes contextos educativos” (Alonso & Silva, 2005, p.53). Este focou-se no desenvolvimento holístico do aluno, priorizando-se, por exemplo, a promoção da articulação de saberes e a formação de alunos livres, autónomos, responsáveis e conscientes de si próprios e do mundo que os rodeia (Oliveira-Martins, 2017). Todo este processo demonstrou ser bastante desafiador para a mestranda no que se associa não só à promoção da articulação curricular, como também à procura e adoção de um ensino integrador, democrático e de qualidade (Morgado, 2011). Como tal, idealizou-se “formar cidadãos críticos, preparados intelectualmente na base de uma reconstrução permanente do seu próprio conhecimento, conseguindo-se, assim, um ensino mais relevante, mais eficaz e mais consonante com a atual realidade em que vivemos” (Morgado, 2011, p.405).

## METARREFLEXÃO

Neste momento, avizinha-se o culminar de um percurso extremamente gratificante, que possibilitou uma paulatina preparação e aprendizagem que habilitam à docência de perfil duplo, nas valências da EPE e do 1.º CEB. Deste modo, importa refletir sobre todo o trajeto formativo realizado e vivenciado ao longo da PES, que nem sempre foi simples e linear, mas que se pautou pelo seu caráter desafiador, recompensador e impulsionador de vivências e aprendizagens imprescindíveis ao futuro profissional da mestranda.

Efetuada uma análise retrospectiva do percurso desempenhado, torna-se prazeroso perceber que todos os obstáculos foram ultrapassados e que foi possível atender a todos os objetivos e desafios propostos, o que nem sempre se afigurou como uma meta passível de ser atingida, face às exigências daquilo que se espera que um docente seja. Numa perspetiva pessoal, ser Educadora de Infância e Professora do 1.º CEB apresenta diversos desafios, pois mais do que estar em causa o ensino de determinado conteúdo, afigura-se a necessidade e dever de formar crianças enquanto cidadãos ativos na sociedade que integram, e proporcionar-lhes as bases de que irão necessitar ao longo de toda a sua vida pessoal e profissional.

Assim sendo, este foi um processo exigente, que despoletou o interesse da mestranda em querer sempre ser mais e melhor, idealizando, procurando desenhar e concretizar práticas promotoras de aprendizagens significativas, que permitissem a construção da sua identidade profissional docente. Com efeito, este não foi um processo solitário, tendo sido fruto do trabalho cooperativo e colaborativo entre o par pedagógico, as docentes supervisoras institucionais, docentes cooperantes e, claro, as crianças, sem as quais nada teria sido possível.

Ao longo do presente ano letivo, a mestranda teve oportunidade de se integrar em dois contextos distintos referentes à EPE e ao 1.º CEB. Com efeito, ambos os processos foram notoriamente exigentes, nos quais se procurou articular a teoria com a prática, mobilizando saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e investigativos. Concomitantemente, aferiu-se a importância da necessidade de observar ambos os contextos, numa perspetiva reflexiva, de modo a ser promovida uma aprendizagem inclusiva e o desenvolvimento holístico de todas as crianças/alunos. Para tal, foi adotada uma postura crítica, reflexiva e indagadora que permitiu problematizar as exigências da prática profissional, e que culminou na aquisição de competências profissionais e pessoais, que serão, certamente, uma constante ao longo da vida (Ribeiro, 2022).

Com efeito, é de ressaltar o papel primordial das docentes supervisoras institucionais e cooperantes que, sendo mais experientes, informadas e conhecedoras do funcionamento das práticas educativas, orientaram a mestranda em todo o seu processo de desenvolvimento profissional e

humano (Alarcão & Tavares, 2010). Na verdade, os docentes encontram-se num processo constante de aprendizagem, que procura atender não só à evolução da sociedade atual, como também à heterogeneidade de crianças/alunos com que se vão deparando ao longo do seu percurso profissional. Deste modo, receber orientação, partilhar ideias e vivências, permitiu que a mestranda se sentisse mais segura, confiante e, acima de tudo, que percecionasse que estes processos serão uma constante no seu futuro enquanto docente, pois tal como afirma Nóvoa (1992, p.13), “a formação não se constrói por acumulação, (...) mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Assim sendo, a PES possibilitou a valorização da comunicação e do trabalho colaborativo e cooperativo entre os diversos agentes educativos intervenientes no processo, nomeadamente o par pedagógico, a docente cooperante e as docentes supervisoras institucionais, sabendo-se que “o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional” (Nóvoa, 1992, p.14). Não obstante, todos os momentos de diálogo e *feedbacks* obtidos contribuíram para que a mestranda problematizasse as suas práticas e saberes, “desenvolvendo condições necessárias ao exercício da profissão docente” (Alarcão, 2001, p.23). Por conseguinte, todo o processo possibilitou a co construção e a mobilização de saberes na prática, num processo de formação interativo e dinâmico, no qual surgiu a oportunidade de trocar e partilhar experiências com os vários intervenientes (Nóvoa, 1992).

Deste modo, assume-se o dever cumprido, no sentido em que as práticas desenvolvidas procuraram sempre ir ao encontro da criança enquanto sujeito ativo na construção do seu próprio conhecimento. Simultaneamente, e no decorrer da PES, atendeu-se às evoluções da sociedade atual e, conseqüentemente, do ensino e respetivo currículo, priorizando-se a implementação de estratégias inovadoras, a construção de recursos e metodologias ativas e a aplicação de um projeto de intervenção que visassem a promoção, nos alunos, de práticas inclusivas e de aprendizagens significativas. Para além disto, as práticas foram desenvolvidas atendendo à diferenciação pedagógica, perspetivando-se cada criança/aluno como sendo um ser único, com características e necessidades distintas. Efetivamente, não foi um trabalho fácil, uma vez que este processo exigiu estimular o pensamento, a criatividade, a imaginação e, sobretudo, o ir sempre mais além. Contudo, nada foi em vão, e percecionar a eficácia das práticas adotadas e a evolução significativa das crianças/alunos, encorajou a mestranda, fazendo-a acreditar que todo o esforço e tempo despendido foi e será sempre ganho em aprendizagens e sucessos. Para além disto, estes meses demonstraram-se fundamentais para a perceção e conceção do que é ser Educador de Infância - Professora do 1.ºCEB na atualidade, face a um processo de constante descoberta, no qual a dedicação e o esforço prevaleceram. Deste processo emergiram aprendizagens e conhecimentos que serão transportados para o futuro, tendo em vista

uma futura docente que reconhece as diversas formas de aprender e ensinar, objetivando a ação como um todo e “não como somatório de partes, cujos pesos se adicionam” (Roldão, 2005, p.19).

Neste seguimento, destaca-se a pertinência da implementação das fases da metodologia de I-A ao longo da PES, uma vez que estas possibilitaram, de facto, melhorar as práticas educativas da mestranda. Como tal, todos os momentos de observação e de reflexão potenciaram que as fases de planificação e ação fossem ao encontro de práticas adequadas e pertinentes aos contextos em questão. Assim sendo, e tendo por base a metodologia de I-A, foi possível atender às necessidades e capacidades de cada criança/aluno, respeitando as suas características e ritmos de aprendizagem. Do mesmo modo, e beneficiando do processo cíclico da metodologia de I-A, foi possível mobilizar saberes e equacionar/implementar novas estratégias e conhecimentos, que possibilitaram que a mestranda fosse evoluindo num processo gradual, mas que no final de todo o percurso, demonstrou ser significativo.

Na verdade, a escola é o lugar no qual as crianças despendem a grande parte do seu dia-a-dia. Assim, e no caso da EPE e do 1.º CEB acresce-se a proximidade que estas estabelecem com o seu Educador de Infância/Professor do 1.º CEB, por serem as figuras mais presentes no seu quotidiano, dado o regime de monodocência em vigor nestas duas valências. Ora, uma das grandes dificuldades com a qual a mestranda se deparou ao longo da PES, foi a de conseguir separar a vertente profissional da afetiva, tendo em consideração a proximidade que foi estabelecendo com todas as crianças/alunos. Deste modo, emergiu a necessidade de se estabelecer um meio termo, tendo já em consideração o um futuro próximo pois, para além de ser um profissional, um docente também é um cidadão com vida “do outro lado” do seu contexto educativo.

Ser Educador de Infância e Professor do 1.º CEB é realmente um desafio e ainda mais desafiante é ser-se docente destas duas valências, o que requer um conhecimento teórico mais aprofundado e o saber estabelecer as diferenças inerentes aos dois níveis educativos. Contudo, a mestranda considera que será uma vantagem a sua habilitação enquanto docente de perfil duplo, tendo em consideração que os seus conhecimentos lhe irão permitir atender com maior eficácia a questões pertinentes tais como a Continuidade Educativa e o Processo de Transição Educativa.

Por fim, e no que diz respeito à elaboração do presente RE, ressalva-se a sua pertinência e mais-valia, uma vez que este possibilitou a aprendizagem e aprofundamento de conhecimentos teóricos, que foram imprescindíveis aquando das práticas educativas na EPE e no 1.º CEB. O mesmo possibilitou que a mestranda construísse uma visão mais aprofundada daquela que será a sua profissão futura, procurando “dar asas” ao seu pensamento, em prol da construção da sua identidade profissional docente.

Assim, e avistando neste momento a tão esperada “luz ao fundo do túnel”, afiguram-se o alívio e sensação de dever cumprido. Encerra-se, por agora, um ciclo de aprendizagens, sabendo-se

que novos ainda estão por vir, e que esta é uma caminhada que ainda está a começar. Contudo, prevalecerá sempre a garantia de que todo o processo de aprendizagem e descoberta foi, é e sempre será por elas (as crianças) e para elas, pois a “infância só se vive uma vez, e por isso tem de ser vivida com toda a profundidade” (Neto, 2020, p.129).

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Edições Asa.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Edições Almedina.
- Alcantara, E. (2020). *Inovação e Renovação Académica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas*. (1.ª ed.). FERP. [https://www.researchgate.net/publication/339130014\\_Inovacao\\_e\\_renovacao\\_academica\\_guia\\_pratico\\_de\\_utilizacao\\_de\\_metodologias\\_e\\_tecnicas\\_ativas](https://www.researchgate.net/publication/339130014_Inovacao_e_renovacao_academica_guia_pratico_de_utilizacao_de_metodologias_e_tecnicas_ativas)
- Alonso, A., & Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In J. L. Alonso & M. Roldão (Org.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (1.ª ed., pp.43-64). Edições Almedina.
- Alves, M. (2004). *Currículo e Avaliação: Uma perspectiva integrada*. Porto Editora.
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. (2019). Autonomia e flexibilidade curricular: Caminhos e desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*, (27), 337-362. <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/387>
- Ambrósio, T. (1999). Investigar/formar/innovar: Um percurso integrado para uma mudança reflexiva na educação. In J. Tavares (Org.), *Investigar e formar em educação* (vol. 1, pp. 17- 26). SPCE.
- Arends, R. (2007). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill de Portugal.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). A Educação Pré-Escolar em Portugal: Contributos para uma Perspetiva Histórica. *Inovação*, 10(1), 7- 19. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/54987/2/86051.pdf>
- Beane, J. (2003). Integração Curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3(2), 91-110. <https://www.projectrise.eu/system/files/2019-04/Beane.%20Beane.%20J.%20Integra%C3%A7%C3%A3o%20curricular%20a%20ess%C3%Aancia%20de%20uma%20escola%20democr%C3%A1tica.pdf>
- Bicalho, L., & Oliveira, M. (2011). Aspetos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. *Encontros Bibi: Revista Eletrónica da Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 16(31), 1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/147/14720012002.pdf>
- Bidarra, M., & Festas, M. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195. [https://www.fpce.uc.pt/niips/gbidarra/Bidarra2005\\_Construtivismo.pdf](https://www.fpce.uc.pt/niips/gbidarra/Bidarra2005_Construtivismo.pdf)

- Burgos, E., Grigoletti, G., & Paixão, D. (2015). Otimização do conforto ambiental no espaço escolar: uma visão sustentável. *Cinergis*, 16(1), 66-70. <https://core.ac.uk/download/pdf/228507297.pdf>
- Caetano, A., & Silva, M. (2009). Ética Profissional e Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação*, (8), 49-60. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/133/223>
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto Editora.
- Carreira, A. (2018). A Articulação Vertical entre ciclos em dois Agrupamentos de Escolas. In *Atas do XIV Congresso SPCE*, 11-13 outubro 2018 (pp.65-74). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. <https://www.spce.org.pt/assets/files/Actas%20do%20XIV%20Congresso%20SPCE%20-%20Coimbra%202018.pdf>
- Cervera, J. (1992). *Teoria de la Literatura Infantil*. Ediciones Mensajero.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. (2017). Diferenciação Pedagógica nas Primeiras Idades para a Construção de uma Prática Inclusiva. *Revista UIIPS*, 5(1), 98-118. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/14482/10868>
- Correia, F., & Falcão, M. (2016). Desenvolvimento de competências no 1.º ciclo: Um percurso formativo centrado no teatro. In *Atas do VII Encontro do CIED- II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação*, 27-28 novembro 2015 (pp.281-295). CIED: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12054/1/Desenvolvimento%20de%20compet%20%C3%A2ncias%20no%201%20%C2%BA%20cicloatas\\_vii\\_enc.cied.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12054/1/Desenvolvimento%20de%20compet%20%C3%A2ncias%20no%201%20%C2%BA%20cicloatas_vii_enc.cied.pdf)
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação*. Porto Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355 – 379. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%3%a3o\\_Ac%3%a7%3%a3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%3%a3o_Ac%3%a7%3%a3o_Metodologias.PDF)
- Cruz, S. (2009). O Podcast no Ensino Básico. In A. Carvalho (Org.), *Atas do Encontro sobre Podcasts* (pp.65-80). Centro de Investigação em Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9991/1/Cruz-2009-Enc%20sobre%20Podcasts.pdf>
- Dacosta, L. (1995). *Robertices*. Desabrochar Editores.
- Delors J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (1996). *Um*

*tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI*. UNESCO.

- Dias, J. (2020). Aprendizagem Baseada em Projetos. In E. Alcantara (Org.), *Inovação e Renovação Académica: Guia Prático de Utilização de Metodologias Ativas* (pp.38-41). UGB. [http://www2.ugb.edu.br/Arquivossite/Editora/pdfdoc/Guia\\_De\\_Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.ugb.edu.br/Arquivossite/Editora/pdfdoc/Guia_De_Metodologias_Ativas.pdf)
- Dias, C., Pereira, D., Serranheira, L., Mota, M., Leigo, S., & Sarmiento, I. (2012). Matemática na hora do conto. *Sensos*, 2(2012), 79-91. <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6307/1/Sensos%204%20-%20Matem%3%a1tica%20na%20hora%20do%20conto.pdf>
- Dias, S. (2015). O conto e o reconto na promoção da oralidade: uma experiência na Educação Pré-Escolar (Portugal). *Educação por Escrito*, 6(2), 314-326. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/19936/13510>
- Dias, S., & Chaga, M. (2017). Aprendizagem baseada em problema: um relato de experiência. In S. Dias & A. Volpato (Org.), *Práticas Inovadoras em Metodologias Ativas* (pp.36.48). Contexto Digital. [https://www.researchgate.net/publication/322908954\\_PRATICAS\\_INOVADORAS\\_EM\\_METODOLOGIAS\\_ATIVAS](https://www.researchgate.net/publication/322908954_PRATICAS_INOVADORAS_EM_METODOLOGIAS_ATIVAS)
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.
- Duarte, P. (2021). *Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Duarte, P., Moreira, A., & Gomes, R. (2019). “Eu continuo a ser...”: A Identidade e auto(representação) de professores do 1.º Ciclo que trabalharam na educação de adultos. In *Atas do 1.º Seminário- O 1.º Ciclo do Ensino Básico: Que identidade(s)? Currículo, Práticas e Formação Docente, setembro 2019* (pp.51-63). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/14651/1/ART\\_PedroDuarte\\_2019\\_4.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/14651/1/ART_PedroDuarte_2019_4.pdf)
- Duarte, P., & Canha, B. (2017). Supervisão e colaboração em Prática de Ensino Supervisionada: Um estudo na formação de educadores e de professores do Ensino Básico. In *Atas do II Colóquio Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores, 9 setembro 2017* (pp.76-87). Instituto de Educação Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/22700/1/ART\\_PedroDuarte\\_2023\\_8.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/22700/1/ART_PedroDuarte_2023_8.pdf)
- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Espadeiro, R. (2021). O pensamento computacional no currículo de Matemática. *Revista Temática sobre Pensamento computacional*, 162, 5-10.
- Epstein, A., & Hohmann, M. (2019). *O Currículo Pré-Escolar HighScope*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação: O Papel dos Professores*. Editorial Presença.

- Estrela, A. (1990). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Faria, A., & Ramos, A. (2009). Podcast no Jardim de Infância: oralidade, criatividade e pensamento crítico. In A. Carvalho (Org.), *Atas do Encontro sobre Podcasts* (pp.65-80). Centro de Investigação em Educação. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/33660/1/PODCASTS%20NO%20JARDIM%20DE%20INFANCIA.pdf>
- Formosinho, J. (2016). Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária. In J. Formosinho., G. Monge., & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (1ªed., pp.56-81). Porto Editora.
- Fortes, T. (2009). Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. *Revista Académica Senac*, (6), 1-11. <https://app.escolavirtual.pt/portal/dashboardteacher>
- Fosnot, C. (1996). Construtivismo: uma teoria psicológica da aprendizagem. In C.Fosnot (Org.), *Construtivismo e Educação: Teoria, perspetivas e prática* (1ªed., pp.23-58). Horizontes Pedagógicos.
- Gomes, J., Ramos, A., & Silva, S. (2009). Contributos para o estudo do texto dramático e do teatro para crianças em Portugal. In B. Rechou, A. Ramos, J. Gomes & S. Silva (Org.), *Teatro para a Infância e Juventude* (2.ª parte, pp.7-73). Deriva Editores. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/62898>
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto Editora.
- Grimm, I. (2001). *Os Músicos de Bremen*. Editorial Estampa.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Holly, M. (1995). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de Professores* (2.ª ed., pp.79-110). Porto Editora.
- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Konflanz, T., Druzian, L., & Vestena, R. (2018). Potencialidades artísticas e científicas do teatro de fantoches no ambiente escolar. *Revista Ciências e Ideias*, 10(1), 40-54. [https://www.researchgate.net/publication/332659788\\_POTENCIALIDADES\\_ARTISTICAS\\_E\\_CIENTIFICAS\\_DO\\_TEATRO\\_DE\\_FANTOCHES\\_NO\\_AMBIENTE\\_ESCOLAR](https://www.researchgate.net/publication/332659788_POTENCIALIDADES_ARTISTICAS_E_CIENTIFICAS_DO_TEATRO_DE_FANTOCHES_NO_AMBIENTE_ESCOLAR)
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial GRAÓ.
- Leitão, A., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37419204.pdf>

- Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Ramos Leitão.
- Leite, A. (2019). Paulo Freire e Arte Educação: Considerações sobre a estética freireana e a arte na educação/formação. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, (54), 85-104. [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC54\\_ALeite.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC54_ALeite.pdf)
- Leite, C., Pacheco, J., & Alonso, L. (2000). A Flexibilização Curricular na construção de uma escola mais democrática e mais democrática e mais inclusiva. *Território Educativo: Revista da Direção Regional de Educação do Norte*, (7), 20-26. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/62377/2/83097.pdf>
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Asa.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93. [https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda\\_leite.pdf](https://aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/carlinda_leite.pdf)
- Mafrá, M., Quadros-Flores, P., & Escola, J. (2011, maio 12-13). *Aplicação do podcast no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [paper presentation]. VII Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges 2011: Perspetivas de Inovação, Braga: Universidade do Minho. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6396/1/ART\\_FloresPaula2011.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6396/1/ART_FloresPaula2011.pdf)
- Magalhães, C., Cruz, S., Bento, M., & Lencastre, J. (2021). Atividades matemáticas com robôs para o desenvolvimento do pensamento computacional em alunos do 1.º ano do 1.ºCEB. In *Atas do I Encontro online de Cultura Digital e Educação na Década de 20, 14-15 maio 2021* (pp.138-145). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal: [http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/74001/1/ATAS do CDE20 2021 Magalhae %26Cruz%26Bento%26Lencastre.pdf](http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/74001/1/ATAS_do_CDE20_2021_Magalhae%26Cruz%26Bento%26Lencastre.pdf)
- Marchão, A. (2013). O lugar dos livros no jardim de infância. *Revista Aprender*, (33), 25-34. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10171/1/Olugar%20dos%20livros%20no%20jardim%20de%20inf%20c3%a2ncia.pdf>
- Marques, A. (2012). Dança, Criatividade e Educação Artística: Um Cruzamento Essencial e Exequível. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, (2), 59-72. [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1899/1/educacao\\_artistica\\_um\\_cruzamento\\_e\\_sencial\\_e\\_exequivel.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1899/1/educacao_artistica_um_cruzamento_e_sencial_e_exequivel.pdf)
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.13.2260/pdf>
- Martins, E. (2004). Nov(a)idade na (Re)configuração do Sistema Educativo: Reflexão sobre a Lei de Bases. *Educare-Educare*, (16), 19-35. [https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/241/1/Artigo %202004 %2819-35%29.pdf](https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/241/1/Artigo_%202004_%2819-35%29.pdf)

- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. (1ªed.). Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A\\_Descoberta da Escrita.pdf](http://cefopna.edu.pt/portal/images/documentos/OCEPE/A_Descoberta_da_Escrita.pdf)
- Matos, I., Figueiredo, M., & Gomes, H. (2019). História e ideias: aprendizagens significativas com a Literatura para a Infância. In *Atas do I Encontro Internacional de Língua Portuguesa e Relações Lusófonas, 19-20 outubro 2018* (pp.118-127). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. [file:///C:/Users/loira/Downloads/atas I\\_lusoconf\\_final\\_2020.pdf](file:///C:/Users/loira/Downloads/atas_I_lusoconf_final_2020.pdf)
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Mendes, A., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Proposições*, 27(2), 115-132. <https://media.proquest.com/media/hms/ORIG/1/fvrtB?s=suLMe7K90VsMLkpEaREy5rrdXkl%3D>
- Mendes, T. & Cebola, G. (2018). A Literatura Infantil e a Matemática na Educação Pré-Escolar: uma relação (im)provável?. *Revista Aprender*, (38), 55-72. <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/20/8>
- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueirdo, M., & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores*. Escola Superior de Educação de Viseu. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4602>
- Mestrinho, N., & Oliveira, H. (2012). A integração do tangram na aula de geometria- uma primeira abordagem ao conceito de área na formação inicial de professores dos primeiros anos. In *Atas do Encontro de Investigação em Educação Matemática 2012: Práticas de Ensino da Matemática, Portalegre, 2012*, (pp.529-540). Escola Superior de Educação de Portalegre. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7076/1/Mestrinho\\_Oliveira\\_eiem.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7076/1/Mestrinho_Oliveira_eiem.pdf)
- Monge, G., & Formosinho, J. (2016). O percurso educativo no jardim de infância: a voz das crianças e a voz dos pais. In J. Formosinho., G. Monge., & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (1ªed., pp.119-130). Porto Editora.
- Moran, J. (2017). Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In S. Yaegashi (Org.), *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento* (pp. 23-35). CRV. [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias\\_Ativas.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf)
- Moran, J. (2019). Metodologias ativas em sala de aula. *Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, 10(39), 10-13. [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias\\_Ativas\\_Sala\\_Aula.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf)
- Morgado, J. (1999). *A Relação Pedagógica*. Editorial Presença.

- Morgado, J. (2011). Projeto Curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 27(3), 361-588. <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26411/15403>
- Neto, A., Gonçalves, E., Sale, T., Amorim, S., Nunes, A., & Santos, V. (2018). *Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos*. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92. <https://www.redalyc.org/journal/3131/313154906008/313154906008.pdf>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.
- Niza, S. (1997). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, (11), 77-98. [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1\\_2\\_0\\_mod\\_pedag\\_mem/120\\_d\\_0\\_1\\_org\\_social\\_trab\\_aprend1ceb\\_sniza.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_0_1_org_social_trab_aprend1ceb_sniza.pdf)
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed., pp. 141-160). Porto Editora.
- Niza, S. (2015). *Escritos sobre educação*. (2.ª ed.). Tinta da china.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)
- Nóvoa, A. (2014). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Educação, Sociedade & Culturas*, (44), 171-185. <https://www.up.pt/journals/index.php/esc-ciie/article/view/297/276>
- Nóvoa, A. (2015). Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa. In A. Nóvoa, F. Marcelino & J. Ó (Org.), *Escritos sobre Educação* (2.ª ed., pp.17-22). Tinta da China.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão como docente. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbD/?format=pdf&lang=pt>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves (Ed), *Visão Panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7-13). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-Em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A Pedagogia em Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância* (4.ª ed., pp.25-60). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Pascal, C. (2019). *Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil: um caminho para a transformação*. Penso Editora.  
[https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=DHF0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1933&dq=documenta%C3%A7%C3%A3o+pedag%C3%B3gica+pr%C3%A9+escolar&ots=EXqezx40YE&sig=YbnfGYgNZq7WJcpVvqcDM3uqug&redir\\_esc=y#v=onepage&q=documenta%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20pr%C3%A9%20escolar&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=DHF0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1933&dq=documenta%C3%A7%C3%A3o+pedag%C3%B3gica+pr%C3%A9+escolar&ots=EXqezx40YE&sig=YbnfGYgNZq7WJcpVvqcDM3uqug&redir_esc=y#v=onepage&q=documenta%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20pr%C3%A9%20escolar&f=false)
- Oliveira, J. (2017). A relação da literatura de cordel na antroponímia dos fantoches populares portugueses. *Jangada*, 10, 4-18. <https://revistajangada.ufv.br/Jangada/article/view/77/91>
- Palhares, P., & Azevedo, F. (2010). Uma proposta de interligação entre a matemática e a literatura infantil em contexto de jardim de infância. *REVEMAT: Revista Eletrônica de Matemática*, 5(1), pp. 15-24. <http://funes.uniandes.edu.co/25156/1/Palhares2010Uma.pdf>
- Pereira, C., & Balça, A. (2018). Educação Literária na Escola: A importância da escolha do livro e das atividades para a sua exploração na sala de aula. *Educação em Análise*, (3)1, 113-132. [http://www.rdp.uevora.pt/bitstream/10174/26411/1/Pereira%26Bal%c3%a7a\\_2018.pdf](http://www.rdp.uevora.pt/bitstream/10174/26411/1/Pereira%26Bal%c3%a7a_2018.pdf)
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: Das intenções à ação*. Artmed.
- Pessanha, A., & Leal, A. (2015). Boas práticas de expressão artística no âmbito da integração e da articulação-curricular. *Revista Matéria Prima*, 3(2), 41-54. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27853/2/ULFBA\\_Materiaprima\\_V3N2\\_p41-54.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/27853/2/ULFBA_Materiaprima_V3N2_p41-54.pdf)
- Petraglia, I., & Costa, L. (2017). A importância das artes na educação. *Revista Plurais*, 7(2), 238-256. <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/8099/5639>
- Pinto, M., & Canavarro, A. (2012). O papel das representações na resolução de problemas de Matemática: um estudo no 1.º ano de escolaridade. In O. Magalhães & A. Folque (Org.), *Práticas de Investigação em Educação*. Évora: Departamento de Pedagogia e Educação. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/8001/1/PINTO%20%26%20CANAVARRO%20DPE2012.pdf>
- Pires, C. (2014). *Escola a Tempo Inteiro: Contributos para a análise de uma política pública de educação*. De Facto Editores.
- Ponte, J. (2000). Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação de Professores: Que desafios?. *Revista Iberoamericana de Educación*, (24), 63-90. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3993/1/00-Ponte%28TIC-rie24a03%29.PDF>
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga, 9-

- 11 setembro 2009 (pp.5764-5779). Universidade do Minho.  
<https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c435.pdf>
- Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2017). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In Atas do 1º Encontro Internacional de Formação na Docência, Bragança, 4-5 março 2016 (pp.195-203). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12494/1/Art\\_Paula%20Flores\\_2017.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12494/1/Art_Paula%20Flores_2017.pdf)
- Quadros-Flores, P., & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão das tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Prácticum*, 2(2), 2-17.  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12485/1/Art\\_Paula%20Flores\\_2017.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12485/1/Art_Paula%20Flores_2017.pdf)
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novos processos. In Atas da XI Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação- Challenges 2019, Braga, 13-15 maio 2019 (pp.885-894). Universidade do Minho.  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15709/1/CAPL\\_FloresPaula\\_2019.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/15709/1/CAPL_FloresPaula_2019.pdf)
- Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: desafios da contemporaneidade. In Flores, M., Moreira, M., & Oliveira, L. (Org.), *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores* (2.ªed., pp.85-96). Pedagogo.  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12233/1/Art\\_Deolinda%20Ribeiro\\_2017.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12233/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2017.pdf)
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In Atas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Corunha, 19-21 setembro 2007 (pp. 3115-3127). Universidade da Corunha: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.  
[https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12239/1/Art\\_Deolinda%20Ribeiro\\_2007.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12239/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2007.pdf)
- Ribeiro, D., Coutinho, C., & Costa, M. (2007). Robôcarochinha: Um estudo sobre robótica educativa no ensino básico. In Atas da V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação: Challenges 2007, 17 maio 2007 (pp. 210-223). Centro de Competência da Universidade do Minho.  
<http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/6516/1/109.pdf>
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In Atas do III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE), Bragança, 4-5 maio 2018 (pp.324-333). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/26541/1/10.pdf>
- Ribeiro, E. (2016). *Identidade na Criança e Trajetórias da Pedagogia de Infância*. Edições Esgotadas.

- Rodrigues, M. (2012). Os desafios da política de educação no século XXI. *Sociologia, problemas e práticas*, (68), 171-176. <https://journals.openedition.org/spp/904>
- Roldão, M. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In J. L. Alonso & M. Roldão (Org.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (1.ª ed., pp.14-25). Edições Almedina.
- Roldão, M. (2006). *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto Editora.
- Roldão, M. (2015). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. (3.ªed.). Editorial Presença.
- Roldão, M., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Revista Estudos de Avaliação Educacional*, 26(63), 570-594. [https://www.researchgate.net/profile/Nuno-Ferro/publication/294723425\\_O\\_que\\_e\\_avaliar\\_Reconstrucao\\_de\\_praticas\\_e\\_concecoes\\_de\\_avaliacao/links/572a757408aef5d48d30ce2c/O-que-e-avaliar-Reconstrucao-de-praticas-e-concecoes-de-avaliacao.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Nuno-Ferro/publication/294723425_O_que_e_avaliar_Reconstrucao_de_praticas_e_concecoes_de_avaliacao/links/572a757408aef5d48d30ce2c/O-que-e-avaliar-Reconstrucao-de-praticas-e-concecoes-de-avaliacao.pdf)
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a Autonomia das Escolas e Professores*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro\\_gestao\\_curricular.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf)
- Rosa, S., & Trentin, M. (2017). Olimpíada de Robótica Educativa livre: potencialidades para a educação científica e tecnológica. *Ensenanza de las ciencias*, Número Extra, 5543-5550. [https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc\\_a2017nEXTRA/72\\_olimpiada\\_de\\_robotica\\_educativa\\_livre.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2017nEXTRA/72_olimpiada_de_robotica_educativa_livre.pdf)
- Schulman, L. (2014). Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernoscenpec*, 4(2), 196-229. <https://pdfs.semanticscholar.org/5233/42637061d788ffdefc31f108c6e3369b8e7a.pdf>
- Silva, C. (2005). Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções. *CIEC*, (36), 1-11. [http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%3%aancia\\_texto\\_%28Silva%2cFev\\_2005%29.pdf](http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%3%aancia_texto_%28Silva%2cFev_2005%29.pdf)
- Sim-Sim, I. (2002). Formar leitores: A inversão do círculo. In L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Org.), *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente* (pp.1-8). Casa da Leitura. [http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/abz\\_indices/000736\\_FLE.pdf](http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/abz_indices/000736_FLE.pdf)
- Sim-Sim, I. (2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo da educação básica. In *Atas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa (EIELP), Coimbra, 30 junho-1 julho 2008* (pp.111-118). EXEDRA: Escola Superior de Educação de Coimbra. [http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim\\_sim.pdf](http://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf)

- Soares, L. (2021). *Todos no Sofá*. Livros Horizonte.
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). Escola-Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, (17-18), 141-156. [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17\\_18\\_141.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf)
- Sousa, M., & Sarmiento, T. (2011). Relação Escola-Família. Desocultar obstáculos/adequar estratégias. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (10), 175-193. <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/3336>
- Souza, S., & Dourado, L. (2015). Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*, 31(5), 182-200. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53947/1/2880-10049-1-PB.pdf>
- Trindade, R. (2018). Gestão Autónoma e Flexível do Currículo: contributo para uma reflexão. In R. Trindade (Org.), *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.
- Vale, I. (2017). Aprender para ensinar matemática fora da sala de aula. In *Atas do VIII Congresso Iberoamericano de Educacion Matematica, Madrid, 10-14 julho 2017* (pp. 48-58). Madrid: Sociedade Espanhola de Formação de Professores de Matemática. <http://funes.uniandes.edu.co/21337/1/Vale2017Aprender.pdf>
- Valero, A. (1992). La literatura en educación infantil y primaria. In P.Cerrillo & J.Padrino (Ed), *Literatura infantil y ensenanza de la literatura* (pp.59-84). Coleccion Estudios.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como “Pedagogia de Fronteira”. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 8-20. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens integrar metodologias*. Ministério da Educação. [file:///C:/Users/loira/Downloads/Vasconcelos et al 2011.pdf](file:///C:/Users/loira/Downloads/Vasconcelos_et_al_2011.pdf)
- Veia, R., Brocardo, J., & Ponte, J. (2014). Uma tarefa de investigação em organização e tratamento de dados no 1.º ciclo: Realização da tarefa e reflexão da professora. In *Atas do XXV Seminário de Investigação em Educação Matemática, Braga, 9-10 abril 2014* (pp.229-242). APM. [https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3766/1/LVeia\\_XXV%20SIEM.pdf](https://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3766/1/LVeia_XXV%20SIEM.pdf)

- Vergopolan, R., & Azevedo, F. (2015). Literatura infantil: dos textos à educação literária. In *Atas do IV Congresso Internacional de literatura infantil e juvenil, Brasil, 2-4 setembro 2015* (pp.3075-3084). CELLIJ.
- Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Editorial Presença.
- Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente* (4ªed.). Martins Fontes.  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod\\_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf)
- Zubizarreta, A., & Ceballos, N. (2015). Los más pequeños toman la palabra: La Escuela Infantil que a ellos les gustaría. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 923-941.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47004/48816>

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Decreto-Lei n.º46/86 da Assembleia da República (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República n.º 237, 1.ª Série de 14/10/1986. <https://files.dre.pt/1s/1986/10/23700/30673081.pdf>
- Decreto-Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei- Quadro da Educação Pré-Escolar*. Diário da República n.º34, 1.ª Série de 5/2/1997. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro\\_educacao\\_pre-escolar.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei-quadro_educacao_pre-escolar.pdf)
- Decreto-Lei n.º 240/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º201, 1.ª Série de 30/8/2001. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55695572.pdf>
- Decreto-Lei n.º241/2001 do Ministério da Educação (2001). *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*. Diário da República n.º201, 1.ª Série de 30/8/2001. <https://files.dre.pt/1s/2001/08/201a00/55725575.pdf>
- Decreto-Lei n.º 79/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º92, 1.ª Série de 14/5/2014. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/05/09200/0281902828.pdf>
- Decreto-Lei n.º 176/2014 do Ministério da Educação e Ciência (2014). *Introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatório a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento*. Diário da República n.º240, 1.ª Série de 12/12/2014. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2014/12/24000/0606406068.pdf>
- Decreto-Lei n.º17/2016 do Ministério da Educação (2016). *Terceira alteração do Decreto-Lei n.º139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores de organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário*. Diário da República n.º65, 1.ª Série de 5/7/2016. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2016/04/06500/0112301127.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República n.º129, 1.ª Série de 6/7/2018. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

- Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros (2018). *Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens*. Diário da República n.º 129, 1.ª Série de 6/7/2018. <https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf>
- Despacho n.º9180/2016 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2016). *Homologa as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Diário da República, n.137, 2.ª Série de 19/7/2016. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho\\_9180-2016\\_19\\_julho.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_9180-2016_19_julho.pdf)
- Despacho n.º 6478/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2017). *Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Diário da República n.º 143, 2.ª Série de 26/7/2017. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf>
- Despacho n.º 6944-A/2018 do Governo e Administração direta e indireta do Estado (2018). *Homologa as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*. Diário da República n.º 138, 2.ª Série de 19/7/2018. <https://files.diariodarepublica.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>
- Despacho n.º8209/2021 do Gabinete do Secretário de Estado e Adjunto da Educação (2021). *Homologa as Aprendizagens Essenciais da componente de currículo/disciplina de Matemática inscrita na matriz curricular base dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral*. Diário da República n.º 161, 2.ª Série de 19/8/2021. <https://files.dre.pt/2s/2021/08/161000000/0011500116.pdf>
- Direção-Geral da Educação. (s.d). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar-Histórico*. <http://www.dge.mec.pt/orientacoes-curriculares-para-educacao-pre-escolar-historico>
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Português – 1.º Ano, 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_1.o\\_ano\\_1o\\_ciclo\\_eb\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Artes Visuais –1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação b) (DGE). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais de Cidadania e Desenvolvimento –Ensino Básico e Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf)

- Direção-Geral da Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais de Matemática –1.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_mat\\_1.o\\_ano.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf)
- Equipa Internacional dos Países Participantes (1995). *O professor aprendiz: Criar o futuro*. Departamento do Ensino Secundário, Ministério da Educação.
- 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). [https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação (DGE). [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_d\\_os\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_d_os_alunos.pdf)
- Organization for Economic Co-Operation and Development. (2006). *Education at a glance 2006*. OECD. PEA (2021-2025). Agrupamento de Escolas X.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do Ensino Básico e Secundário: Para a Construção de Aprendizagens Essenciais Baseadas no Perfil dos Alunos*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/a\\_e\\_documento\\_enquadrador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/a_e_documento_enquadrador.pdf)
- Ribeiro, D. (2021). *Ficha de Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada*. Instituto Politécnico do Porto.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comitê Português para a UNICEF.

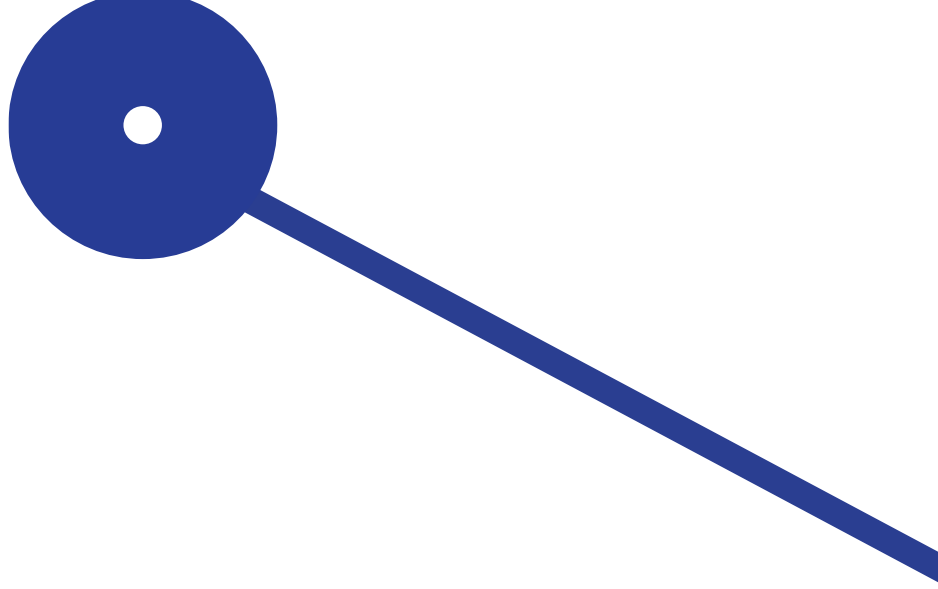
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



**Relatório de Estágio**  
Ana Inês Carvalheiras Peixoto