



---

**MESTRADO**

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

# **Relatório de Estágio**

Marta Ferraz Gomes da Costa

07/**2021**

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Marta Ferraz Gomes da Costa**

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

(esta versão é provisória e anterior à apreciação do Júri)

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Marta Ferraz Gomes da Costa**

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

## AGRADECIMENTOS

Termina aqui uma das fases mais importantes da minha vida e após todo este percurso percorrido, não poderia terminar sem agradecer a quem tanto me ajudou a percorrê-lo.

À minha mãe por acreditar sempre nos meus sonhos, por me encorajar sempre a seguir o meu coração acima de tudo e por ser também ela uma professora que sempre me inspirou e continua a inspirar a cada dia.

Ao meu pai e à Isabel por serem tantas vezes a voz da razão e da persistência e por me ajudarem tanto a não desistir do meu sonho e a segui-lo, facilitando o meu caminho com tanta paciência e carinho.

Às minhas três pequenas irmãs por serem uma inspiração para mim desde que nasceram por terem nelas todos os sonhos do mundo e colocarem em mim, tão inocentemente, uma confiança e admiração inigualável. Por serem quem tantas vezes me deu consolo, com abraços, sorrisos e brincadeiras que melhoraram os meus dias. O que desejo é que este percurso seja uma inspiração para elas um dia, quando pensarem em seguir os seus sonhos.

Ao meu, no início deste percurso, namorado e agora orgulhosamente marido, que tanto amo e que me manteve sempre à tona sem me deixar cair ou achar que não era capaz. Que me incentivou bastante a embarcar nesta aventura, me ajudou a construir recursos, ficou acordado até tarde, ouviu as minhas reclamações, limpou as minhas lágrimas nos dias de frustração e festejou cada pequena conquista minha, lembrando-me sempre de tudo o que já tinha conquistado e do que ainda poderia conquistar, sem nunca, mas nunca deixar de acreditar em mim. E no meio disto tudo, ainda me conseguiu dar os melhores dias da minha vida.

A toda a minha família por estarem sempre presentes, me ajudarem e encorajarem a ser melhor, a nunca desistir e a continuar o percurso, festejando comigo todas as minhas conquistas.

À Sofia, o meu eterno par pedagógico, por ter sido a companheira de todas as horas deste percurso, que sofreu e sorriu ao meu lado, que aturou os meus dias maus e de incerteza e partilhou comigo gargalhadas e alegrias. Fez-me refletir acerca das minhas decisões pedagógicas e ajudou-me muito a crescer enquanto profissional e pessoa. Sem ela o percurso não seria decerto tão rico e feliz.

Às supervisoras institucionais, professora doutora Susana Sá e professora doutora Margarida Marta e à professora doutora Deolinda, por serem uma inspiração, com quem tanto

aprendi e cresci. Agradeço por me terem ajudado tantas vezes a refletir sobre as minhas práticas e me ajudarem a ser melhor, com tanto profissionalismo, apoio e atenção constante.

Às orientadoras cooperantes em contexto, por me terem recebido tão bem, por me darem tanta liberdade para colocar em prática as minhas ideias, projetos e me ajudarem tanto a crescer enquanto profissional. Sem dúvida que serão para sempre lembradas com carinho no meu coração.

Por fim, agradeço a todas as crianças que se cruzaram comigo neste percurso, pois sem elas nada disto fazia sentido. Agradeço por cada sorriso e abraço que recebi, pois ficarão eternamente no meu coração e serão para sempre lembradas como as primeiras a quem tive o privilégio de lecionar e ao mesmo tempo aprender.

## RESUMO

O presente relatório foi realizado como finalização da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e apresenta e fundamenta de forma reflexiva aquele que foi o percurso realizado pela mestranda no contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Todo o percurso está fundamentado nas teorias específicas de cada valência e na metodologia da investigação-ação pelo contributo dos seus processos de observação, planificação, ação e reflexão. Deste modo, foi possível uma articulação entre a teoria e a prática e uma planificação de ações com intencionalidade educativa e que proporcionaram às crianças, aprendizagens contextualizadas e significativas, o que permitiu uma melhoria contínua da ação educativa baseada na reflexão para, na e após a ação. Para além de baseadas na metodologia de investigação-ação, as ações aqui descritas, analisadas e refletidas também foram realizadas segundo o paradigma socioconstrutivista, ou seja, partiram dos interesses, necessidades, motivações e dificuldades demonstradas pelas crianças.

Este percurso, que permitiu vivenciar dois contextos bem distintos entre si, revelou-se bastante desafiante, mas acima de tudo tornou-se gratificante, permitindo uma evolução significativa das competências e aprendizagens, o que se espera que continue a crescer e a evoluir ao longo do percurso profissional da mestranda.

**Palavras-chave:** Educação; Prática Educativa Supervisionada; Socioconstrutivismo.

## **ABSTRACT**

This report was carried out as the conclusion of the Supervised Educational Practice course unit, of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education, of the Superior School of Education of the Polytechnic Institute of Porto and presents and grounds in a reflective manner that which was the path taken by the master in the context of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education.

The entire path is based on the specific theories of each field and on the research-action methodology through the contribution of its observation, planning, action and reflection processes. In this way, it was possible to link theory and practice and plan actions with educational intentions that provided children with contextualized and meaningful learning, which allowed for continuous improvement of educational action based on reflection for, in and after action. In addition to being based on the research-action methodology, the actions described, analyzed and reflected here were also carried out according to the socio-constructivist paradigm, that is, they started from the interests, needs, motivations and difficulties shown by the children.

This path, which allowed to experience two very different contexts, proved to be quite challenging, but above all it became rewarding, allowing a significant evolution of skills and learning, which is expected to continue to grow and evolve throughout the master's professional path.

**Keywords:** Education; Supervised Educational Practice; Socio-constructivist

# ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	IX
LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES.....	X
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	13
1. PRESSUPOSTOS COMUNS À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	13
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ESPECÍFICOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	22
3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	28
CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	36
1. CARATERIZAÇÃO GERAL DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO.....	36
3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	43
4. METODOLOGIA UTILIZADA.....	48
CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	51
1. PERCURSO PEDAGÓGICO NO 1.º CEB.....	52
2. PERCURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	71
METARREFLEXÃO.....	89
REFERÊNCIAS BILIOGRÁFICAS.....	91

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Decorações com polígonos contruídos pelas crianças.....	55
Figura 2 - "Rua das Classes Numéricas" .....	58
Figura 3- Representações em feltro de Portugal, dos Continentes e do Planeta Terra .....	62
Figura 4- Esquema montado pelas crianças .....	63
Figura 5- Crianças a fazerem e a experimentarem as fisgas .....	69
Figura 6- Carrinho construído pelas crianças.....	69
Figura 7- Comedouro e casa para os pássaros construídos pelas crianças.....	72
Figura 8- Construção do mapa concetual e a votação para a eleição do nome do projeto .....	73
Figura 9- Momento em que a criança vira a "abelha" ao contrário .....	77
Figura 10- Percurso realizado pelas crianças.....	80
Figura 11- Construção das "coroas" para o teatro .....	85
Figura 12- "Sobe e desce" e cestos de basquetebol.....	88

# LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES

1.º CEB- 1º Ciclo do Ensino Básico

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à Família

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF- Componente de Apoio à Família

EPE- Educação Pré-Escolar

MEM- Movimento da Escola Moderna

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES- Prática Educativa Supervisionada

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

## INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) inserida no 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, realizou-se o presente relatório de estágio, não só como forma de avaliação do final de curso, mas também para se demonstrar e compreender o percurso que foi realizado pela mestranda ao longo da sua formação inicial para obtenção de um perfil duplo enquanto docente, bem como a evolução da mesma ao longo de todo o processo.

Uma vez que se está a referir um perfil duplo de docente, é relevante referir que este percurso da estagiária se fez em dois contextos educativos, sendo um deles no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), numa turma do 3.º ano de escolaridade e o outro na Educação Pré-Escolar (EPE) com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos.

O presente relatório de estágio está dividido em três capítulos sendo que alguns deles se subdividem em subcapítulos, de modo apresentar as especificidades do 1.º CEB e da EPE. Assim sendo, o primeiro capítulo é relativo ao enquadramento teórico e legal e permitiu basear e fundamentar a nível teórico todos os outros capítulos. Este está dividido em três subcapítulos em que o primeiro se refere aos pressupostos teóricos e legais comuns às duas valências educativas, o segundo aos pressupostos teóricos e legais específicos do 1.º CEB e o terceiro aos pressupostos teóricos e legais específicos da EPE.

De seguida apresenta-se o segundo capítulo referente à caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação e este permite que se entenda a singularidade de cada contexto, desde o espaço até à criança como ser único e individual. Este capítulo exigiu uma observação atenta e cuidada e permitiu o estudo da metodologia da investigação-ação para basear o capítulo III. O segundo capítulo encontra-se então subdividido também em três subcapítulos sendo eles a caracterização do contexto no 1.º CEB, a caracterização do mesmo na EPE e a metodologia de investigação ação.

Surge depois o terceiro capítulo, relativo à descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos. Este permitiu uma exposição, análise e reflexão acerca do percurso pedagógico que foi realizado nos dois contextos. De modo que a prática apresentada neste capítulo fosse sustentada, este foi baseado na teoria estudada, apresentada e refletida no capítulo I e nas observações, reflexões e metodologias utilizadas e explanadas no capítulo II.

Este capítulo encontra-se subdividido em dois subcapítulos, um deles com o percurso pedagógico específico do 1.º CEB e o outro com o mesmo, mas relativo à EPE.

Por fim e como forma de término deste relatório de estágio, surge a metarreflexão que é composta por uma junção de todas as reflexões realizadas ao longo do percurso aqui descrito, uma análise de quais foram as aprendizagens e competências conseguidas e um compromisso de uma reflexão e aprendizagem contínua ao longo do futuro percurso que se poderá vir a percorrer.

# **CAPÍTULO I– ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL**

A escola está cá para contribuir para a construção de conhecimento. Para transmitir o conhecimento já adquirido pela humanidade, de forma a permitir às novas gerações que possam dar continuidade a essa aventura. É essa a sua função inexorável e fundamental (Pombo, 2009, p. 377).

Este capítulo destina-se ao enquadramento teórico e legal que guiou a ação educativa descrita e analisada no terceiro capítulo deste relatório. Alarcão (1996) refere que “não se pode conhecer sem agir e não se pode agir sem conhecer” (p. 7). Através desta citação é possível refletir acerca da importância deste capítulo, pois de facto deve existir sempre, na prática educativa esta articulação entre a teoria e a prática, para dessa forma poder aplicar-se a teoria que se conhece e simultaneamente construir conhecimento através da prática pedagógica, tornando-a assim mais rica.

Inicialmente, no primeiro subcapítulo serão abordados os pressupostos teóricos comuns às duas valências, abordando temas como por exemplo, o que define um bom docente, o sociocontrutivismo, o trabalho colaborativo, o perfil duplo, a transição educativa, a aprendizagem pela experiência, bem como alguns referentes legais. De seguida, no segundo e terceiro subcapítulo serão distinguidas as especificidades dos quadros teóricos e legais da EPE e do 1.ºCEB.

## **1. PRESSUPOSTOS COMUNS À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E AO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989 e ratificada em Portugal a 1990 estabelece “o direito da criança à educação” (p. 23), assim como a Lei de Bases do Sistema Educativo, que explica, organiza e regulamenta a educação de todos os portugueses como um direito público e garante aos mesmos “o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro de 1986).

Esta lei refere, nos princípios gerais, que se devem dar respostas às necessidades encontradas numa determinada realidade social “contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres,

responsáveis, autónomos e solidários” (artigo 1.º). Para se dar resposta a estas necessidades como professores e educadores de infância, para além do estudo, investigação e empenho na formação inicial, é necessário permanecer em formação contínua, sendo que esta “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 13).

Roldão (2007) relembra num artigo seu que ser um docente profissional não é ter “o entendimento de *ensinar* como sinónimo de transmitir um saber “uma vez que isso” deixou de ser socialmente útil e profissionalmente distintivo da função em causa” (p. 95). E Nóvoa (2009) explica que no século passado definia-se um docente como sendo “bom”, com base em atributos e características que defende, que atualmente não são suficientes para caracterizar um bom educador de infância e/ou professor. O autor expõe que a trilogia mais famosa sempre foi “o saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes)” (p. 29).

Atualmente pode refletir-se que é muito difícil definir em linhas tão claras o que é um bom docente, pois existem diferentes e vários aspetos muito relevantes a ter em conta. Para que um docente seja competente, sem dúvida que é fundamental que este tenha conhecimento, pois evidentemente sem conhecer o que vai ensinar não fará um trabalho favorável no que respeita à construção de uma aprendizagem significativa para a criança. Mas para além disto tem de se ter em conta também a reflexão que este faz sobre, na e para a ação, a sua capacidade de relação e comunicação com todos os intervenientes da ação educativa, a sua aptidão para trabalhar em equipa, de fazer um trabalho colaborativo envolvendo toda a comunidade escolar e por fim o seu compromisso social, que visa a promoção da superação das desigualdades existentes nos contextos, de modo a que todas as crianças, apesar das suas diferenças e limitações culturais, sociais, físicas ou cognitivas, tenham o direito à educação, de forma inclusiva (Nóvoa, 2009). Também a forma como este se relaciona com a criança é algo a ter em conta pois sem existir esta relação, um docente não consegue ser eficaz com a criança e deste modo, o processo de ensino-aprendizagem não se torna positivo. Para isto o docente tem então de ter algumas qualidades humanas

como a autoridade, empatia, paciência e humildade. Se o primeiro professor que a criança ou o adulto encontra na vida tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias

fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas (Delors et al, 1998, p. 159).

Para além do que já foi referido em relação à definição de competências de um docente, é importante referir que, enquanto profissionais detentores do perfil duplo de docentes, devemos também ter em conta que o documento acerca do perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário, aprovado em 2001, revela quatro dimensões essenciais a ter também presentes quando se pensa num docente competente. São elas: i) a dimensão profissional, social e ética, referente à capacidade do docente em promover ações sustentadas e baseadas na investigação e reflexão, em realizar uma inclusão de todas as crianças, em ter uma boa capacidade de comunicação e gestão de emoções e em manter uma postura deontológica e ética; ii) a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, alusiva à capacidade que o docente detém em criar aprendizagens significativas, em utilizar saberes transversais e multidisciplinares, em promover atividades experimentais tendo por base as didáticas cientificamente corretas, em utilizar e ensinar a língua portuguesa de uma forma clara e correta, em utilizar diferentes estratégias de ensino, nomeadamente as tecnologias de informação e comunicação (TIC), em promover ações onde as crianças são os agentes ativos da sua aprendizagem e podem gerir o seu currículo, em detetar crianças com necessidades adicionais de suporte bem como acompanhá-las e apoiá-las, e em promover a prática democrática para a resolução pacífica de conflitos; iii) a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, que visa que o professor se envolva no projeto educativo da escola, colabore com toda a comunidade envolvendo-se em projetos com outras instituições e promova interações com as famílias das crianças; e iv) a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que se refere à necessidade do docente em estar em constante reflexão acerca da sua prática, trabalhar em equipa, apostar numa formação e construção de conhecimento contínuas e participar em investigações relacionadas com o ensino (Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto).

Delors et al. (1998) diz-nos ainda, que ser um docente competente “é estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança” (p. 89). O mundo tem sofrido de facto várias alterações, por exemplo, com o avanço da tecnologia e/ou pandemias globais e é impossível que as crianças se mantenham motivadas e não andem

frustradas numa escola que ainda recorre ao uso de modelos tradicionais de ensino, onde se usam exclusivamente fichas e/ou manuais, métodos expositivos seguindo currículos de forma rigorosa e limitada e se obrigam crianças a manterem-se todo o dia fechadas numa sala e por vezes sentadas em cadeiras viradas para a frente.

“Consequentemente, importa assegurar que as escolas sejam experienciadas como locais seguros, estimulantes e motivantes, de construção de conhecimentos significativos e não como locais de aborrecimento” (Portugal, 2009, p. 49). É por isso importante que a escola seja uma organização aprendente para desempenhar bem a sua função. Tem de refletir sobre as mudanças que realmente estão a ocorrer e adaptar-se a elas, acompanhar essa evolução, porque muitas vezes assistimos a escolas inadequadas à sociedade atual e consequentemente crianças e alunos que não se identificam com a escola (Alarcão, 2001). Por esta razão, Delors et al. (1998) refere que os docentes e a própria escola têm uma missão muito importante, “fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornecer-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação” (p. 154).

“Os tempos e as áreas da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se de maneira a que cada pessoa, ao longo de toda a sua vida, possa tirar o melhor partido de um ambiente educativo em constante ampliação” (Delors et al., 1998, p. 101). Devemos, pois, como profissionais de educação, recorrer, ao invés dos modelos tradicionais, aos paradigmas construtivistas e socioconstrutivistas, colocando a criança como ser ativo na construção da sua própria aprendizagem e como gestora do seu currículo. O paradigma construtivista, defendido por Piaget, afirma que o papel da linguagem é fundamental e o “desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio” (Silva, 2018, p. 47). Já o paradigma socioconstrutivista defendido por Vygotsky lembra a importância do outro para a aprendizagem e diz que só se pode entender uma criança se se levar em consideração o seu desenvolvimento sociocultural. Ele defende que o desenvolvimento da criança acontece primeiramente na interação dela com o ambiente externo e só depois no espaço individual, consigo própria. Silva (2018) menciona que na teoria de Vygotsky “quando a criança interage socialmente com o meio passa a criar experiências que a ajudam no seu processo de desenvolvimento” (p. 48).

Silva (2018) ao escrever acerca da teoria de Vygotsky menciona que este defende que a criança tem dois níveis de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real que corresponde

às tarefas/atividades que a criança já sabe fazer sozinha sem a intervenção de um adulto, ou seja, “o conhecimento já foi aprendido e internalizado pela criança” (p. 49) e o nível de desenvolvimento potencial que é, como o próprio nome indica, o que a criança pode vir a alcançar, é uma tarefa/atividade, por exemplo, que sabe realizar mas que ainda não o consegue fazer sozinha pois “o conhecimento necessário (...) ainda está em formação” (p. 49).

Para a criança obter um desenvolvimento real tem de percorrer um caminho desde o desenvolvimento potencial, esse caminho é chamado por Vygostky de “zona de desenvolvimento proximal” e é precisamente aí que entra a importância do papel do docente no sentido em que, partindo daquilo que o indivíduo já tem adquirido e já sabe, o professor deve promover situações de cooperação e mediação “tornando-o um individuo atuante, empreendedor e com capacidade transformadora de realidades” (Silva, 2018, p.50). Este conceito de zona de desenvolvimento proximal possibilita “que educadores e professores entendam o curso interno e dinâmico de desenvolvimento, identifiquem quais os processos em maturação já completados e quais estão em formação, para que, com base nestes dados, desenvolvam sua prática” (Boiko & Zamberlan, 2001, p.54). Para Vygotsky a aprendizagem vem antes do desenvolvimento e para Piaget o desenvolvimento vem antes da aprendizagem. Assim sendo, na teoria construtivista de Jean Piaget “a criança constrói o seu próprio conhecimento ao dar significado às pessoas, sítios, lugares e coisas no seu mundo” (Mooney, 2013, p. 63).

Segundo esta ideia os indivíduos passam por um processo de adaptação que envolvem dois mecanismos, a assimilação e a acomodação. A assimilação é o processo de entrada, a incorporação de novos conceitos e a acomodação é o processo de saída, dirigido ao meio. O professor deve mediar e adaptar o seu discurso para com a criança, consoante a fase do desenvolvimento cognitivo em que esta se encontra. Esta teoria de Piaget alega também que cada criança é única e tem o seu tempo de aprendizagem, valoriza o trabalho colaborativo, estimula a criatividade, o pensamento crítico e coloca o professor apenas como mediador do conhecimento, isto porque o criador da teoria assume que “as crianças aprendem de uma melhor forma quando elas fazem de facto o trabalho por elas mesmas e criam a sua própria compreensão do que se passa, em vez de receberem explicações de adultos” (Mooney, 2013, p. 63). Piaget foi um estudante do trabalho de Montessori que também defende que as crianças precisam de oportunidades para fazerem coisas por elas próprias.

Um dos grandes princípios da metodologia de Maria Montessori é o corte com a ideia de criança como “adulto em miniatura”. Montessori defende que a criança é um ser que nasce com “um impulso vital, uma tendência a adaptar-se, um desejo de se firmar no mundo, e a seu modo, o dominar” (Silva, 1939, p. 19). Defende então, que a criança é como se fosse um ser à parte, que se deve desenvolver ao seu próprio ritmo, que tem a sua personalidade e que esta deve ser respeitada, e que não pode/deve ser sujeita à pressão ou à tirania dos adultos nem a ações modeladoras por parte dos mesmos. Os fatores externos como o ambiente e/ou materiais são os “degraus de que se serve o ser para subir na sua escala” (Silva, 1939, p. 21), quer isto dizer que, para se desenvolver, a criança precisa de ter um ambiente favorável e materiais disponíveis e de qualidade. Ela defende também que tudo o que é ensinado à criança deve ter uma ligação com a vida, para que a criança possa facilmente decidir como e quando colocar em prática aquilo que aprendeu, reconheça a sua utilidade e ganhe um sentido de responsabilidade. Montessori integra também no seu método o uso de materiais sensoriais, de linguagem, de matemática e da vida quotidiana e incentiva a autonomia da criança.

Seguindo a linha de Vygotsky, Piaget e Montessori, vemos John Dewey, que também coloca a criança no centro do processo de ensino e de aprendizagem. E defende que “a educação, a fim de cumprir os seus fins, tanto para o aluno individual como para a sociedade, deve ser baseada na experiência” (Dewey, 1986, p. 251). Ele defende que é através da experiência que a criança desenvolve a curiosidade e motivação para aprender, “convém, pois, oferecer às crianças e aos jovens todas as ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação” (Delors et al., 1998, p. 100).

Em relação ainda à aprendizagem pela experiência, podemos refletir que ninguém nos ensina como devemos viver, e por isso aprendemos através da nossa experiência. E tal como na nossa vida estamos em constante reconstrução em resultado das experiências vividas e aprendidas, na educação acontece o mesmo.

O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. Na frase de Dewey, o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar. Graças a esse hábito, a educação, como reconstrução contínua da experiência, fica assegurada como o atributo permanente da vida humana (Westbrook & Teixeira, 2010, p. 54).

Outra metodologia que coloca a criança no centro do seu processo de aprendizagem é a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Esta metodologia tem como base a construção de conhecimento através da realização de projetos coletivos. Kilpatrick (2007), que defende esta metodologia, refere que o projeto é “um acto verdadeiramente intencional” (p. 12), pois é algo realizado com uma intenção específica, que é pensado e planeado.

Esses projetos que são realizados partem de uma questão colocada pelo grande grupo ou apenas por uma criança e estas participam ativamente em todo o processo, tendo sempre em consideração as fases delineadas por esta metodologia, começando como já foi dito pela definição do problema, partindo de uma questão colocada pelas crianças, de seguida, a planificação do trabalho em que as crianças definem o que já sabem sobre o assunto, o que querem saber mais e de que forma podem descobrir mais. De seguida, a fase mais longa, a execução do trabalho, na qual são realizadas a pesquisa, as várias atividades ou experiências sugeridas pelas crianças, registando-se sempre tudo o que é obtido e descoberto. Por fim, a última fase diz respeito à divulgação e avaliação, na qual é partilhado o conhecimento adquirido com outros, inclusive com a família e é feita uma avaliação sobre o projeto e os resultados obtidos. Através deste método, as crianças começam a ter responsabilidade pelo seu desenvolvimento e constroem aprendizagens significativas, duradouras e profundas. Esta abordagem promove a que as crianças se tornem cidadãs competentes, inteligentes e confiantes (Vasconcelos et al., 2012).

Como já foi referido, a vida exige do ser humano uma constante adaptação pois está sempre a colocar-nos ao longo do nosso percurso desafios e experiências novas, como quando mudamos de emprego, ou de casa, ou mudamos de escola. Tudo isso implica as chamadas transições que nem sempre são fáceis, quer para os adultos, quer para as crianças. Mas a verdade é que ao passar por estas transições, o ser humano evolui e desenvolve-se, através da experiência.

A entrada para o 1.º ano do 1.º CEB, é encarada, na nossa cultura, como um marco importante, histórico (Lopes & Ribeiro, 2018, p. 757). Apesar destas transições serem momentos marcantes, nem sempre são experienciados como algo negativo e na maioria das vezes, são oportunidades muito ricas para a criança se desenvolver (Melo & Silva, 2012). Por isso com a ajuda e cooperação de pais, educadores, professores e outros membros da comunidade educativa, é possível tornar este processo em algo positivo e bom para o desenvolvimento da

criança (Vasconcelos, 2007). Tudo isto envolve muitas emoções, boas e más por parte das crianças e a “forma como este processo, gerador de emoções ambivalentes, será experienciado e sentido terá consideráveis impactos sobre transições futuras” (Melo & Silva, 2012, p. 93).

A articulação entre ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro de 1986, artigo 8.º). Quando nos focamos na transição da EPE para o 1.ºCEB percebemos que esta é de facto uma das fases mais marcantes do ensino e nesta transição, muitas vezes as crianças sentem entusiasmo e expectativa, mas quase sempre associadas a tensão e ansiedade (Lopes & Ribeiro, 2018).

Segundo a investigação de Melo & Silva (2012), uma questão que influencia estes sentimentos é a relação com os pares. Muitas crianças nesta transição “perdem” o contacto com os seus pares da EPE e até conseguirem relacionar-se com novos pares, revelam sentir-se sozinhas e tristes. É por isso importante em contexto de EPE, que o educador de infância promova durante a sua ação educativa, competências sociais e observe se a criança é aceite pelos seus pares e consegue relacionar-se com eles e produzir novas ligações sociais, de modo que mais tarde, nesta transição para o 1.ºCEB consiga rapidamente integrar-se. Se o educador realizar estas observações e perceber que estas competências não estão desenvolvidas, pode ajudar a criança a desenvolver estratégias para melhorá-la, uma vez que “as crianças não-aceites entre os seus pares desenvolvem dificuldades nas aprendizagens formais, podendo ter insucesso educativo” (Vasconcelos, 2009, p. 155).

As competências sociais de cooperação, isto é, a capacidade de a criança se inserir num grupo de pares e de cooperar com eles no desenvolvimento de tarefas comuns (Griebel & Niesel, 2003), também aparece como essencial. Para atingir este desempenho as crianças devem demonstrar ser capazes de fazer amigos e de serem aceites no grupo de colegas (Vasconcelos, 2009, p. 154).

Os pais também têm um papel fundamental no que toca ao acompanhamento da criança neste processo e por isso é importante que o educador/professor explique todo o processo. Vasconcelos (2007) refere acerca disto que “para que cada parte do sistema funcione efetivamente, torna-se necessária uma boa articulação entre sistemas: trabalho conjunto, passagem de informação, partilha de poder” (p. 44).

O facto de as crianças desconhecerem, por vezes totalmente, o ambiente escolar que irão encontrar no 1.ºCEB é outro aspeto que causa algumas das emoções já referidas após esta transição educativa. Por esta razão, seria importante os educadores/professores criarem não só intercâmbios de EPE e 1.ºCEB onde as crianças pudessem perceber para onde iam no futuro, mas também criassem uma adaptação do ambiente educativo nos primeiros anos de 1.ºCEB.

Por último, é importante referir, que as crianças que chegam de EPE não estão habituadas ao ritmo do 1.ºCEB e por isso não será favorável para o estado emocional e cognitivo destas que se comece de imediato a alfabetização e a utilização de trabalhos para casa intensivos. Antigamente “pensava-se que uma inserção positiva na escolaridade básica se fazia através de processos diretos de indução, nomeadamente usando fichas de iniciação à escrita e leitura ou exercícios gráficos em linhas ou papel quadriculado” (Vasconcelos, 2009 p. 154). Atualmente, reconhecemos que isso não deve acontecer e por essa razão devemos privilegiar

tarefas mais livres de exploração do contexto, de materiais e das potencialidades atuais das crianças, visando o aumento da sua curiosidade e interesse pelo mundo do conhecimento científico, com que se irá confrontar ao longo das várias transições pelos vários ciclos de ensino (Melo & Silva, 2012, p. 98).

A habilitação para o perfil duplo de docência expressa no Decreto-Lei n.º 79 de 2014, de 14 de maio, facilita uma visão mais holística de todo este processo de transição educativa, uma vez que os profissionais com este perfil duplo são detentores de conhecimento de todos os documentos orientadores dos dois níveis educativos conseguindo assim facilitar esta transição entre o EPE e o 1º CEB (Ribeiro, Sá & Quadro-Flores, 2018). Para além disso, é importante que os docentes dos diferentes níveis educativos, colaborem entre si, de modo a tornarem esta transição mais articulada e positiva.

O trabalho colaborativo é necessário e imprescindível na prática educativa de um docente, uma vez que permite que cada pessoa contribua com a sua opinião e que essa pessoa ouça a opinião de outra, levando a uma reflexão individual e conjunta. Ao longo da PES o trabalho colaborativo com todos os agentes educativos foi uma preocupação e permitiu uma reflexão constante e uma enorme partilha de saberes que contribuíram para uma melhoria da prática. Roldão e Almeida (2018) referem que o trabalho colaborativo “contribui para reduzir o individualismo, a dependência face à administração central, estimulando o recurso à discussão, à

partilha de experiências e à tomada coletiva de decisões, aspetos fundamentais na construção da autonomia da escola/do professor” (p. 33).

Também é importante referir, a importância, tanto em EPE como no 1.ºCEB da diversificação de recursos e materiais para a aprendizagem, uma vez que desta forma se estimula constantemente a curiosidade e a motivação da criança para aprender e torna-se a ação educativa em algo inovador, criativo e desafiante no bom sentido. “Num mundo em mudança, de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como económica, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade” (Delors et al., 1998, p. 100).

Estes são alguns pontos comuns aos dois níveis educativos, de seguida irão ser refletidos e analisados os pressupostos teóricos específicos do 1.º CEB e, no subcapítulo seguinte, os pressupostos teóricos específicos da EPE.

## **2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ESPECÍFICOS DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, o 1.ºCEB é de frequência obrigatória e têm como objetivo específico

o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora (Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro, de 1986, artigo 7º).

Os principais documentos orientadores deste ciclo de ensino são o das Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) que surgem como uma extensão do programa e das metas curriculares e que integram os conhecimentos, capacidades e as atitudes que devem ser desenvolvidas nos alunos em cada ciclo e disciplina. Esse documento foi criado de forma a ir ao encontro das competências referidas num outro documento, o do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira-Martins, 2017). Este documento “expressa a visão, os valores e as áreas de competência e conhecimento a desenvolver no cidadão ao concluir este percurso” (Roldão & Almeida, 2018, p. 43).

O surgimento destes documentos enquadra-se na implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho) que visa “um processo de transformação gradual das lógicas organizacionais e pedagógicas do trabalho da escola e dos professores, numa perspetiva transformativa estrutural com vista à melhoria da aprendizagem de todos os alunos” (Roldão & Almeida, 2018, p. 43). Para se falar de flexibilização, articulação e autonomia curricular, é importante que se defina primeiramente o conceito de currículo. E este é um conceito com várias aceções e não apenas uma. Zabalza (1987) define currículo como um “conjunto de pressupostos de partida, de metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano” (p. 12). Já Almeida e Roldão (2018) dizem que “currículo escolar é em qualquer circunstância o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 7)

A última definição que se apresenta aqui é de Stenhouse (1984) que dá uma definição um pouco diferente, em que o “currículo é o que acontece às crianças na escola em resultado daquilo que os professores fazem. Inclui todas as experiências das crianças sobre as quais a escola deve assumir responsabilidade” (p. 26).

De facto, Zabalza (1987) refere que em relação ao ponto de vista prático é necessário fazer diferença entre o professor “que atua na aula sabendo por que razão faz isto e aquilo, sabendo qual é o seu contributo para o desenvolvimento global do aluno face ao seu progresso no conjunto das matérias” (p. 12) e aquele que apenas cumpre o programa. Neste último caso estaríamos a falar de um tipo de professor que é apenas um consumidor de currículo, que utiliza apenas os materiais que já existem e não procura construir novos e/ou adequar os já existentes. Ao longo da PES, tentou-se ser o primeiro caso descrito, ou seja, um professor que faz e procede sabendo o porquê de o fazer e os benefícios que isso tem no desenvolvimento da criança, colocando a criança como ser ativo da sua aprendizagem. Isto foi possível com observações e reflexões constantes antes de cada planificação e durante e após cada ação.

Um currículo segundo Zabalza (1987) deve ter as seguintes características: i) centrado na escola, ou seja, deve ser ajustado/adequado às condições sociais, culturais e às necessidades mais relevantes da situação; ii) relacionado com os recursos do meio ambiente, o que reforça um pouco a ideia apresentada anteriormente, que cada escola tem à sua “volta” recursos diferentes

e deve utilizar esses recursos locais como forma de gerar uma “dinâmica social e cultural em que a escola não é vista como um edifício no meio do território, mas sim como uma agência cultural à disposição desse território” (p. 33); iii) consensual, devendo existir uma colaboração ativa entre a comunidade educativa; iv) com incidência direta ou indireta em todo o leque de experiências dos alunos; e v) esclarecedor para professores, pais, alunos e etc., para que todos saibam qual a sua “função” a desempenhar.

Com a aprovação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular, as escolas e os professores podem agora gerir e planificar o seu trabalho pedagógico mais autonomamente e ainda de acordo com as necessidades dos seus alunos, dando lugar assim a aprendizagens mais globais e significativas. Para além disso, permite um uso mais facilitado de metodologias construtivistas e socioconstrutivistas, colocando a criança como agente ativo e organizador da sua própria aprendizagem, uma vez que, não tendo de seguir rigorosamente o programa e as metas curriculares, pode acompanhar o ritmo de cada criança e não o que antes era imposto pela escola, em que todas as turmas de todas as escolas tinham de estar ao mesmo nível e aprenderem os mesmos conteúdos conjuntamente. Também o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que será abordado mais a frente, veio “favorecer a possibilidade da Escola se afirmar como um contexto culturalmente mais significativo [que] cria as oportunidades não só para mais estudantes beneficiarem da mesma, como, igualmente, para beneficiar de forma mais duradoura e plausível” (Cosme & Trindade, 2019, p. 33).

Assim sendo, cabe ao professor a função de gerir a flexibilidade do currículo, de modo a colmatar as necessidades do grupo envolvente, respeitando as suas paixões e interesses. Segundo Oliveira-Formosinho e Formosinho (2008) “a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (p. 9). Desta forma, as crianças aprenderão conteúdos que terão um maior significado para elas e ficarão mais predispostas a adquirirem conhecimentos. O professor deve ainda, gerir as estratégias que promove, assegurando o envolvimento de todas as crianças para que as mesmas incorporem os conhecimentos adquiridos e os transformem em aprendizagens significativas.

Em relação à articulação curricular, esta demonstra ser também muito positiva para este desenvolvimento de aprendizagens significativas e motivadoras pelas crianças, uma vez que permite executar, visualizar e transpor para o quotidiano e para as brincadeiras, um conteúdo de

uma área específica que se destaca em outras áreas do saber. Neste sentido, as crianças estabelecem uma aprendizagem com sentido, tornando-se aptas para a utilizar em situações futuras, quer no quotidiano, quer em contexto escolar. Assim, as crianças começam por encarar a escola com uma atitude positiva, começando a sentir interesse e gosto por aprender.

Desta forma, segundo o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho,

a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (Preâmbulo).

Como já foi mencionado, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, também em muito contribuiu para uma mudança a nível da gestão curricular nas escolas em Portugal. Este foi recentemente aprovado e define os princípios e as normas para que todas as escolas sejam inclusivas. É importante primeiro então definirmos o termo inclusão uma vez que este se confunde de forma sistemática com o termo de integração. Costa (1999) define os dois, referindo que integração é o “processo através do qual as crianças com necessidades especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente e inalterado da escola” (p. 28), já inclusão o autor defende como sendo o “empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos” (p. 28). Em termos práticos o que isto significa é que a integração visa um conjunto de medidas aplicadas apenas aos alunos com necessidades adicionais de suporte, medidas estas, focadas nos alunos que tem programas específicos e diferentes para cada um deles e que são realizadas apenas após um certo diagnóstico que é o que define por vezes a criança em questão (Costa, 1999).

Por outro lado, a inclusão visa o desenvolvimento global dos alunos na sua diversidade sendo então um conjunto de medidas que são aplicadas a todos os alunos para promover o sucesso de todos bem como a igualdade de oportunidades. Estas medidas mencionadas têm a ver com adaptações da própria escola, ou seja, neste caso a escola é que se adapta à criança e não é a criança que se adapta à escola. Podemos então perceber que “a inclusão é a forma – talvez a única razoável e possível – de proporcionar equidade educativa a todos os alunos”

(Rodrigues, 2014, p. 10). Os docentes têm por isso de olhar para a diferença e para as turmas heterogêneas, como algo positivo, que constitui um desafio profissional e não uma dificuldade, como muitas vezes acontece. (Rodrigues, 2014). As escolas inclusivas devem

reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

Uma das medidas universais de suporte à aprendizagem e à inclusão, que se destina a todos os alunos sem distinção é a diferenciação pedagógica. Esta medida veio apoiar metodologias construtivistas pois “considera o aluno como indivíduo com as suas características intrínsecas e extrínsecas psicossomáticas, sociais e culturais e tem como objetivo o sucesso educativo de cada um, na sua diferença” (Henrique, 2011, p. 171).

Cada aluno tem o seu ritmo de desenvolvimento, e por isso não seria correto prolongar práticas que incentivassem a que todas as crianças de uma mesma turma obtivessem aprendizagens “com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas atividades, sob uma mesma metodologia de ensino, apesar da diversidade de características pessoais, estilos de aprendizagem e conhecimentos prévio” (Henrique, 2011, p. 171). Ao longo da PES foi possível observar que todas as crianças estavam em níveis diferentes de aprendizagem e que duas delas necessitavam de uma maior diferenciação pedagógica, por essa razão, recorreram-se a diferentes estratégias tendo em conta as características individuais de cada uma das crianças. Santana (2000) afirma que de facto “o grande desafio que se nos coloca atualmente é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efetivas para que os alunos aprendam” (p. 30). Para auxiliar nesta questão, surgiram os documentos das aprendizagens essenciais e o do perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, já referidos anteriormente, que terminaram um pouco com a ideia de um currículo fixo e rigoroso.

Neste sentido, implementar estratégias de Pedagogia Diferenciada é necessário para se encontrarem formas de gerir o trabalho da turma de forma a ir de encontro a potenciar os interesses, estilos e ritmos de trabalho, bem assim como minimizando as dificuldades (Henrique, 2011, p. 174).

É importante então recorrer a estratégias e recursos diferenciados na sala de aula tal como foi referido na primeira parte deste capítulo. Um dos recursos que muitas vezes é facilitador de aprendizagens por parte de todos os alunos são os materiais manipuláveis. De acordo com os paradigmas construtivistas, evidencia-se a necessidade da utilização deste tipo de materiais por parte das crianças e da construção articulada dos saberes, através do uso de diferentes tipos de atividades. De acordo com Tavares (2014), as crianças devem ter oportunidades de construir, manipular, explorar e interagir com materiais manipuláveis. Posto isto ao longo da PES, recorreu-se muitas vezes ao uso de materiais manipuláveis e de estratégias diferenciadas de modo a facilitar aprendizagens mais significativas.

Pode dizer-se que são criadas condições para aprendizagens significativas, quando as crianças estão predispostas a aprender e quando o “novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio” (Pelizzari et al., 2001, p. 38). Uma estratégia que pode promover este tipo aprendizagens e que se utilizou durante a PES, foi a utilização do lúdico e do jogo que “cria um ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança” (Alves & Bianchin, 2010, p. 286). Através do jogo a criança sente-se desafiada e por isso motivada e interessada e ao mesmo tempo trabalha questões cognitivas, sociais e emocionais, muito relevantes para o seu desenvolvimento integral.

Outra estratégia que tem vindo a ser cada vez mais relevante é o uso das TIC, pois num mundo em constante evolução é necessário cada vez mais que as crianças conheçam e as dominem, sendo que a probabilidade de precisarem delas no seu futuro profissional e vida social é enorme (Ponte, 2002). Com a situação de pandemia global as TIC tornaram-se essenciais no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que com a suspensão das aulas presenciais, as crianças passaram a ter as suas aulas de forma online, através de plataformas, onde os professores tiveram de se reinventar e arranjar diferentes estratégias para chegarem aos seus alunos.

O uso das TIC em sala de aula são muito benéficos uma vez que, por exemplo, “permitem a criação de espaços de interação e partilha, pelas possibilidades que fornecem de comunicação

e troca de documentos (Ponte, 2002, p. 2). No entanto, Quadros-Flores et al. (2015) referem que a simples presença de material tecnológico na sala não basta para que haja uma renovação pedagógica, sendo necessário que os docentes se sintam à vontade e saibam utilizar estas tecnologias da forma correta, utilizando as mesmas para criar estratégias diferenciadas de ensino. Ao longo da PES, neste contexto de 1.º CEB utilizaram-se bastante as TIC como forma de comunicação das crianças com pessoas de outras culturas e países, como motivação inicial de algumas ações, como estratégia para a introdução ou consolidação de conteúdos e como comunicação com as famílias. Quadros-Flores et al. (2015) conclui o seu estudo referindo “que com criatividade a inclusão das TIC na educação pode melhorar o desempenho dos alunos, aumentando o seu sucesso” (p.175).

Antes de se terminar este subcapítulo é necessário referir que ao longo da PES se recorreu a uma avaliação formativa, como se verifica no capítulo III, que “se caracteriza pela recolha e pela análise de informações sobre o processo de aprendizagem, mas também sobre o ensino, em função de critérios definidos e conhecidos pelos vários intervenientes na avaliação” (Ferreira, 2006, pp. 71-72). Desta forma, o professor vai refletindo sobre a forma como atuou e de que forma essa estratégia de ensino repercutiu efeitos nas crianças. Para além disso consegue através de grelhas de observação ou outros registos e observações, perceber em que ponto de aprendizagem está cada criança e o que deverá fazer para lhe facilitar o processo de aprendizagem. Este tipo de avaliação tem como objetivo não só a melhoria das aprendizagens das crianças, mas também o melhoramento do processo e qualidade de ensino do professor.

De seguida, no seguinte subcapítulo, serão especificados os pressupostos teóricos da EPE.

### **3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Segundo a lei-quadro de EPE, a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica e “destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico” (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, artigo 3º), devendo ser complementada pela ação educativa da família e por essa razão, esta relação entre família e escola deve ser sempre beneficiada, uma vez que promove “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança,

tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Artigo 2.º da Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, p. 670).

João Costa, no preâmbulo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) refere que “todo o sistema educativo tem a aprender com a educação pré-escolar” (Lopes da Silva et al., 2006, p. 4) e de facto, o modelo a seguir pelos outros níveis educativos deveria ser este. As razões para isto são várias e todas elas muito importantes. Pode começar-se por referir o facto de ser uma etapa que permite que cada criança circule livremente por toda a sala, definindo aquilo que quer fazer e aprender e planifique como o quer fazer, fazendo uso de metodologias sociocontrutivistas que colocam a criança como ser ativo na sua aprendizagem. Para além disso é um nível que promove aprendizagens transversais e holísticas abordando vários conteúdos de diferentes áreas do saber. Também é de referir o facto de o espaço de EPE ser muito flexível, podendo ser alterado facilmente segundo os interesses, necessidades e motivações das crianças (Lopes da Silva et al., 2006).

Para que este seja um nível de excelência a nível de desenvolvimento e aprendizagens para a criança, é necessário abordar também a importância do papel do educador. Segundo Marta e Lopes (2014) ao papel de educador associam-se “as qualificações, os saberes, os aspetos pessoais e os processos contextuais e sociais” (p. 5346). O educador tem por isso o papel de observar o grupo e cada criança de forma individual, para depois refletir e compreender quais os seus interesses, necessidades e motivações de modo a guiá-las e orientá-las na sua aprendizagem, organizando o tempo, o espaço e os materiais e construindo e fornecendo recursos estimulantes de modo a criar aprendizagens significativas (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 21 de junho).

Deve ter-se em conta que a EPE não existe para preparar a criança para o 1.º CEB nem para desenvolver apenas aspetos cognitivos, mas também os aspetos emocionais, culturais e sociais. Delors (1998) destaca que para que a educação se adapte aos tempos modernos, devem ser colocados em prática quatro pilares essenciais, que são o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser. Como se sabe “o desenvolvimento da criança processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). Assim sendo, o que necessitamos de fazer enquanto futuros educadores, é ter presentes, de igual forma, estes quatro pilares quando planificamos, realizamos e refletimos a nossa ação.

As OCEPE são um dos documentos fundamentais para os educadores de infância construírem e gerirem o seu currículo e guiarem a sua prática educativa. Este documento está dividido em três áreas de conteúdo, a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área do Conhecimento do Mundo, que devem ser articuladas entre si e também com o brincar, para permitirem aprendizagens transversais e holísticas para as crianças e não apenas conhecimentos isolados e compartimentados que tornam as aprendizagens pobres e sem significado (Lopes da Silva et al., 2016).

Para além das OCEPE, deve ter-se em conta outros aspetos quando se constrói e se pensa na prática educativa, como por exemplo, os modelos curriculares. Para se perceber de que forma se vão organizar os materiais, os recursos, a sala, a rotina e a própria ação, é necessário ter em conta estes modelos existentes para a educação de infância tais como Maria Montessori, High Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP). Na prática educativa supervisionada utilizaram-se um pouco de todos os princípios que caracterizam estes modelos, sendo que a educadora já utilizava alguns pontos de cada um deles aquando da chegada das estagiárias e por isso achou-se por bem dar continuidade aos mesmos e adicionar certas características de outros que se entenderam ser benéficos e do interesse das crianças. Todos eles colocam a criança como agente ativo, autónomo e principal na sua aprendizagem, permitindo que estas façam as suas escolhas em relação o que querem aprender.

Maria Montessori nasceu em 1870 na cidade de Chiaravalle em Itália e na área da medicina tinha um interesse especial nas doenças do sistema nervoso, por isso dava consultas numa clínica de psiquiatria local onde tinha contacto com algumas crianças com deficiências, que a chamaram à atenção e a inspiraram a criar o seu método. Percebeu de imediato que a medicina pouco ou nada poderia fazer por aquelas crianças e começou a estudar vários pedagogos, como Edouard Séguin. A partir daí Montessori não parou de estudar pedagogia, andou pelo mundo a recolher informações que lhe pudessem ser úteis enquanto trabalhava com crianças com deficiência e formava professores (Silva, 1939). Percebeu que Séguin poderia estar ultrapassado e “aperfeiçoara-o, pusera de lado o que reconhecia insuficiente, criara ela própria, material novo” (Silva, 1939, p. 11). Abriu a *Casa dei Bambini* em 1907 onde pode aplicar algumas normas montessorianas e onde viu os frutos que estas deram. Muitos professores vinham de propósito visitar estas casas e iam para as suas escolas inspirados a fazer o mesmo por verem

crianças tão calmas, corretas e principalmente autónomas. Montessori começou então a fundamentar o seu método com base em resultados científicos.

A pedagogia de Maria Montessori privilegia a autonomia da criança, o contacto com as experiências sensoriais, defende a existência de períodos sensíveis nas crianças e por essa razão, material adequado a cada faixa etária e adequado à altura das crianças. Nas salas organizadas segundo este método, existem várias áreas de brincadeira, com vários tipos de materiais. Todos eles são organizados e estão sempre arrumados no seu sítio, devidamente etiquetados, limpos e em ótimo estado de conservação. A oferta de material está dividida em material para a vida prática, material sensorial, material de alfabetização e material de ensino da numeração e iniciação à aritmética. Cada criança tem a liberdade de poder escolher qual o material que quer brincar, pegar nele, deslocar-se para uma mesa ou para um tapete no chão, brincar o tempo que quiser e depois tem o dever de o arrumar e voltar a colocar no mesmo sítio (Montessori, 1949). Assim sendo, os princípios que caracterizam esta metodologia são o desenvolvimento por períodos sensíveis, os grupos heterogéneos, a autonomia, a autoeducação e a exploração de materiais sensoriais.

A pedagogia de High Scope foi fundada em 1970, por David P. Weikart, professor doutorado em Educação e Psicologia da Universidade de Michigan e presidente da Fundação de Pesquisa Educacional High/Scope. Nesta abordagem, as crianças planeiam em grande grupo, com a orientação do educador, o que vão fazer ao longo do dia e no fim do dia, com o auxílio do mesmo, refletem acerca daquilo que estiveram a fazer. A sala está dividida em diferentes áreas e as crianças no momento de planeamento podem escolher para que área desejam ir. O educador exerce o papel encorajador do raciocínio, da confiança, da criatividade e da capacidade de resolução de problemas das crianças. A criança, por sua vez é tida como um ser criativo, ativo e autónomo. Esta pedagogia privilegia tanto atividades em grande grupo, como em pequenos grupos relacionadas sempre com os interesses demonstrados pelas crianças. Para além das questões já referidas é importante dizer que esta pedagogia também dá grande valor ao espaço exterior (Hohmann et al., 1995; Hohmann & Weikart, 2009). Assim sendo, os enfoques que a caracterizam são a aprendizagem pela ação, o sistema de planear-fazer-rever e a organização da sala por áreas de interesse.

A abordagem de Reggio Emilia foi iniciada pela comunidade da cidade com o mesmo nome, e impulsionada e desenvolvida por Loris Malaguzzi. A abordagem é centralizada na

criança que é vista como um sujeito de direitos, competente, aprendiz ativo e que, continuamente, constrói e testa teorias acerca de si próprio e do mundo que o rodeia (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 114). Segundo Loriz Malaguzzi as crianças têm “cem linguagens” e podem expressar-se através delas, por isso defende o uso da pedagogia da escuta, onde cabe ao educador prestar toda a atenção possível ao que cada criança pretende comunicar.

Esta abordagem recorre ao uso de projetos a curto, médio ou longo prazo, que são planeados com base nos interesses das crianças e desenvolvidos em pequenos grupos. Também nesta pedagogia é possível observar que existe um trabalho muito forte a nível colaborativo entre professores, pais e comunidade, para que haja um grande envolvimento de todas as partes. O espaço, na abordagem de Reggio Emilia é considerado o 3º educador e por isso, este deve ser flexível e passar por mudanças constantes com ajuda das crianças, para proporcionar ir ao encontro dos interesses e motivações delas. Estes espaços são normalmente espaços abertos, organizados por áreas, que estão divididas entre elas por paredes baixas para que a sala se torne mais ampla e visível para todos. Para além disso, outro aspeto essencial na abordagem de Reggio Emilia é a valorização da arte como portadora da aprendizagem. Por esta razão, nas salas com esta abordagem, existem vários mini-ateliers onde as crianças podem explorar diferentes materiais e fazer diferentes experiências. Edwards et al. (2016) descreve que o atelier é onde as crianças utilizam diferentes linguagens, pois este espaço incentiva-as a expressarem-se de diferentes formas, como através de desenhos, pinturas, construções, jogos, entre outros. Os trabalhos realizados pelas crianças são expostos nas paredes da sala e da escola para valorização dos mesmos, pelas crianças e pelo resto da comunidade.

A abordagem do MEM surgiu há mais de 40 anos em Portugal e é um projeto

de uma comunidade de profissionais que proporciona aos seus membros a construção cooperada da profissão docente, por retroação do acto pedagógico, que se (re)constrói continuamente, por meio da reflexão crítica e avaliativa de práticas no colectivo, de onde resulta, consequentemente, a construção de uma pedagogia (Serralha, 2009, p. 5).

Este modelo determina que as crianças aprendam através das suas próprias experiências e, para que essas sejam o mais diversas possível, valorizam também a heterogeneidade do grupo. Como noutros modelos, este também utiliza a realização de projetos que partem dos interesses e dúvidas das crianças e tenta ao máximo envolver a família e a comunidade nos mesmos. A sala, tal como noutros modelos também é dividida por áreas e os

trabalhos das crianças são expostos nas paredes e teto, dentro e fora da mesma. Por ser um modelo que incentiva uma sociedade democrática, todas as decisões acerca dos projetos e de outras questões, são debatidas entre todas as crianças e entre os adultos envolvidos, para que as crianças sintam que são responsáveis pelas suas aprendizagens (González, 2002; Oliveira-Formosinho et al., 2013). Posto isto, o que caracteriza este modelo é o trabalho cooperativo entre docentes e crianças, onde se negocia e decide o que se quer saber e aprender, a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e dos significados sociais e a reconstrução cooperada da cultura (Niza, 1992).

A abordagem da MTP já foi bastante abordada no subcapítulo dos “pressupostos comuns à educação pré-escolar e ao 1.º Ciclo do ensino básico”, no entanto acho relevante ainda referir que especificamente ao nível da educação pré-escolar, esta, tal como as outras já referidas, é uma pedagogia que permite facilmente a transversalidade de saberes, a colaboração entre escola, família e comunidade e é uma mais-valia na relação entre crianças e educador.

Em qualquer uma destas metodologias o educador deve ser apenas um mediador, que está sempre pronto para auxiliar e guiar a criança quando esta necessita, mas que a deixa explorar e descobrir o mundo através das suas vivências e experiências.

O que vimos é uma radical transferência da atividade que antes existia na mestra, e que agora é confiada, em sua maior parte, à memória da criança. A educação é compartilhada pela mestra e pelo ambiente. A antiga mestra ‘instrutora’ é substituída por todo um conjunto, muito mais complexo; isto é, muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança (Montessori, 1965, p. 143).

Outro aspeto muito relevante referido tanto nas OCEPE como nos modelos curriculares e que se tentou valorizar ao longo da PES, foi o espaço exterior. “Na escola não entra só o cérebro, entra o corpo todo” (Neto, 2020, p. 125). Com a situação de pandemia que se viveu, as crianças tiveram muito tempo privadas deste espaço e por isso vários autores já vieram referir que essa situação teve muitos impactos no bem-estar das crianças, como maior dificuldade de concentração, irritabilidade, agitação e a dependência excessiva dos familiares (Figueiredo, 2020).

“A privação do brincar e do ser ativo na infância, pode provocar um menor desenvolvimento de áreas importantes do córtex pré-frontal e dificultar a edificação de um

cérebro pró-social, essencial, entre outras coisas, para adequadas tomadas de decisão” (Neto, 2020, p. 40). Para se tentar reverter um pouco os danos que isto causou, tentou-se desenvolver várias ações que permitiram que as crianças aproveitassem o espaço exterior, não só para a realização de atividades estruturadas, mas sim para terem contacto com a natureza, brincarem livremente e relacionarem-se com os seus pares. Carlos Neto (2020) refere que “brincar é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros” (p. 38). O brincar livre é por isso muito benéfico, pois ajuda a que as crianças melhorem a sua regulação emocional, desenvolvam autoconfiança, fortaleçam habilidades motoras, cognitivas e sociais, desenvolvam “a linguagem, a integração e discriminação inter e intrasensorial, o pensamento criativo, as habilidades lógico-matemáticas, [e] a execução de tarefas complexas” (Neto, 2020, p. 41).

A avaliação é um “elemento integrante e regulador da prática educativa, em cada nível de educação e ensino e implica princípios e procedimentos adequados às suas especificidades” (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p. 1). Este ato pedagógico de avaliar insere-se numa atitude e num conhecimento específico que permite ao educador desenvolver estratégias e métodos adequados, tendo em consideração os interesses e as paixões de cada criança e do grupo. Todas as atividades desenvolvidas em contexto pré-escolar devem ter como ponto de partida os interesses das crianças, para que o processo de aquisição de saberes e conhecimentos ocorra de modo significativo. Assim, contando que as atividades partem do interesse das crianças, uma parte da avaliação consiste na observação de atitudes do grupo, como a motivação, o entusiasmo, a responsabilidade e o empenho, porque se as crianças demonstrarem estas atitudes na realização das atividades é porque se interessam e se sentem confortáveis com as mesmas.

De acordo com as OCEPE, o termo designado por avaliar remete para a atribuição de um valor, por isso, a avaliação é muitas vezes entendida como a classificação da aprendizagem, sendo que algumas perspetivas teóricas a descrevem como a realização de juízos de valor. Articulado estas conceções com a definição de avaliação apresentada, considera-se que a “educação pré-escolar não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem, de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos”

(Lopes da Silva et al., 2016, p. 15). Assim, a avaliação na educação pré-escolar caracteriza-se como uma avaliação que promove a aprendizagem das crianças, e não uma que resulta das aprendizagens. Neste sentido, esta avaliação é considerada “como uma forma de conhecimento direcionada para a ação” (p. 15).

Em contexto pré-escolar, a avaliação formativa assume particular importância pois consiste num processo contínuo que se debruça mais nos processos de aprendizagem, do que nos seus resultados. Assim, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, que traça o perfil geral de desempenho do educador de infância, este documento refere que o educador deve avaliar numa perspetiva formativa, as intervenções, os diálogos, as atitudes, os processos educativos e a progressão de cada criança e do grupo em questão. Assim, o educador deve utilizar técnicas e instrumentos que permitam observar estes aspetos, para que posteriormente proceda ao seu registo, o analise e reflita sobre o mesmo de forma a perceber o desenvolvimento da criança (Lopes da Silva et al., 2016). No decorrer da PES foram inúmeras as oportunidades que as crianças tiveram para intervir, debater e ouvir as diferentes opiniões dos colegas. Para o registo destes aspetos de modo sistematizado e organizado, o educador pode recorrer ao uso de portefólios, diários, cadernetas informativas e entrevistas, para que o acompanhamento da evolução das aprendizagens das crianças seja mais simplificado e para que ao mesmo tempo o educador possa ter contato com elementos concretos relacionados com o desenvolvimento das capacidades do grupo, permitindo-o refletir e adequar as suas estratégias de intervenção educativa (Lopes da Silva et al., 2016). Na PES, como forma de registo, utilizaram-se as entrevistas, registos fotográficos e videográficos e grelhas de observação.

Deste modo, de acordo com as OCEPE “esta perspetiva de avaliação contextualizada (baseada em registos de observação e recolha de documentos situados no contexto), significativa e realizada ao longo do tempo, em situações reais, é também designada “avaliação autêntica” ou “avaliação alternativa”” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16).

Outro procedimento de avaliação utilizado, consiste na reflexão realizada pelas crianças no final de cada atividade, uma vez que este processo permite que estas consolidem os conhecimentos adquiridos e, permite ao educador compreender qual o nível de conhecimento em que as crianças se encontram, de modo adaptar e planear, caso necessário, as atividades seguintes.

De seguida irão ser analisados os contextos educativos onde se realizou a PES e a metodologia adotada.

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

### **1. CARATERIZAÇÃO GERAL DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO**

O contexto em que se realizou a componente a PES foi uma turma de 3º ano e uma sala de EPE com crianças entre os 3 e os 6 anos, de uma escola básica no distrito do Porto. O agrupamento a que pertencia tinha como sede uma escola básica onde funcionavam o 2º e 3º ciclo. Para além desta escola, estavam inseridas também neste agrupamento um jardim de infância e 9 escolas básicas, todas com valência de 1.º CEB e EPE à exceção de uma, que apenas possuía 1.º CEB. Em todos os estabelecimentos existiam Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) para a EPE e, no 1.º CEB, Componente de Apoio à Família (CAF). O agrupamento situava-se num dos concelhos mais populosos do país e estava inserido num meio onde as atividades económicas estavam mais ligadas ao setor secundário e terciário. Este agrupamento possuía uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, um centro de apoio à aprendizagem, docentes de educação especial, serviços de psicologia e orientação, um gabinete do aluno, três equipas locais de intervenção precoce, três bibliotecas escolares e várias parcerias e protocolos com instituições e empresas. Inseria-se em diversos projetos nacionais, tais como, o Projeto Bilingue, o Projeto de Educação para a Saúde, o MindUp (Mindfulness), as Hortas Pedagógicas, Robótica e o Projeto Nacional de Cinema. A nível europeu participava também no projeto Erasmus+ e no eTwinning (Projeto Educativo do Agrupamento, 2019–2021). A missão do projeto educativo do agrupamento era a de

formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução, num mundo cada vez mais globalizado, onde seja sempre valorizado o respeito pela dignidade humana (p. 4).

E os seus principais objetivos eram a promoção de uma escola inclusiva onde as crianças e jovens se sentissem acolhidos e onde lhes fossem facultadas as condições para o seu desenvolvimento saudável e a preparação para enfrentar os desafios futuros na sociedade em evolução.

A escola básica onde se estava a realizar o estágio possuía quatro salas para o 1.º CEB, duas salas para a EPE, um refeitório, cinco casas de banho para a EPE, quatro para o 1.º CEB e duas acessíveis a pessoas com mobilidade reduzida que se destinavam aos professores e educadores de infância. Possuía também um espaço exterior de grande área à volta de toda a escola, sendo que uma parte do mesmo era em cimento e a outra em terra batida com alguma vegetação e canteiros. No momento da PES devido à situação pandémica da altura, as crianças de diferentes salas e grupos não se podiam misturar enquanto estavam no espaço exterior, ficando cada um no espaço que lhes tinha sido imposto. Não existia parque infantil com escorregas ou outros equipamentos do género, no entanto, em algumas partes do chão, havia desenhos com pequenos jogos, como a macaca e alguns pneus antigos. Existia também um campo fechado, de cimento com cestos de basquetebol, para onde iam apenas, na altura, algumas crianças do 1.º Ciclo.

Em relação aos recursos pedagógicos e didáticos da escola, esta possuía algum equipamento para atividades de expressão motora (arcos, colchões, bolas, etc.), impressoras, quadros interativos e computadores em todas as salas bem como rede *wireless*. Também possuía uma biblioteca, mas naquele momento, devido à pandemia, tinha perdido esse efeito para passar a ser uma sala de isolamento, deixando assim de conter livros e materiais e estando interdita às crianças.

Como recursos humanos usufruía de dez docentes: quatro professores de 1.º CEB, dois educadores, uma professora de apoio para o 1.º CEB, uma professora de ensino especial e duas professoras de inglês. Em pessoal não docente a escola possuía quatro auxiliares de educação, duas no 1.º CEB e duas na EPE e ainda oito pessoas na componente de AAF e CAF divididas entre a manhã e a tarde. Graças à câmara municipal esta escola, tais como as outras escolas de 1.º CEB do agrupamento, usufruía das várias Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), tais como, Atividade Física e Desportiva, Inglês, Ensino da Música, Ciência Viva e Artes. Por essa razão é de destacar que, como recursos humanos também existiam os professores destas atividades,

embora estes apenas estivessem presentes na escola depois das 15:15h e apenas em alguns dias da semana.

## 2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1.º CEB

A PES em contexto de 1.º CEB realizou-se numa turma do 3.º ano que tinha 24 crianças entre as quais onze do sexo feminino e treze do sexo masculino, todas elas com nacionalidade portuguesa. Entre as 24 crianças, havia quatro com sete anos, 20 com oito anos, mas duas delas faziam nove anos até dezembro. A turma estava junta desde o 1.º ano de escolaridade e algumas crianças até já estavam juntas desde o jardim de infância. Todas elas viviam perto da escola à exceção de três crianças que viviam em freguesias próximas à da escola, no mesmo concelho. A maioria das crianças desta turma estava inserida numa família tradicional/nuclear, no entanto existiam algumas crianças com pais separados. Havia apenas três crianças que não tinham irmãos e todas as outras tinham pelo menos um. Não havia nenhuma criança com necessidades adicionais de suporte (NAS), no entanto existiam duas que usufruíam de uma professora de apoio educativo algumas horas por semana, pois detinham dificuldades de aprendizagem principalmente na escrita e na leitura, embora uma delas também revelasse bastantes dificuldades a nível da matemática e do estudo do meio.

A sala onde estava esta turma recebia muita luz natural pois tinha janelas dos dois lados e estava organizada com três filas de mesas partilhadas dois a dois, com um acrílico a dividir as crianças em cada mesa. A turma estava virada para a frente da sala onde se encontrava um quadro branco, um quadro interativo e a mesa da professora com um computador. Inicialmente as crianças estavam sentadas por ordem alfabética, mas durante a PES, algumas foram mudadas de lugar. No entanto verificou-se que existia uma criança, referenciada como tendo dificuldades de aprendizagem, que também via mal e se distraía com muito facilidade, que estava na última fila, o que não facilitava muito a realização de aprendizagens por parte da mesma. É importante referir que esta disposição de sala se devia à situação de pandemia que se vivia na altura, pois antes dessa situação as mesas estavam organizadas em “U”, segundo o que descreveu a professora.

“O espaço físico da sala de aula possui elementos que, conforme a sua organização, constituem um determinado ambiente de aprendizagem que irá, conseqüentemente,

condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que aí se poderão efetuar” (Teixeira & Reis, 2012, p. 169). De facto, a disposição das mesas, bem como a separação existente entre as crianças neste caso encontrava-se bastante limitada devido à pandemia e isso foi um fator desafiante para que se desenvolvesse uma aprendizagem cooperativa. Como já foi referenciado, antes desta situação as mesas encontravam-se em “U”, disposição que facilitava este tipo de aprendizagem, pois permitia que as crianças se vissem umas às outras e estabelecessem interações verbais mais facilmente. No entanto desconhece-se se este tipo de aprendizagem era promovido pela professora com as mesas em “U”. No momento em que se realizou a PES as crianças estavam proibidas de emprestar material bem como tocarem e/ou aproximarem-se do colega do lado. Mas tal como a vida é uma constante adaptação, a educação também tem de o ser, e por isso, ao longo deste período tentou-se adaptar todas as atividades a esta disposição de sala, que era a possível naquele momento.

A rotina passava pela entrada das crianças na escola às 08:45h e normalmente estas começavam a trabalhar aproximadamente às 09:00h, isto porque demoravam mais ou menos 15 minutos a entrar, a desinfetar as mãos, a tirar os casacos e a acalmarem. À segunda-feira era realizada uma conversa em grande grupo acerca do fim de semana e, por essa razão, nesse dia, a rotina de entrada passava a ter 30 minutos em vez dos 15 minutos normais. Quando se aproximava a hora do intervalo da manhã, distribuía-se um lanche para cada criança, o que ainda levava algum tempo. De seguida as crianças saíam, uma fila de cada vez e acabavam de comer no recreio. Este intervalo realizava-se das 10:30h até às 11h. Quando entravam, começavam a trabalhar aproximadamente às 11:15h pois demoravam novamente alguns minutos a acalmarem. Saíam para o almoço às 12:45h e voltavam às 14:15h. Por norma era neste horário da tarde que se promoviam atividades mais práticas, como jogos e discussões com menor recurso ao manual, a fichas de trabalho e introdução de conteúdos, uma vez que, mentalmente as crianças já não estavam tão disponíveis como na parte da manhã. Antes da hora de saída, a professora distribuía novamente um lanche e às 15:15h as crianças acabavam as aulas. Depois disto, algumas crianças iam para casa, mas a maioria permanecia na escola para as AEC. Ainda existiam algumas crianças que não ficavam nas AEC nem iam para casa, indo para um centro de estudos.

As regras da sala não estavam escritas em nenhum placard, mas as crianças sabiam que deviam levantar o braço antes de falar, que tinham de arrumar todo o seu material dentro de uma

caixa antes de saírem da sala, que podiam andar pela sala apenas para irem afiar os lápis ou colocar algo no caixote do lixo e para irem à casa de banho tinham de pedir permissão.

A metodologia utilizada na sala de aula era maioritariamente expositiva e/ou tradicional com recurso ao manual escolar e a fichas de trabalho. Saviani (2008) caracteriza este modelo como uma pedagogia que centraliza toda a ação educativa no professor e ao aluno cabe assimilar o que é explicado, o que por vezes faz com que algumas crianças não consigam acompanhar o ritmo suposto e não absorvam os conteúdos. Observou-se que as crianças com mais facilidade de aprendizagem gostavam de realizar fichas e estranhavam quando estas não existiam, talvez por saberem que, com elas têm sucesso e uma “recompensa rápida” ao terem oportunidade de responder corretamente quando é realizada a correção da mesma. O mesmo não se podia dizer das crianças com mais dificuldades, que ficavam bastante frustradas e por vezes, esperavam que chegasse o momento da correção para ouvirem as repostas e as escreverem. Normalmente antes de cada tarefa, era anunciado à criança que manual tinha de abrir e o que tinha de fazer, de seguida eram dados alguns minutos (a quantidade de tempo dependia da tarefa, mas nem sempre era o suficiente para que as crianças terminassem, principalmente as que tinham mais dificuldades), e no fim era realizada uma correção conjunta com algumas crianças a deslocarem-se ao quadro. É importante referir que cada criança tinha o seu marcador para ir ao quadro, pois caso contrário não poderiam partilhar sequer o mesmo marcador de quadro o que fazia com que algumas crianças acabassem por não participar nessa correção.

Ao longo da PES, durante a intervenção, tentou-se contornar um pouco esta metodologia, recorrendo a diferentes estratégias que colocassem mais as crianças no centro das suas aprendizagens, promovendo discussões acerca dos conteúdos entre todas, sem focar apenas a resposta correta e realizando uma diferenciação pedagógica. Segundo Henrique (2011) “implementar estratégias de Pedagogia Diferenciada é necessário para se encontrarem formas de gerir o trabalho da turma de forma a ir de encontro a potenciar os interesses, estilos e ritmos de trabalho, bem assim como minimizando as dificuldades” (p. 174).

As crianças referenciadas como tendo dificuldades de aprendizagem normalmente faziam fichas diferentes do resto da turma. No início da aula era-lhes dada uma ficha e se a professora de apoio estivesse presente, juntava as crianças numa mesa e ficava a acompanhá-las, caso contrário elas ficavam a tentar fazer a ficha sozinhas. O que acontecia na maioria das

vezes é que esse acompanhamento individual era realizado pelas estagiárias, uma vez que a professora de apoio nem sempre estava presente. Quando era feita uma leitura de um texto em conjunto e chegava a vez de essas crianças lerem, a professora tentava ajudá-las a fazer a leitura. O resto da turma era muito paciente nesse sentido, e no final de estas lerem era feito um reforço positivo por parte da professora e toda a turma lhes batia palmas. Santos (2009) refere que a diferenciação pedagógica é “procurar ajustar as práticas de ensino aos alunos que se têm, às suas características pessoais e coletivas, aos seus pontos fortes e menos conseguidos” (p. 3) por isso, uma vez que num momento da observação, notou-se que essas crianças, quando liam textos que envolviam imagens a substituir algumas palavras se sentiam muito mais motivadas para ler o resto do texto, durante a intervenção recorreu-se ao uso dessa estratégia para que estas crianças conseguissem obter sucesso e se sentissem motivadas a ler e não inferiores à turma ou com o sentimento de que não eram capazes.

Todas as tarefas eram individuais e as crianças não realizavam nenhuma atividade em grupo, mais uma vez, devido à atual pandemia em que vivemos, segundo a informação dada pela professora. No entanto, durante a PES e uma vez que a situação pandémica estava a melhorar, conseguiu-se promover várias atividades em grupo, tendo sempre alguns cuidados higiénicos, que promoveram a ajuda entre as crianças com mais e menos dificuldades e que as motivaram para as ações desenvolvidas.

Por vezes eram feitas questões e as crianças levantavam o braço para responder, no entanto, verificou-se que as crianças que participavam com o braço levantado eram quase sempre as mesmas, e existiam muitas que raramente falavam voluntariamente, a não ser que fossem questionadas diretamente. Por isso ao longo da PES tentou-se criar estratégias que promovessem uma maior participação de todas as crianças e não apenas das que tinham mais facilidades de aprendizagem. Estas estratégias foram promovendo a autoconfiança das crianças que antes participavam menos e no final da PES era visível a diferença em termos de participação, dessas crianças.

Uma das potencialidades da turma era o facto de serem todos muito interessados, curiosos e esforçados. Quando era feita ao grupo uma questão de resposta aberta existia muita participação, partilha e discussão, o que se tornava interessante tanto para a turma como para o professor. No entanto distraíam-se muito facilmente e considerava-se que a maior fragilidade da turma era claramente a falta de autonomia, já que sempre se observou que as crianças

estavam constantemente a pedir ajuda para o exercício seguinte, por vezes ainda sem sequer terem lido a questão que lhes era apresentada. Em algumas situações, mesmo depois de lerem a questão, se esta implicasse uma resolução com mais de um passo, pediam muitas vezes que se explicasse melhor o que era para fazer e como fazer revelando assim a falta de autonomia. Precisavam normalmente que a professora esclarecesse muito bem todos os passos que deviam fazer para resolver as questões que lhes eram apresentadas e quando lhes era exposta uma atividade mais livre, demonstravam muita dificuldade e alguma frustração.

Também se notou um pouco de falta de criatividade pela maioria das crianças neste tipo de atividades mais livres. Por vezes, quando por fim conseguiam verbalizar o que queriam dizer, depois não o conseguiam realizar por escrito. Eram nestas atividades, que por vezes se notava a dificuldade que a turma em geral tinha na área de português, mais especificamente na escrita. Ainda escreviam com alguns erros ortográficos e tinham muita dificuldade em estruturar textos quando tinham de dar respostas mais longas ou fazer, por exemplo, uma composição escrita. Isto podia dever-se ao facto de no ano letivo passado, com o confinamento imposto e devido ao ensino a distância, algumas crianças terem parado ou regredido nestas aprendizagens. Por esta razão, a professora cooperante insistiu em atividades de leitura e escrita mais livre. Para além das fragilidades já descritas, o facto de serem muito entusiasmados, por vezes tornava-se desafiante em termos de gestão de grupo, pois todos queriam participar e falar ao mesmo tempo. Ainda não conseguiam cumprir a regra de levantar o braço antes de falar e mesmo que levantassem, falavam antes de lhes ser dada a permissão para isso.

Alguns interesses da turma passavam por jogos de computador e *PlayStation*, mais violentos e de ação, dança, canto, teatro e *youtubers*. Para além disto também demonstravam muito interesse na área de matemática, talvez por ser também a área em que costumavam ter mais facilidade em realizar aprendizagens. A área de expressão dramática também se destacou nos interesses da turma e pediam com muita frequência que se realizassem este tipo de atividades. Envolviam-se muito em discussões e debates de turma de qualquer assunto e não se cansavam facilmente de falar sobre o assunto em questão, estando constantemente a levantarem assuntos interessantes e hipóteses pertinentes. Por essa razão ao longo da PES, partindo deste interesse, foi muitas vezes utilizada uma abordagem mais dialogal. A turma também gostava bastante de se envolver em competições e jogos de qualquer tipo. Ao longo da PES foram demonstrando também muito entusiasmo quando tinham acesso a materiais

estruturados ou não estruturados que podiam manipular e experimentar, principalmente as crianças com dificuldades de aprendizagem. Matos & Serrazina (1996) referem que estes materiais são benéficos pois “apelam a vários sentidos e são caracterizados por um envolvimento físico dos alunos numa situação de aprendizagem activa” (p. 193). Com o uso destes materiais, como se irá verificar no capítulo III, foi possível melhorar o processo de aprendizagem das crianças, principalmente das que detinham mais dificuldades.

No subcapítulo que se segue agora, irá ser realizada uma caracterização e análise ao contexto de EPE.

### **3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O contexto onde se realizou a PES de EPE foi uma sala com 24 crianças, metade do sexo feminino e a outra metade do sexo masculino. Entre estas, quatro tinham três anos, dez tinham quatro anos, sete tinham cinco anos e três tinham seis anos. Ainda dentro deste grupo, é importante referir que 17 das crianças estavam a frequentar pelo primeiro ano a EPE, cinco estavam a frequentar pelo segundo ano e apenas duas já frequentavam este contexto pelo 3º ano consecutivo. Nenhuma das crianças tinha Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), no entanto, uma criança de 6 anos estava referenciada há três anos para Intervenção Precoce por demonstrar alguma falta de desenvolvimento a nível principalmente cognitivo, mas também motor e uma outra criança apesar de não estar referenciada, tinha uma vez por semana uma sessão com a terapeuta da fala que ia à instituição, por apresentar algumas dificuldades no seu discurso oral. A nível de recursos humanos, existia uma educadora e uma auxiliar para o grupo e uma vez de quinze em quinze dias as crianças contavam com a presença de uma terapeuta da fala que dinamizava uma parte da manhã. Para além disto existiam vários assistentes técnicos das AAAP que ficavam com as crianças na hora do almoço e depois da hora de saída.

O grupo tinha muito interesse em explorar o espaço exterior, em observar insetos, criar sons com todo o tipo de objetos, falar de animais e saber mais acerca deles, brincar na área das ciências, realizar atividades de expressão artística, como pintura com tintas, recorte e colagem e plasticina, ouvir histórias, e cantar. Para além destes interesses, o grupo demonstrava alguma

dificuldade em gerir emoções em situações de conflito, esperar pela sua vez, exprimir-se oralmente e algumas dificuldades de concentração.

Sabendo que as crianças aprendem maioritariamente pela sua ação e experiência, é fundamental que o espaço seja seguro, estimulante e que promova a autonomia, liberdade e confiança da criança, sempre tendo em vista o seu desenvolvimento cognitivo e social (Cardona, 1999; Silva, 2017). A organização do espaço deve, ainda, ser consonante com as especificidades, necessidades e interesses das crianças. Como tal, o educador deve organizar o espaço, em colaboração com as crianças, consoante as suas intenções educativas, o que irá afetar e ser afetado pela organização do grupo e do tempo. A sala deste grupo tinha bastante luz natural, pois possuía várias janelas de um lado e estava organizada por áreas, embora estas não estivessem claramente delimitadas. Esta organização por áreas advém dos modelos de *High Scope*, MEM, MTP e Montessori e é benéfica para que a criança nas diferentes áreas possa contactar com as variadas áreas de conteúdo. Existia, num canto da sala, a área da casinha, onde havia bonecas e mobiliário de quarto e cozinha, de madeira, em formato pequeno e adequado para as crianças, apesar de naquele momento, devido à situação de pandemia se encontrar sem alguns acessórios. Ao lado desta área, existia também a área da garagem, que era constituída por um grande tapete e caixas com várias peças estilo lego, carros e camiões de plástico. Estas áreas permitiam o desenvolvimento do jogo simbólico, onde as crianças interpretavam e assimilavam um papel, baseando-se nas observações que faziam do seu mundo real. Uma vez que é através do brincar que a criança compreende e assimila a realidade, estas áreas contribuíram para o seu desenvolvimento e compreensão do mundo que a rodeava. Ainda ao lado da área da casinha, mas desta vez do outro lado da sala, existia a área dos jogos, que era constituída por um grande tapete, onde antes da pandemia também era realizado o acolhimento, e um armário com vários jogos, de madeira e de plástico, pedagógicos e didáticos, ao alcance das crianças. Os jogos, segundo Lopes da Silva et al. (2016) “favorecem o envolvimento da criança na resolução de problemas, pois permitem que explore o espaço e os objetos, oferecendo também múltiplas oportunidades para o desenvolvimento do pensamento e raciocínio matemáticos” (p. 75).

Num outro canto da sala encontrava-se a área das ciências, onde as crianças tinham ao seu dispor lupas, uma balança, livros de foro infantil científico e outros objetos para explorarem materiais que estavam na sala e/ou outros que podiam trazer do espaço exterior. Através desta

área as crianças podiam desenvolver a curiosidade e o desenvolvimento do pensamento crítico através da observação, investigação e exploração de materiais ou fenômenos do seu dia a dia. Ao lado da área das ciências, perto das janelas, existia a área da pintura, sendo que esta era uma das preferidas das crianças. Aqui elas podiam fazer pinturas com tintas, pincéis e carimbos, podendo assim desenvolver a sua criatividade, a sua motricidade fina, o seu sentido estético e representar ou expressar quais são os seus interesses e pensamentos. Existia ainda também, perto da entrada da sala, a área da biblioteca, onde as crianças podiam usar uma mesa e duas cadeiras pequenas para se sentarem enquanto liam um livro exposto na estante, que se encontrava ao seu nível de altura e costumava ter alguns livros. Esta área permitia que as crianças desenvolvessem várias competências linguísticas e estimulassem a sua criatividade e imaginação. Por fim, no centro da sala, existia um espaço com duas grandes mesas, onde as crianças se sentavam no momento do acolhimento desde que deixaram de o poder realizar no tapete, devido às questões da pandemia e onde também realizavam, quando queriam, desenhos, recorte, colagem, plasticina e outros trabalhos propostos pela educadora e/ou pelo par pedagógico. Devido à situação que se vivia, cada criança tinha a sua própria caixa transparente com o seu material individual de desenho, escrita e plasticina e é importante referir, que ainda existia outra área na sala, mas estava, na altura, inativa, que era a área do computador e que por estar avariado, as crianças utilizavam aquele espaço apenas para brincarem com o teclado e com o ecrã. Como recursos tecnológicos é importante ainda referir a existência de um quadro interativo na sala e de um projetor, bem como o computador destinado à educadora, que acabou por ser utilizado pelas crianças algumas vezes durante a PES.

As paredes da sala tinham vários registos expostos, realizados pelas crianças bem como ocasionalmente algumas partes do teto e janelas. Lopes da Silva et al. (2016) refere que “o que está exposto constitui uma forma de comunicação, que sendo representativa dos processos desenvolvidos, os torna visíveis tanto para crianças como para adultos” (p. 26). Também junto aos registos, na parede perto da manta e da área dos jogos, existia um quadro de tarefas, que era preenchido, através de um sorteio, no início de cada semana. A primeira tarefa era a de marcar o dia em que se encontravam, a segunda era a de marcar o tempo, numa tabela de dupla entrada, com os dias da semana e os vários estados do tempo possíveis, a terceira, era a de lembrar os outros meninos de fazerem silêncio, a quarta era a de tocar um sino quando estava na hora de arrumar as áreas e a quinta era a de ser responsável por fazer a fila nas horas necessárias. Para

além destas tarefas, a meio da PES também se incluiu nesse quadro a tarefa de mudar a comida do grilo (que receberam na sala), mas neste caso, a criança que era escolhida no início da semana, mudava a comida na segunda-feira e nos restantes dias escolhia uma outra criança para o fazer pois assim várias crianças tinham oportunidade de o fazer. Também estava exposto na parede, o dia de aniversário de cada criança, através da foto das mesmas num calendário em formato grande. MEM apelida todos estes instrumentos de registo como instrumentos de pilotagem, que tem como objetivo ajudarem na organização do grupo e das atividades. Devem ser usados de forma gradual para que as crianças se possam habituar a utilizá-los e devem estar em constante evolução tendo em conta as especificidades de cada grupo (Folque, 2018; Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Ao refletir e analisar continuamente a organização do espaço, o educador consegue “evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28), observando os interesses e necessidades das crianças e adaptando os espaços da sala às mesmas. Refletindo um pouco acerca dos modelos que esta sala podia espelhar, podemos considerar que Montessori era um modelo com alguma influência nesta, visto que em todas estas áreas, os materiais disponíveis, eram da altura das crianças e estavam ao alcance das mesmas. Silva (1939) fala do método de Maria Montessori e segundo o mesmo, estes aspetos que foram referidos dão um sentido de liberdade à criança sem apagar o sentido de educação. Também o facto de na área dos jogos os materiais estarem etiquetados, organizados e sempre arrumados no sítio certo, permitindo que as crianças os utilizassem quando queriam e no fim os colocassem de novo no sítio, demonstrava o modelo de Montessori. Também o modelo de Reggio Emilia podia ser encontrado na sala, uma vez que também defende a organização da mesma por áreas, a exposição dos trabalhos das crianças nas paredes e valoriza o espaço exterior como sendo o “espaço estendido da sala” (Edwards et al., 2016, p. 319). O modelo de MEM também foi referido como sendo utilizado nesta sala, uma vez que também utiliza uma divisão da sala por áreas, também defende que os materiais devem estar ao alcance das crianças, utiliza também tabelas de registo de tarefas, do tempo e para outras situações e valoriza o espaço exterior como um lugar de elevada importância para as crianças realizarem brincadeiras cujo potencial não seria atingido no interior (Folque et al., 2015). Todos estes modelos utilizados na sala estimulam a autonomia, a liberdade, o sentido de

responsabilidade e conseqüentemente ajudam a crianças a criar um sentido de identidade e a sentirem-se valorizadas, segurança e felizes.

Relativamente à rotina das crianças, estas entravam na escola às 09:15h (excluindo as que já se encontravam no CAF, que chegavam mais cedo) e antes de entrarem na sala tinham de mudar de sapatos, vestir as batas e desinfetar as mãos, situação que implicava algum tempo antes que todas conseguissem entrar na sala e iniciar o dia. Depois disso, o grupo cantava a música dos bons dias e a seguir eram realizadas atividades propostas pela educadora e pelas estagiárias e/ou jogo espontâneo pelas áreas de interesse. Seguia-se o lanche da manhã e após o lanche as crianças, sempre que possível, iam para o espaço exterior, brincar livremente. Após esse tempo no exterior e alguma ação desenvolvida naquele dia por parte da educadora no interior ou não, as crianças lavavam as mãos e iam almoçar. Todas as crianças almoçavam normalmente na escola à exceção de uma que ia almoçar a casa e por vezes já não voltava nesse dia. Esta criança, ao longo da PES foi demonstrando uma evolução nesse aspeto, uma vez que revelou um aumento do seu interesse e vontade de voltar à escola da parte da tarde e no final da PES já não era comum que esta não voltasse após a refeição. Depois de almoço as crianças ficavam com as assistentes técnicas das AAAF até a educadora chegar. As crianças continuavam mais um pouco no espaço exterior e depois, se existissem ações a desenvolver com as mesmas, voltavam para dentro da sala até depois do lanche da tarde. Depois disso algumas crianças iam para casa e outras permaneciam na escola com as assistentes técnicas das AAAF até mais tarde.

Em relação às interações entre crianças, pode dizer-se que existia uma grande entreajuda entre todos, mas era mais visível entre as crianças mais velhas e as mais novas. Todas as crianças demonstravam amizade uns pelos outros e diversificavam bastante os seus pares nas brincadeiras, não se focando num grupo restrito de amigos. Apesar disso, muitas crianças revelavam ainda alguns problemas de sentido de partilha e duas delas alguma agressividade entre si e com os outros, situação que por vezes destabilizava um pouco o grupo. As interações entre crianças-adultos eram boas, sendo que a educadora e as estagiárias tinham sempre o cuidado de ouvir cada criança de forma individualizada, perceber quais os seus interesses e motivações, bem como dificuldades sentidas. Para além disso, existia bastante afeto e carinho entre estes intervenientes, o que fazia com que as crianças sentissem segurança e confiança e existisse respeito mútuo com a maioria das crianças.

Relativamente à relação escola-família, esta é muito importante, uma vez que permite que estas estejam envolvidas no percurso pedagógico das crianças, devendo dessa forma estar a par do que está a ser desenvolvido na escola e envolvendo-se assim nos processos. As famílias devem por isso ser informadas “do que se passa no jardim de infância, [e ter a] (...) oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa” (Lopes da Silva et al., p. 16). Sendo que no momento em que se realizou a PES se vivia uma pandemia global, esta relação foi um pouco diferente do que se estava à espera. O contacto mantinha-se, mas apenas através dos meios digitais. Na altura os pais não estavam autorizados a entrar no recinto escolar e por isso a ligação mais presencial perdeu-se um pouco. No entanto, através das novas tecnologias também se pode criar essa ligação e manter a comunicação e esta foi uma das preocupações ao longo da PES, por isso criou-se um *padlet*, partilhado com a família, onde todos os dias se colocavam vídeos e fotos das atividades e aprendizagens que as crianças realizavam a cada dia.

#### **4. METODOLOGIA UTILIZADA**

A investigação desempenha um papel fundamental na educação e na formação de docentes, uma vez que faz com que estes se tornem constantemente reflexivos, promovam práticas baseadas nessa reflexão e na teoria subjacente dela e conseqüentemente melhorem a sua ação educativa. Vieira et al. (2013) refere que uma “reflexão sobre e para a ação indicia a existência de uma epistemologia de natureza construtivista” (p. 2653), que vai ao encontro dos interesses e motivações das crianças. Os mesmos autores referem uma expressão que se pensa ser fundamental nesta metodologia para que ela resulte, a necessidade de uma “(des/re) construção do pensamento e da ação” (Vieira et al., 2013, p. 2653).

Posto isto, no decorrer da prática educativa em contexto de EPE e 1.º CEB, utilizou-se a metodologia da investigação-ação, uma vez que é através da mesma que “os processos de ação educativa e investigação se produzem mutuamente” (Caetano, 2004, p. 99), ou seja, existe a possibilidade de refletir/investigar para, na e após a ação e agir ou modificá-la segundo o que foi refletido e investigado e vice versa. Desta forma esta metodologia permite-nos não só melhorar a nossa formação e prática enquanto docentes, tornando-nos docentes investigadores, mas também beneficiar o processo de ensino e aprendizagem uma vez que a ação é feita com base

nas necessidades e problemas encontrados, o que se torna essencial “para compreender e poder atuar fundamentadamente e com a autonomia necessária para enfrentar os desafios da educação de hoje” (Sanches, 2005, p.130).

Pode dizer-se que Lewin (1946) foi quem colocou a uso o termo “investigação-ação” e ele defende que para a colocar em prática “os livros não bastam” (p. 35), ou seja, é necessária uma investigação mais prática que leve realmente a alguma ação social e Coutinho et al. (2009) confirmam e referem que esta metodologia é realmente caracterizada “por um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interatividade social, maior proximidade do real” (p. 357) e que exige uma maior participação, reflexão crítica e propósito transformador por parte dos investigadores, neste caso, docentes. Bulla (2011) refere que Latorre dizia que com um docente investigador, que reflita acerca da própria prática, existirá, como já foi referido anteriormente, uma melhoria da “qualidade da educação” (p. 133) pois passará a existir também “uma melhor compreensão das práticas e contextos institucionais” (p. 134). Esta articulação da teoria com a prática é um dos focos principais desta metodologia, sendo que uma não pode existir sem a outra e ambas devem existir por intermédio da reflexão crítica. Sanches (2005) reflete que

o [docente], ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu ato educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso (p. 130).

Esta metodologia utiliza por isso um processo cíclico e dinâmico que envolve quatro fases entre elas, a observação, a planificação, que envolve todos os participantes envolvidos, a ação, realizada pelo investigador, e a observação e a reflexão acerca dos resultados obtidos, que levarão novamente o processo para o início do ciclo (Coutinho et al, 2009). A primeira e talvez mais importante fase é a da observação, onde se recolhe e regista toda a informação observada. Durante a PES, recorreu-se a uma observação participante e utilizaram-se grelhas de observação, registos fotográficos e notas de campo que permitiram uma reflexão pós ação muito relevante ao longo de toda a PES. Sem esta fase de observação seria muito difícil seguir para a fase seguinte de criar planificações que fizessem sentido para a criança e que fossem ao encontro das necessidades destas. Aliás, para o preenchimento das planificações de 1.º CEB e de EPE era sempre necessário referir quais as necessidades evidenciadas pelo grupo, bem como os

interesses e as aprendizagens evidenciadas e para que fosse possível o preenchimento destes parâmetros tinha de se ter feito uma observação de perto, rica e profunda do dia a dia das crianças no contexto escolar.

A planificação semanal do 1.º CEB era iniciada com uma contextualização onde se evidenciavam as necessidades, os interesses, as dificuldades, entre outros pontos que se achassem relevantes para contextualizar as ações. De seguida, definiam-se quais eram os objetivos principais das aulas que se iam desenvolver seguindo-se o preenchimento de um mapa de articulação. Nesse mapa, era colocada no centro a temática geral das ações desenvolvidas e à volta desta definiam-se que áreas curriculares estas ações trabalhavam/desenvolviam. De seguida, era preenchida uma tabela onde se descreviam as ações que se iam desenvolver e a sua organização no tempo e a nível de recursos físicos. Por fim eram definidos os critérios de avaliação formativa bem como os instrumentos utilizados para essa avaliação.

Em apêndice encontra-se também um exemplo de uma planificação semanal em EPE, em que inicialmente eram identificadas as necessidades de aprendizagem evidenciadas, os interesses evidenciados e as aprendizagens evidenciadas observadas nessa semana, de seguida com base nisto, eram definidos os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem e por fim, definiam-se as ações a desenvolver ao longo da semana, bem como o seu enquadramento nas áreas/domínios de conteúdo, a sua organização no espaço, no tempo, do grupo e a nível de recursos físicos e humanos.

Quando se realizava a fase da ação, era importante manter uma postura reflexiva e flexível, para perceber se o que estava a ser desenvolvido estava a funcionar para as crianças ou não e arranjar alternativas rápidas para contornar os problemas encontrados. Para ajudar e nortear esta reflexão, ao longo da PES foram utilizadas narrativas colaborativas, muito ricas, no sentido em que permitiram imensa partilha de saberes e reflexões diferenciadas que contribuíram para ações posteriores mais interessantes. Para além destas narrativas, o diálogo e reuniões constantes entre estagiárias, docentes cooperantes e orientadoras supervisoras ajudaram nesta reflexão para, na e pós ação. Antes de cada observação em contexto por parte das orientadoras supervisoras era também preenchido um guião de pré observação, que obrigava a uma reflexão antes da ação, prevendo dificuldades e resoluções das mesmas e uma sustentação teórica da ação. É por isso essencial “colocar a tónica na transformação da ação, e

não apenas na interpretação da ação e transformação dessa interpretação” (Caetano, 2004, p. 104), realizando-se assim mais facilmente a tal articulação entre a teoria e a prática. Tudo isto e todas estas fases têm como finalidade modificar/reconstruir uma certa realidade num contexto social específico.

Para os docentes em formação, como é o caso aqui apresentado, é também uma metodologia muito benéfica pois permite “compreender melhor os acontecimentos provenientes da (...) ação educativa, encontrar soluções para os eventuais problemas surgidos e, dessa maneira, (re)orientar as (...) práticas no futuro” (Coutinho et al, 2009, p. 358). Ao longo da prática educativa supervisionada foi por isso utilizada esta metodologia, e individualmente e colaborativamente foram realizadas narrativas de reflexão acerca de momentos específicos das ações que foram desenvolvidas. Estas narrativas foram úteis no processo de refletir, reformular, melhorar e inovar a ação educativa. Como Ribeiro et al (2007) referem, este tipo de prática “potenciou não só o nosso desenvolvimento ao nível profissional, mas também o desenvolvimento de competências pessoais e sociais” (p. 3125).

Conclui-se deste modo o capítulo com uma reflexão de Coutinho et al. (2009), que refere que o que acha mais marcante na metodologia da investigação-ação, é o facto de esta ter a “capacidade de ativar a consciência crítica dos profissionais, em geral, e dos professores, em particular” (p.375) e deste modo melhorar todo o processo do ensino-aprendizagem.

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

Este capítulo visa a descrição, análise e reflexão acerca das ações desenvolvidas ao longo da PES no 1.ºCEB e na EPE e as ações que estão descritas e analisadas nos dois seguintes subcapítulos visaram sempre a criança como parte ativa na construção do seu conhecimento, por essa razão são sustentadas no socioconstrutivismo.

O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto refere que as planificações devem ter em conta aquilo que as crianças já adquiriram e devem ser realizadas não só através dos dados que são observados no contexto, mas também com base nos interesses demonstrados pelas

crianças e situações imprevistas que surjam o longo do processo educativo. Para além disto, o mesmo decreto refere que as planificações devem ser abrangentes e transversais para proporcionarem aprendizagens integradas e significativas, nos vários domínios de conhecimento.

Todas as ações aqui refletidas e analisadas foram por isso baseadas nos referenciais teóricos e legais do capítulo I, nos dados recolhidos, expostos e analisados acerca de cada contexto no capítulo II e nos interesses, motivações e dificuldades demonstrados pelas crianças ao longo da PES.

## 1. PERCURSO PEDAGÓGICO NO 1.º CEB

Ao longo da prática educativa recorreu-se ao uso da metodologia de trabalho de projeto como já foi referido no capítulo I e este surgiu após terem sido levantadas pelas crianças diversas questões que poderiam originar projetos interessantes, como por exemplo o sistema solar, os dinossauros, a origem das espécies, a formação de crosta e o Natal. Como eram muitas questões e bastante diferentes entre si, decidiu-se realizar uma votação na turma para perceber qual seria então o tema para o desenvolvimento do projeto. O mais votado foi então o tema do Natal com mais de 66% dos votos.

Após esta decisão, passou-se então à continuação da primeira fase da MTP, a definição do problema (Vasconcelos et al., 2012, p. 14), onde se questionou às crianças o que é que estas queriam então saber acerca do Natal e quais eram as suas ideias prévias. Para isso foi realizado no quadro um *brainstorming* em que se iam apontando todas as ideias e perguntas que surgiam pela parte das crianças. Estas levantaram questões como “Porque é que as árvores são verdes?”, “Será que toda a gente celebra o Natal?”, “Porque é que nós montamos árvores de Natal?”, “No dia de Natal toda a gente come bacalhau?”, “Desde quando é que existe o Natal?” e etc.

Seguindo para a segunda fase da MTP, a de planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos et al., 2012, p. 15) e recorrendo de novo ao uso de um *brainstorming*, as crianças definiram de que forma ou através de que recursos iriam responder às perguntas que colocaram. Nesta fase estas sugeriram por exemplo “Pesquisar sobre o Natal” e “Falar com pessoas de outros países e religiões”, entre outras. É importante referir que a maioria das crianças eram

católicas, sendo que as restantes não eram religiosas e pelo que foi observado nenhuma delas tinha por hábito contactar com pessoas de outras culturas ou religiões, uma vez que mesmo na própria escola fora da sua turma também não existiam muitas crianças de culturas e religiões diferentes. Por essa razão decidiu-se que para além de se trabalhar a origem e o significado do Natal, o projeto também seria focado na diversidade, através da aprendizagem de alguns dos costumes dos outros países, da comunicação e troca de ideias com pessoas que celebram o Natal de formas diferentes e/ou que não o celebram. “A educação intercultural é concebida hoje como um elemento fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram” (Candau, 2012, p. 242)

Os objetivos que foram definidos então para este projeto foram i) compreender as origens de certas tradições do Natal típico em Portugal; ii) conhecer costumes natalícios de outros locais, culturas e/ou religiões; e iii) respeitar e valorizar a diferença. Este tipo de abordagem favoreceu as aprendizagens na área de cidadania e desenvolvimento, bem como de estudo do meio, uma vez que desta forma foi trabalhado o respeito pelo próximo e a valorização da diversidade de etnias, culturas e religiões. Ao longo do projeto, para além destas áreas já referidas, também foram trabalhadas as áreas do português, da matemática, das artes visuais, do teatro, da música e da educação física, de modo a promover a articulação curricular, referida no capítulo I.

Resumindo um pouco do que foi feito ao longo do projeto “Natal pelo Mundo”, de forma a dar resposta às perguntas colocadas pelas crianças, pode dizer-se que estas exploraram e aprenderam mais acerca da origem do Natal, do pai Natal, da árvore de Natal, das cores e das decorações, realizando elas mesmas algumas decorações para a sala. Também efetuaram algumas videochamadas com pessoas de religiões, países e culturas diferentes, de forma a perceberem como variavam as tradições e festejos de cada um. Para além disto, ainda exploraram as diferentes tradições e comidas típicas de todo o país e do mundo, exploraram e construíram brinquedos antigos, confeccionaram bolachas de gengibre e realizaram um teatro para resumirem o que tinham aprendido.

De seguida, irão ser descritas e analisadas algumas dessas atividades. Uma delas foi então a atividade de criação de decorações de Natal, mas com polígonos e esta realizou-se, em primeiro lugar por ter sido algo que as crianças propuseram na planificação do projeto, em

segundo por permitir a interligação entre a matemática com a educação artística e por último por esta ser uma área de particular interesse por parte da turma. Desde o início da PES que se verificou que o grupo mostrou muita vontade de realizar atividades de artes visuais e o gosto pela matemática, como foi referido no capítulo II e segundo Oliveira-Formosinho (2008) “a motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças” (p. 9). Assim sendo, não surpreende o facto de ter sido uma das atividades de que mais gostaram.

Inicialmente, na parte da manhã as crianças fizeram alguns jogos e atividades sobre o que eram polígonos e as suas características, um deles era um jogo chamado “polígono ou não polígono?” em que cada uma das crianças tinha na mão uma figura com um íman atrás e quando era chamada, tinha de identificar se a sua imagem era um polígono ou não e o porquê, identificando assim as características que definem um polígono. Após essa identificação, realizava-se uma pequena discussão em grupo para se perceberem se todos concordavam e no final a criança tinha de colocar a sua figura no quadro, do lado que dizia “polígono” ou do que dizia “não polígono”. Só na parte da tarde é que se desenvolveram as decorações de Natal, que tinham de ter por base um polígono. Esta atividade foi particularmente desafiante na forma como se teve de desenrolar, apesar disso tentou-se fazer, mesmo sabendo dos desafios que iriam surgir, uma vez que se sabia que as crianças a desejavam bastante. Dadas as circunstâncias pandémicas em que se vivia, todos tinham de manter alguma distância entre si e por isso optou-se por colocar as mesas em roda e no centro ter duas bancas com materiais bastante diversificados como cartolinas, feltros, *glitter*, tintas, espátulas de vários tamanhos, algodão, etc. O uso de matérias manipuláveis caracteriza-se como uma estratégia que promove o desenvolvimento e a aquisição de competências matemáticas, pois estes materiais surgem como “suportes de aprendizagem que permitem envolver os alunos numa construção sólida e gradual das bases matemáticas. No contacto direto com o material, as crianças agem e comunicam, adquirindo o vocabulário fundamental, associando uma ação real a uma expressão verbal” (Damas, et al., 2010, p. 28).

As crianças inicialmente, individualmente ou com o colega do lado, numa folha em branco, planearam o que iam construir, sendo que tinham obrigatoriamente de ter como base um polígono e decidiam que materiais iriam precisar. Depois pediam a uma das estagiárias o material que necessitavam e estas levavam-no até à criança. Este processo revelou-se um

pouco lento e frustrante para as crianças, pois existiam apenas duas estagiárias na sala e crianças eram 24. Por essa razão era difícil responder-se a todos os pedidos de forma eficaz, no entanto por ser uma atividade de muito interesse e desafio para o grupo, este não se deixou desmotivar pela situação e todos se mantiveram sempre motivados e com vontade de fazer mais decorações. Inicialmente duas crianças estavam com dificuldades em decidir o que fazer, mas depois de alguns esclarecimentos ficaram também entusiasmadas e concentradas no seu trabalho.

As aprendizagens essenciais referem que as atividades de artes visuais devem integrar uma "(re)invenção de soluções para a criação de novas imagens, relacionando conceitos, materiais, meios e técnicas, imprimindo-lhe a sua intencionalidade e o desenvolvimento da sua expressividade" (Ministério da Educação, 2018, p.3). Pensa-se que esta atividade deu oportunidade às crianças de experimentarem e criarem coisas novas com recurso a materiais diversificados. Com esta atividade compreendeu-se que facilmente se podem fazer atividades integradoras, articulando várias áreas do saber e indo ao encontro dos interesses do grupo, criando assim aprendizagens muito significativas e mais do que isso, fazendo assim da escola um local onde as crianças gostam de estar e aprender. "A arte entra em relação com outros saberes e outros valores e, assume-se, não como um absoluto e um sistema fechado, mas como um processo dinâmico que entra em relação com outras áreas do conhecimento" (Marques, 2011, p. 68). Na Figura 1 estão alguns exemplos dos recursos construídos pelas crianças.

**Figura 1** Decorações com polígonos construídos pelas crianças



É importante referir que outra atividade pensada e que se gostaria de incluir no projeto de modo a trabalhar a educação física, era um *Peddy Paper* como forma de consolidação de todas as aprendizagens onde existiriam várias estações com desafios para cumprir através de jogos e desafios que desenvolvessem equilíbrios, deslocamentos, perícias e manipulações. Infelizmente não foi possível realizá-lo por falta de tempo, no entanto pensa-se que seria bastante benéfico para as crianças, não só por ser uma forma de consolidar o que aprenderam, mas também por envolver atividade física que é essencial para a saúde e o bem-estar físico e psicológico das crianças. Para além disso, Neto (2020) refere que “o jogo e a motricidade (corpo em movimento) são o segredo quase mágico que as crianças naturalmente utilizam para adquirir essas aprendizagens internas e externas” (p. 17) e uma vez que as crianças estiveram em confinamento, seria de facto uma atividade relevante e de interesse para as mesmas.

De forma a se incluir a área de música no projeto e sendo que o tempo se tornou muito limitado, enquanto se realizava a atividade das bolachas, foram colocadas no *Youtube* músicas de Natal de diferentes países e as crianças analisavam alguns elementos musicais das mesmas. Por vezes sugeriam países, outras vezes eram as estagiárias que escolhiam e incentivavam as crianças, através da análise de algumas características das músicas, a adivinharem o país a que estas pertenciam. Desta forma as crianças foram comparando vários tipos de música de uma forma muito simples e descontraída. As aprendizagens essenciais referem que as crianças devem “desenvolver competências referentes a processos de discriminação, análise,

comparação de elementos sonoro-musicais com o propósito de permitir escolhas fundamentadas em relação ao fazer e ao ouvir musical, através de uma reflexão crítica sobre os universos musicais” (Ministério da Educação, 2018, p. 3). Apesar de ter sido uma atividade bastante simples, as crianças apreciaram muito, tendo até num momento pedido para dançarem para os colegas uma das músicas que a turma mais gostou, o que acabou por ser um momento interessante de partilha, aprendizagem rica e diversão para as crianças. “A prática musical com as atividades do quotidiano revela à criança (ainda que não conscientemente ou de forma intencional) um mundo diverso de interações que potencializam a comunicação através da música (Rodrigues, 2008, p.17).

Depois da execução de todas as atividades, passou-se à fase de “divulgação e avaliação do projeto” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17). Relativamente à parte da divulgação, esta foi realizada através de uma apresentação teatral, com base numa história criada em conjunto pelas crianças, na qual estas representaram muito daquilo que aprenderam com o projeto. Segundo Guerra (2007), a “expressão dramática leva-nos, pois, à manifestação/exteriorização do que temos no nosso interior, através da linguagem dramática (linguagem da acção fictícia), que dá forma e comunicação à expressão” (p.2) e para as crianças isto é essencial para assimilarem e darem sentido ao mundo onde estão inseridas. Para além disto, a expressão dramática é também importante para desenvolver capacidades como a comunicação, a expressão, a cooperação e a gestão emocional. Este teatro foi gravado e enviado aos pais, uma vez que pela situação atual estes não se podiam deslocar à escola para assistir. Para além do teatro, todos os materiais relativos a este projeto que as crianças adquiriram foram, no fim, reunidos e ligados com um fio, formando um pequeno livro/caderno. A capa foi criada pelas próprias e demonstrava todas as aprendizagens realizadas. Este livro/caderno foi levado para casa para ser partilhado com a família junto com as decorações de Natal e com as bolachas de gengibre feitas pelas crianças.

Ainda relativamente à quarta fase da metodologia de trabalho de projeto, mas agora em relação à parte da avaliação, no final do projeto, foi realizado um pequeno inquérito a cada criança, em que se obtiveram 22 respostas (visto que duas crianças estavam a faltar nessa semana). Através dele pôde constatar-se que a atividade que a maioria das crianças mais gostou foi a confeção das bolachas de gengibre, seguindo-se pelas videochamadas e vídeos, pelo teatro de Natal e pelas decorações de Natal com polígonos. Para além disso percebeu-se que o que

estas tinham achado mais interessante descobrir eram as comidas típicas dos países e do mundo, a origem do pai natal e as tradições do Natal no mundo. E que a maioria das crianças partilhava tudo o que estava a aprender com as suas famílias. No final do questionário existia a questão "Porque é que é bom existirem tradições de Natal diferentes?" e a esta pergunta obtiveram-se algumas respostas como "porque as pessoas podem festejar como querem porque têm esse direito", "é bom porque toda a gente merece ter as suas próprias tradições" e "porque é importante para as pessoas".

A utilização da metodologia de trabalho de projeto permitiu ir ao encontro daquilo que as crianças queriam aprender e saber naquele momento, proporcionando-lhes às aprendizagens significativas acerca do tema, mas também articulando tudo com outras áreas do saber. Tornou-se por isso um trabalho muito gratificante, em que se pode presenciar o entusiasmo, motivação, alegria e vontade constante de saber mais das crianças, ao longo de todo o projeto.

Para além das atividades realizadas relacionadas com o projeto desenvolvido, também foram planificadas e realizadas outras ações educativas ao longo da PES. Na primeira semana de intervenção, foi proposta a abordagem à dezena de milhar, mas uma vez que se observou que as crianças demonstravam ainda ter alguma dificuldade no conteúdo relativo às classes e ordens dos números até à unidade de milhar. Foi realizada primeiramente uma revisão dos conteúdos abordados em anos anteriores, uma vez que desta forma permitiu-se que os alunos partissem daquilo que já sabiam ou pelo menos conheciam vagamente, para adquirirem novas aprendizagens, e dessa forma aumentassem o interesse pela aprendizagem de novos conteúdos (Beane, 2003; Leite, 2012). Desta forma foi possível fazer uma mobilização de conhecimentos prévios, para depois se introduzir o conteúdo relativo à dezena de milhar.

Como o tema central da semana em questão era a notícia, para introduzir o conteúdo atrás referido, foi visualizada então, para começar, uma notícia em forma de reportagem televisiva onde se falava da existência de uma "Rua das Classes Numéricas". Depois de alguma discussão acerca do que seria afinal aquela rua, foi apresentado às crianças um recurso, em formato grande, onde estava representada essa rua (Figura 2), que tinha três casas (cada uma representava as classes), com três janelas cada (que representavam as ordens).

**Figura 2** "Rua das Classes Numéricas"



De seguida foi realizado um diálogo e foram colocadas algumas questões às crianças, como por exemplo, “o que acham que representam estas casas? E as janelas?”, “o que é uma ordem”, “o que é uma classe”, “como se representam 30 dezenas” e etc. Para se compreender o que é que as crianças já tinham adquirido ou não acerca deste tema, foram colocadas algumas questões e as crianças dirigiam-se à frente para representarem o número pedido na rua das classes numéricas. À medida que estes registos eram feitos no recurso, as crianças iam representando o mesmo no seu caderno de matemática. Algumas demonstraram ainda confundir os termos de classes e ordens e muitas desconheciam as várias formas de leitura dos números que eram representados. Assim sendo, foi feita uma flexibilização da planificação e dedicou-se mais tempo na exploração deste recurso até que todas as crianças compreendessem.

Todas as crianças se envolveram bastante e mostraram-se muito entusiasmadas com o recurso em si, querendo todas experimentar pelo menos uma vez. Tal como os documentos oficiais defendem a relevância que tem um uso de materiais diversificados, também Ponte e Serrazina (2004) referem que “a manipulação de materiais é importante para uma aprendizagem bem-sucedida, em especial nos primeiros níveis de escolaridade” (p. 7). Nesta fase, os conceitos abstratos ainda são algo complicados de compreender para os alunos e os materiais manipuláveis ajudam a construir uma ponte entre o abstrato e o concreto. Maria Montessori também defendia o uso destes materiais no ensino da matemática pois acreditava

que o “uso dos materiais concretos despertaria no aluno o potencial incentivo e aliando-o ao desejo de conhecer e de erguer o véu do universo que ainda lhe é desconhecido” (Gutierrez & Neta, 2020, p. 17).

Também é importante referir que quando uma criança errava, não sabia a resposta e por vezes mesmo que acertasse, era incentivada a discussão em grupo acerca de qual seria a resposta correta, se existiam outras possibilidades e porquê. Por exemplo, foi pedido a uma criança que representasse 24 dezenas e ela escreveu o algarismo dois na ordem das dezenas e o quatro na ordem das unidades, foi então que outra disse “eu acho que assim são 24 unidades, para ser 24 dezenas o 4 tem de estar nas dezenas”. Depois de todos concordarem a criança que estava com o recurso preencheu então dessa forma, mas outra levantou a questão “e nas unidades então pomos o quê?”, rapidamente uma outra respondeu “um 0 porque se só diz 24 dezenas quer dizer que nas unidades podemos por um 0!”.

Nesta turma foi observado que era muito comum as crianças ficarem bastante frustradas ou temerem o erro, por isso tentou-se sempre adaptar a prática pedagógica para que esta valorizasse o erro e não o punisse. Pasinotto (2008) diz-nos que “evitar erros é um ideal pobre” (p. 2), e que, pelo contrário, devemos permitir que as crianças deem erros, reflitam sobre os mesmos e dessa forma aprendam com eles. Uma prática muito comum é a correção onde apenas se indica o que está certo ou errado e quase não se ouve o que a criança tem a dizer. Este tipo de correção isolada condena todo e qualquer erro, humilha as crianças e rejeita o facto de que, para nos desenvolvermos, precisamos de nos reorganizar constantemente. Posto isto, é importante, “priorizar na prática pedagógica a análise do erro, considerando o pensamento infantil como construção progressiva, não somente a correção da resposta dada” (Rosso & Beri, 2010, p. 1011). Ao fazer-se esta análise, valoriza-se e incentiva-se os processos mentais, a criatividade e a lógica das crianças para que estas desenvolvam mecanismos diferentes para chegarem a uma resposta.

Ao longo destes exercícios que iam sendo propostos oralmente às crianças, após estas perceberem o processo que era ali implicado, rapidamente e quase de forma autónoma chegaram à representação da dezena de milhar e muitas delas até quiseram experimentar números que alcançassem a classe dos milhões. Depois disto foi realizada uma atividade de consolidação, com a utilização de imagens de um jogo bastante acarinhado pela turma, o *Minecraft*, em que inicialmente foi fornecida a cada criança uma folha A4 com uma imagem

quadriculada, onde dentro de cada quadrícula existiam diferentes números. De seguida no quadro interativo, através de um *power point*, eram dadas instruções às crianças como por exemplo “pinta de preto os números com duas unidades” ou “pinta de verde os números com 4 unidades de milhar”, para que estas pudessem ir pintando as suas quadrículas e assim descobrissem que imagem estava ali representada. As crianças mais uma vez envolveram-se muito e foram colocando mais dúvidas, que eram esclarecidas através do recurso da “Rua das Classes Numéricas”. Essa motivação e interesse foi muito visível nesta parte da aula pois quando chegou a hora do intervalo a maioria das crianças não queria sair da sala para poder continuar o jogo, tendo uma delas dito em tom de brincadeira mas demonstrando o seu interesse: “vou prender-me à mesa para poder ficar aqui e continuar o jogo!”.

Sendo assim, com a exploração do recurso da “Rua das Classes Numéricas” e com este jogo de consolidação, a grande maioria da turma adquiriu conhecimentos acerca deste conteúdo. Apesar disso, depois do intervalo sentiu-se que o jogo começou a ser algo saturante para as crianças pois acabou por ser mais longo do que aquilo que estava previsto, o que também se tornou prejudicial pois retirou algum tempo a uma parte da aula onde iria ser revista e consolidada a decomposição dos números. Apesar de essa parte ter sido realizada na mesma, já foi mais apressada e as crianças já estavam um pouco saturadas do tema.

Na semana em que se realizou a atividade seguinte que irá ser descrita, o tema central era o meio local e o objetivo principal era abordar vários assuntos relativos à freguesia onde estava inserida a escola. No entanto foi observado nas semanas anteriores que as crianças ainda não conheciam termos como distrito, concelho e freguesia e muitas delas demonstravam dificuldades até em identificar que cidades pertenciam a Portugal, exemplo disso é que quando se falou durante uma aula acerca de algo que se passou na cidade de Lisboa, uma criança perguntou “Isso é em que país? Não é Portugal, pois não?” e várias crianças desconheciam igualmente a resposta. Posto isto, foi decidido então fazer novamente uma revisão destes conteúdos, partir dos conhecimentos prévios das crianças, ficando assim a primeira parte da planificação para definir termos como distrito, concelho e freguesia. O estudo do meio local em estudo do meio é importante pois permite “um processo de identificação, exploração e investigação de um contexto humano e social que lhes é conhecido e da sua relação com a sua sociedade (no sentido mais amplo e global), possibilitando o desenvolvimento das várias componentes do saber” (Maia, Inácio & Férias, 2015, p. 19).

A atividade intitulava-se como “Onde estamos nós?” e para iniciar, foram apresentados vários feltros em tamanho grande (Figura 3) com a representação primeiramente do planeta Terra, de seguida dos continentes, depois de Portugal com os distritos demarcados e por fim, através de projeção no quadro interativo o concelho e a freguesia onde as crianças se encontravam. Foi utilizado este material por ser algo a que as crianças não lidam todos os dias e que por isso despertou o interesse das mesmas, além disso é um material sensorial por ser suave e macio ao toque.

**Figura 3** Representações em feltro de Portugal, dos Continentes e do Planeta Terra



Refletindo sobre ele, pensa-se que poderia ter sido dado às crianças em partes para que elas próprias colocassem cada “peça” no sítio certo. Foi realizada uma discussão em grupo sobre conceitos como “distrito”, “concelho” e “freguesia” e ao longo deste processo, as crianças iam preenchendo colando nos feltros o nome de cada continente e distrito. Para além disso possuíam uma folha de registo onde tinham de pintar a sua localização na europa, no país, no distrito, etc.

A par com a utilização dos feltros em tamanho grande, foi realizada também uma exploração do planeta através da ferramenta do *Google Earth*, em grande grupo, com a participação ativa das crianças. A utilização desta ferramenta foi utilizada como forma de

motivação, uma vez que através do quadro iterativo as crianças podiam interagir bastante, aproximar os sítios que queriam conhecer e deslocar-se virtualmente até ao concelho de Vila Nova de Gaia. Desta forma adquiriam mais interesse em explorar mais acerca do tema e do mundo em que vivem. A utilização das TIC como já foi referido anteriormente é muito relevante como fator de motivação e ferramenta para um melhor processo de ensino-aprendizagem, uma vez que dá resposta às mudanças sociais a que assistimos ultimamente, com a introdução de novos recursos tecnológicos e consequentemente vai ao encontro dos interesses atuais das crianças (Quadros-Flores & Ramos, 2017).

Todas as crianças se mostraram muito entusiasmadas com a ferramenta do *Google Earth* e faziam afirmações e perguntas como: “Não sabia que a Rússia era tão longe...” e “Onde fica a minha casa?”. No entanto, pensa-se que o tempo despendido nesta exploração acabou por ser demasiado, uma vez que as crianças eram muito questionadoras, perdeu-se um pouco a noção do tempo e divagou-se um pouco no tema. Apesar disso pensa-se que este tempo “a mais” não deixou de ser rico em aprendizagens para as crianças uma vez que puderam explorar mais esta ferramenta e descobrir factos que desconheciam acerca do mundo.

Depois desta exploração, foram fornecidos a cada criança cinco círculos de tamanhos diferentes, onde estas teriam de colar as informações que retiraram da ficha de registo. O resultado final resultou em vários círculos sobrepostos que representavam desde o seu continente até à sua freguesia (Figura 4). No geral a atividade foi bem-sucedida, mas como já foi referido, mais uma vez existiu um pouco de falta de gestão de tempo, sendo que no fim de as crianças construírem este esquema, pouco tempo sobrou para o explorarmos e dessa forma consolidar conhecimentos.

**Figura 4** Esquema montado pelas crianças



No dia após esta atividade foram feitas algumas questões orais de modo a observar o que tinha sido apreendido pelos alunos acerca do tema e verificou-se que nem todas as crianças tinham adquirido os conceitos e algo que se podia ter feito de uma forma diferente era por exemplo, ter-se despendido mais tempo na consolidação destes conceitos, talvez com mais perguntas, um jogo, um quizz e/ou exercícios escritos. No entanto, uma vez que o recurso ficou com cada uma das crianças, estas podiam explorá-lo noutra altura, autonomamente ou com a ajuda dos pais ou docentes. Nesta aula percebeu-se claramente a importância de saber gerir bem o tempo na prática educativa e o facto de ser fundamental encontrar um equilíbrio entre a exploração livre das crianças e flexibilização da planificação, com o currículo que tem de ser lecionado.

Ainda nesta semana em que o tema central era o meio local (nesta parte da semana estava a ser analisado o passado de Vila Nova de Gaia), na área do português, foi abordado um texto acerca da Lenda de Gaia, que as crianças leram em voz alta. De seguida discutiu-se um pouco o significado da mesma, esclareceu-se as palavras que as crianças não conheciam o significado e ainda se realizou um debate acerca da pena de morte (apresentada na lenda), conteúdos relativos à área de cidadania e os direitos humanos. No dia seguinte forneceu-se às crianças a mesma lenda, mas em formato de texto dramático, com personagens e didascálias.

Neste momento as crianças foram encorajadas a identificar as diferenças entre o texto que já tinham lido e este, clarificando os significados das suas componentes. Vasconcelos e Bastos (1997) referem que

os objetivos primordiais de um trabalho com o texto dramático na aula de português- um estudo que incluía a compreensão dos elementos que são específicos da forma dramática, face aos que terá em comum com a forma narrativa ou lírica (p. 189).

Depois desta análise e sendo que as crianças demonstraram grande interesse, optou-se por realizar uma pequena e simples dramatização desse texto de modo a trabalhar um pouco expressão dramática. Inicialmente formaram-se três grupos para que cada um fizesse uma cena, distribuíram-se as personagens. De seguida foi refletido em grande grupo o que cada personagem poderia fazer para além do que estava nas didascálias e como deveria agir perante as situações apresentadas, depois foi realizada uma leitura em voz alta em que cada criança leu a parte correspondente à sua personagem e por fim passou-se ao treino e depois à dramatização. As crianças durante o intervalo do almoço planearam autonomamente alguns pormenores do teatro, como os adereços e outros pormenores da dramatização do seu grupo e quando entraram para a sala, antes de se começar a apresentação foram feitos alguns exercícios de respiração e ativação do corpo. Para além disso conversou-se acerca da importância daquela atividade e do respeito que era necessário por parte de todos naquele momento. Todos participaram, mas existiram crianças mais motivadas do que outras. A maioria da turma mostrou desde sempre interesse por atividades de expressão dramática e por isso para a maioria foi uma atividade prazerosa, no entanto, observou-se que três crianças não se estavam a sentir muito à vontade apesar de participarem da forma que era esperada. Posto isto, na atividade de dramatização seguinte que foi realizada, optou-se por dar às crianças a escolha de participarem ou não e participarem como personagens ou narradores. O que se veio a verificar foi que essas mesmas três crianças optaram por ser apenas narradores na dramatização seguinte que foi realizada (teatro acerca do Natal pelo Mundo). Spolin (2010) refere que as atividades dramáticas devem ser “uma experiência grupal que permite a alunos com capacidades diferentes expressarem-se simultaneamente enquanto desenvolvem habilidades e criatividades individuais” (p. 251).

Já numa semana diferente e focando agora a área do português, por indicação da professora cooperante, as crianças não tinham de introduzir conteúdo algum a nível gramático e uma vez que a grande dificuldade da turma na altura continuava a ser a leitura e a escrita foi concluído que seria relevante abordar esses conteúdos. Como nesta altura estava a ser desenvolvido com a turma o projeto “Natal pelo Mundo” e nessa semana um dos objetivos era dar resposta a algumas perguntas relativas à árvore de Natal, foi decidido que, como forma de motivação das crianças para a leitura, seriam utilizados excertos do livro “O Cavaleiro da Dinamarca” de Sophia de Mello Breyner Andresen, que abordava este assunto. “A educação literária desenvolve-se a partir do contacto, precoce e assíduo, com obras variadas e autores de referência que, pela sua qualidade, estimulam a atenção, a reflexão, a sensibilidade e o gosto dos leitores, permitindo-lhes experiências enriquecedoras de leitura” (Ramos, 2020, p. 22).

Foram distribuídos pelas crianças três excertos diferentes, numerados de um a três e cada criança teve apenas um deles. Foi feita primeiramente uma leitura silenciosa e de seguida uma leitura em voz alta em grande grupo e escolheu-se ter o texto dividido por três excertos, para que as crianças não achassem que era muito extenso e por isso se desmotivassem para a leitura. Além disso, isto tornou-se numa forma para estarem mais atentas à leitura das outras crianças quando não era o seu excerto que estava a ser lido.

Depois da leitura, através da plataforma *emaze*, foi apresentada, discutida e registada a origem da árvore de Natal, as suas características, foi realizada uma revisão acerca do que são árvores de folha caduca e perene e o porquê do uso de algumas cores específicas no Natal. De seguida, para que as crianças pudessem trabalhar a escrita foi pedido que estas escrevessem um pequeno texto sobre como decoravam a sua árvore de Natal, em que dias a faziam e com quem o faziam. Uma vez que o tema era a sua árvore de Natal, algo concreto e que as crianças normalmente gostam de partilhar, estas mantiveram-se motivadas (apesar da composição de textos não ser das suas atividades prediletas) e o resultado foi que escreveram mais e melhor do que noutras atividades de escrita anteriores que foram observadas. A maioria das crianças até teve menos erros ortográficos e isto pode comprovar que se as crianças tiverem interesse e motivação para o tema, conseguem obter mais aprendizagens e de uma forma mais significativa. No entanto, apesar disso ao longo da aula ainda foi visível alguma falta de autonomia e criatividade, já referidas no capítulo II como grande dificuldade da turma, pois algumas crianças diziam não ter ideias ou não saberem o que escrever e como organizar as suas

frases. A refletir-se sobre a ação percebe-se que se deveria ter tido em conta as estratégias da didática da escrita, em que, se cria inicialmente uma planificação acerca do que se vai fazer, depois faz-se a construção do texto e por fim a revisão do mesmo (Lopes-Rossi, 2012). Dessa forma estar-se-ia a fornecer ferramentas às crianças para que estas pudessem desenvolver e melhorar a sua escrita, de uma forma menos frustrante.

Nesta atividade e uma vez que, como já foi referido, existiam duas crianças com dificuldades de aprendizagem, foi realizada uma adaptação, em que estas, em vez de escreverem a composição sem qualquer guião partindo do zero, o que provavelmente as deixaria ansiosas e frustradas por não conseguirem cumprir o objetivo, tiveram uma ficha com frases incompletas, as quais tinham de completar apenas com algumas palavras. Estas crianças conseguiram realizar a atividade com sucesso e apesar de uma delas ter precisado ainda de alguma ajuda, mostraram-se muito orgulhosas e felizes do seu trabalho realizado. Segundo Henrique (2011) “implementar estratégias de Pedagogia Diferenciada é necessário para se encontrarem formas de gerir o trabalho da turma de forma a ir de encontro a potenciar os interesses, estilos e ritmos de trabalho, bem assim como minimizando as dificuldades” (p. 174). Como foi referido no capítulo I, é muito benéfico e importante criarem-se sempre diferenciações pedagógicas, para se permitir que todas as crianças se desenvolvam e se sintam incluídas em tudo o que é desenvolvido com a turma, independentemente dos seus ritmos de aprendizagem.

Relativamente a uma das últimas semanas da PES, voltando à área do estudo do meio, desta vez também ela articulada com as artes visuais, foram realizadas algumas experiências, que neste caso foram acerca das mecânicas simples com molas e elásticos. Esta atividade foi interligada com o projeto que estava a ser desenvolvido sobre o Natal. Assim sendo, inicialmente foram demonstrados às crianças vídeos de pessoas mais velhas a explicarem como era o Natal de antigamente e foi realizada uma visita virtual ao museu do brinquedo para perceberem que tipo de brinquedos se oferecia antigamente. Após a visualização dos vídeos, de algum debate e registo de algumas ideias, demonstrou-se às crianças uma mola e deu-se às mesmas uma ficha de registo onde colocavam as suas previsões, observações, análises e conclusões.

Martins (2013) defende que durante a realização destas experiências, as crianças devem seguir as várias etapas do método científico, sendo estas a observação da realidade, o levantamento das hipóteses, a experimentação e a análise dos resultados obtidos, que validam ou não as hipóteses levantadas. A autora refere que seguindo esta metodologia “a

experimentação será apenas um passo inserido num processo muito mais complexo, que permitirá aos alunos a aquisição de novos conhecimentos e a consolidação dos que já possuem” (p. 84).

Assim, de forma a respeitar esta metodologia, as crianças escreveram e partilharam com o grande grupo questões acerca das suas previsões e de seguida foi então realizada a experiência utilizando uma mola, uma carga e uma tampa de esferográfica. As crianças compreenderam que a tampa saltava quando empurrávamos a mesma contra a mola e a largávamos, mas não conseguiam expor por palavras o porquê de tal coisa acontecer, então começaram a levantar várias hipóteses para a questão. Moderou-se a discussão que estava a acontecer e forneceu-se algumas pistas de conceitos como energia e força para que estas os pudessem usar para conseguirem explicar melhor o que pretendiam dizer. Pensa-se que desta forma, se permitiu que as próprias crianças tivessem um papel ativo na sua aprendizagem e na construção de conceitos, tendo o professor assumindo apenas o papel de moderador da discussão.

Depois disto, resumiu-se e registou-se o que se tinha concluído e quando a turma estava a compreender bem o conteúdo, referiu-se e demonstrou-se que com os elásticos acontecia a mesma mecânica, mas de uma forma um pouco diferente, ou seja, neste caso em vez de apertarmos o elástico, puxávamos. Depois de alguma reflexão acerca de que brinquedos antigos poderiam usar esta mecânica e após algumas tentativas, uma criança referiu “É a fisga porque temos de puxar o elástico e depois o que está lá voa quando soltamos”. Começou-se então a construção de uma e este momento demorou mais tempo do que se previa, pois, algumas crianças demonstraram ter dificuldades a nível da motricidade fina em tarefas como dobrar um elástico em dois, ou enrolá-lo à volta de algo e a maioria precisou de apoio individual para realizar todos os passos da construção, situação que não era esperada e que acabou por atrasar bastante a atividade. No entanto, achou-se importante continuar a atividade pois dessa forma as crianças ficariam com um material manipulável individual (Figura 5), que levariam mais tarde para casa, onde podiam elas próprias fazer a experiência que observaram, tentar até coisas diferentes, envolverem a família e desta forma construírem a sua própria aprendizagem.

**Figura 5** Crianças a fazerem e a experimentarem as figas



Depois foi realizada uma pequena competição com as figas, em grupos de 3 crianças e no fim depois de se apurar o vencedor, fazia-se uma pequena reflexão em grupo acerca do porquê de ser aquele o vencedor. Por falta de tempo não foi possível que todas as crianças experimentassem e em retrospectiva pensa-se que se devia já ter levado a figa montada e ter feito apenas a atividade de lançarem os objetos, uma vez que o foco da atividade era que todos pudessem experimentar e tirar conclusões, que não foi possível. Na parte da tarde desse dia, iniciou-se a construção de carrinhos movidos a elásticos (Figura 6), atividade que voltou a demorar bastante tempo. Apesar de se ter levado a estrutura do carrinho já feita para o processo ser agilizado, a construção ocupou a hora toda disponível da tarde e só no final da aula, muito rapidamente, foi possível demonstrar o funcionamento do carrinho e discutir em grupo a sua mecânica.

**Figura 6** Carrinho construído pelas crianças



Após alguma reflexão sobre esta ação, pensa-se que, se poderia ter optado apenas pela construção de um recurso, neste caso pela fisga, pois pensa-se que é um material onde se visualiza melhor as consequências de puxar mais ou menos o elástico. Construindo apenas este recurso poderia ter sobrado mais tempo para as crianças experimentarem o material e refletirem. No entanto, a atividade acabou por ser igualmente benéfica para as crianças, pois pelo que foi observado, todas compreenderam o funcionamento dos dois materiais e a sua mecânica. Para além disto, foi uma atividade em que as crianças se mantiveram sempre entusiasmadas, participativas, reflexivas e motivadas.

Para concluir este capítulo é importante referir que a avaliação que foi utilizada ao longo de toda a PES foi uma avaliação formativa e tendo em consideração que as atividades apresentadas partem do interesse das crianças, um dos instrumentos de recolha de dados consistiu na observação de atitudes do grupo, como a motivação, o entusiasmo, a responsabilidade e o empenho, isto porque se as crianças demonstram estas atitudes na realização das atividades é porque se interessam e se sentem confortáveis com as mesmas. Também foram sempre preenchidas grelhas de observação para que se percebesse em que nível de aprendizagem se encontrava cada criança e realizar adaptações em atividades futuras. Outros instrumentos que permitiram a recolha de dados foram os registos dos alunos (fichas, textos, frases, etc.), as conversas e debates que foram realizados e as fotografias e vídeos registados. Todos estes instrumentos auxiliaram o processo da criação de planificações e permitiram que estas fossem mais ao encontro das dificuldades, necessidades e interesses das crianças, beneficiando assim o processo de aprendizagem.

Antes de terminar o capítulo, convém referir que antes de se iniciar este percurso no 1.º CEB, existiam alguns receios por parte da mestranda por esta ser uma turma do 3.º ano e por

isso poder exigir o conhecimento de conteúdos complexos em todas as áreas do saber, no entanto, com o trabalho colaborativo entre par pedagógico, orientadora cooperante e supervisora institucional, acabou por ser uma experiência muito rica, que permitiu muita reflexão e evolução, com aprendizagens muito significativas e que em muito contribuiu para o futuro da mestrandia enquanto docente.

## **2. PERCURSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Este subcapítulo contém uma análise reflexiva acerca do que foi o percurso pedagógico realizado na EPE e de que forma este contribuiu para o desenvolvimento e construção de uma identidade profissional enquanto educadora de infância.

A PES em EPE iniciou-se com uma observação em contexto durante três semanas em que se pôde recolher e posteriormente analisar, informação essencial (referida no capítulo II) acerca do grupo, de cada criança como ser individual e único, do espaço-sala e da comunidade educativa, para proceder então depois às fases seguintes, de planificação e intervenção no contexto, tendo por base, como já foi referido, os interesses, dificuldades e motivações das crianças observadas, para que estas pudessem ser os agentes principais das suas aprendizagens. Ao longo da PES e como também já referido no capítulo I, o trabalho colaborativo esteve sempre presente e as ações desenvolvidas foram sempre pensadas e ponderadas com a colaboração da educadora cooperante, do par pedagógico, das orientadoras supervisoras, das crianças e quando necessário, da terapeuta da fala.

A prática na PES iniciou-se com atividades relacionadas com a natureza e o espaço exterior, uma vez que as crianças naquela altura estavam a regressar à escola depois de meses de confinamento em casa. Assim sendo, iniciou-se a intervenção, com várias explorações da natureza e com a leitura do livro "O Bando" de Gemma Koomen, o que despoletou a que as crianças decidissem tornar-se "Guardiões da Natureza", elaborando um crachá que as identificasse como tal. Tendo esse papel, pensaram no que poderiam fazer para ajudarem e protegerem a natureza e uma das ideias que surgiu foi a proteção dos pássaros e conseqüente construção de uma casa e comedouros para os mesmos (Figura 7). Assim sendo, foram colocados à disposição das crianças vários tipos de materiais e em grande grupo discutiu-se o que se iria construir e de que forma, para que pudessem ser estas a definir que materiais mais se

adequavam ao exterior. As crianças construíram então uma casa e um comedouro e decidiram o local onde queriam colocá-los. Para além desta ideia surgiram muitas outras e as crianças decidiram então também começar a apanhar o lixo que vissem no chão para o colocarem no contentor, bem como avisar os amigos e a família para não o atirarem para o chão. Assim, todos os dias colocavam o seu crachá de “Guardião da Natureza” e faziam o seu papel. Num dos momentos também exploraram alguns elementos da natureza, como paus e pedras e com massa de farinha fizeram algumas construções. A organização e sequência geral desta e das seguintes atividades encontram-se em apêndice .

**Figura 7** Comedouro e casa para os pássaros construídos pelas crianças.



Um facto que se tornou perceptível nestas semanas antes do projeto, através da observação das crianças, foi que, durante os momentos em que estas se encontravam no espaço exterior, demonstravam grande interesse por insetos, sendo que quando avistavam um, muitas vezes ficavam a observá-lo, tentavam que este subisse para a sua mão e mostravam-no aos outros colegas, educadora, assistente operacional e/ou estagiárias, levantando por vezes questões ou constatando apenas alguns factos que conheciam acerca dos mesmos.

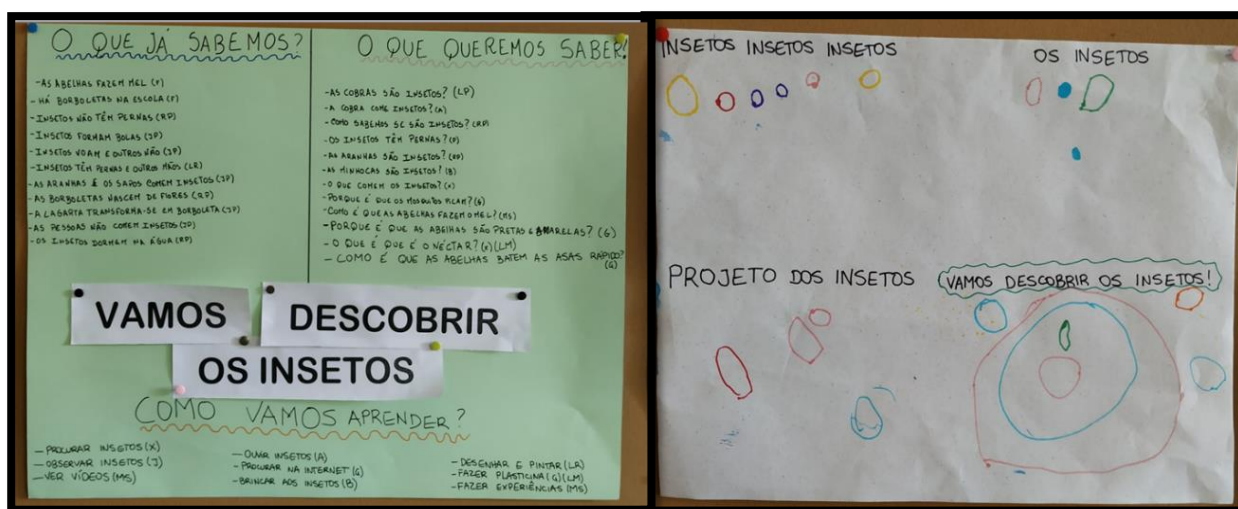
Assim sendo, inicialmente, foram realizadas algumas conversas em pequenos grupos e até individuais com as crianças, para se perceber mais claramente, qual o nível de interesse e motivação das mesmas acerca dos insetos. Uma vez que estas conversas confirmaram o que tinha estado a ser observado, num momento em que todos se encontravam no tapete, em grande grupo, foi questionado às crianças se estas gostariam de realizar um projeto acerca dos “bichos” que tinham encontrado no exterior, pergunta à qual responderam afirmativamente.

Prosseguiu-se então para a primeira fase do projeto, a de “definição do problema” (Vasconcelos et al., 2012, p. 14), em que se tentou perceber se as crianças tinham interesse em algum inseto específico, para assim este tema ser afinado de forma a abordar apenas um ou dois insetos, no entanto estas foram demonstrando que a sua vontade era saber mais acerca de todos os insetos e não apenas um e por isso o tema tornou-se mais abrangente, abordando os insetos no geral. É importante referir que as crianças nesta fase ainda não conheciam a definição de inseto e por isso, foi-lhes explicado muito sucintamente para que estas pudessem definir melhor o que queriam saber, na promessa que mais tarde iríamos abordar melhor o que distinguia um inseto de outra classe de animais.

Tentou perceber-se então nesta fase quais eram as ideias prévias que as crianças possuíam acerca do tema e o que gostavam de saber mais. As crianças demonstraram interesse em que as suas ideias fossem anotadas e por isso foi realizada a construção de um mapa concetual com e pelas crianças (Figura 8). Inicialmente foi pensado que estas poderiam depois ilustrar as suas ideias no mesmo à frente de cada frase, no entanto estas não mostraram muito interesse nisso, pelo que ficou apenas escrito. O mapa concetual foi sendo sempre atualizado, sendo que, durante a execução do projeto as crianças iam aprendendo coisas novas e novas questões surgiam acerca do tema. Quando isto acontecia, as mesmas faziam questão de relembrar à educadora ou estagiárias que estas tinham de ser anotadas para poderem ser depois respondidas.

“Os processos participativos são um meio de desenvolvimento do espírito e práticas democráticas e que precisam de ser incentivados” (Cardona et al., 2021, p. 107), dessa forma, o nome do projeto foi decidido através de um levantamento de ideias e de seguida uma votação, em que as estagiárias liam as várias opções que a criança tinha à sua disposição e de seguida esta escolhia uma, desenhando um círculo no local correspondente. O título que obteve maior número de votações foi “Vamos descobrir os insetos!” e algumas crianças quiseram escrevê-lo em computador, recorrendo à reprodução do que as estagiárias tinham escrito na folha de votação. O título escrito pelas crianças em computador foi impresso e adicionado ao mapa concetual.

**Figura 8** Construção do mapa concetual e a votação para a eleição do nome do projeto



Depois disto, procedeu-se então à segunda fase do projeto, a de “planificação e desenvolvimento do trabalho” (Vasconcelos et al. 2012, p. 15) em que as crianças definiram como queriam aprender mais, referindo algumas estratégias e atividades que gostariam de realizar. Como é possível observar na imagem do mapa conceitual, algumas ideias dadas pelas crianças incluíam “Procurar na internet” (G), “Desenhar e pintar” (LR), “Fazer experiências” (MS), “Ouvir insetos” (A), “Quero fazer uma joaninha e uma borboleta” (T), entre outras.

Uma vez que em conversa com a díade de estagiárias anteriores, se percebeu que tinha sido utilizado a plataforma do *padlet* como forma de comunicação com a família, foi sugerido às crianças utilizar de novo esta plataforma para divulgação do que se estava a aprender e a fazer. As crianças mostraram-se entusiasmadas e agradadas com a ideia e por essa razão, criou-se então um *padlet* para divulgação do projeto com a família. Devido à situação que se vivia, como já foi referido no capítulo II, as famílias das crianças não podiam deslocar-se ao interior da escola e por essa razão, tornava-se mais complicado ter-se contacto com as mesmas e divulgar o que era realizado em cada dia. É de referir a importância do trabalho colaborativo, neste caso entre as duas díades de estagiárias, uma vez que permitiu dar continuidade ao uso da plataforma referida e dessa forma, facilitou o trabalho das famílias que já estavam familiarizadas com o *padlet*.

Chega-se assim à terceira fase da metodologia de trabalho de projeto, a “execução” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16), em que se desenvolveu um conjunto de atividades com vista a dar resposta às questões das crianças. Durante todo o projeto, utilizaram-se avatares, para comunicar às crianças, no início de cada semana ou dia que insetos iriam explorar. As TIC

segundo um estudo realizado por Marta (2017) “fomentaram um maior envolvimento e participação das crianças no levantamento de hipóteses e no tratamento de informação” (p. 45), achou-se por isso pertinente o uso destes avatares, que apesar de muito simples (eram apenas o inseto em formato *clipart* a falar com as crianças), foram muito apreciados pelas crianças. Como era um momento feito todas as segundas-feiras, também se tornou parte da rotina e a cada segunda-feira as crianças estavam curiosas para saber qual seria o inseto que iriam abordar. A primeira semana do projeto foi dedicada aos insetos de uma forma geral, ou seja, não se distinguiu nenhum inseto em particular, mas fez-se uma exploração acerca do que distinguia um inseto de outro animal. Para isso, as crianças visualizaram vídeos, construíram uma tabela onde tiveram de distinguir os animais que eram insetos e os que não o eram, exploraram as formas e as características que distinguiam um inseto (duas antenas e seis patas) através da moldagem com plasticina e desenho, fizeram um jogo dramático de mímica a imitarem vários animais fazendo depois uma análise sobre se seria ou não um inseto, procuraram insetos no exterior e registaram os mesmos.

A segunda semana do projeto foi inteiramente dedicada às abelhas, incluindo as suas características físicas, a sua alimentação, o ciclo de vida, a sua função na colmeia e no ecossistema, a importância que tem para os humanos e os seus mecanismos de defesa. Essa semana iniciou-se com a leitura do livro “A Abelha” de Kirsten Hall que abordava questões-chave sobre este inseto e que acabou por ser uma motivação inicial e despertou muitas curiosidades nas crianças acerca do tema. Ao longo da semana as crianças exploraram as cores das abelhas e o porquê de elas terem essas cores, utilizando a pintura com as mãos; as várias fases de desenvolvimento durante o nascimento das mesmas, observando, explorando e construindo o ovo, a larva, a pupa e a abelha; os favos onde depositam os ovos e o néctar (atividade descrita e analisada pelo par pedagógico); a produção de mel, visualizando vídeos provando e manipulando mel e simulando o transporte do néctar; as diferentes funções das abelhas na colmeia, dramatizando cada uma; a importância das abelhas, atividade que será descrita e analisada de seguida; o porquê das abelhas picarem.

Dewey (1956, citado por Spodek, 2002) refere que para se integrar as ciências na educação pré-escolar deve partir-se do “interesse natural das crianças por aspetos do quotidiano de modo a conduzi-las a um conhecimento das Ciências de acordo com o seu nível de compreensão” (p. 503). Uma das questões levantadas pelas crianças aquando da realização do

mapa conceitual foi “O que comem os insetos?”. Para além disto, durante a leitura do livro sobre as abelhas uma criança afirmou “Eu mato as abelhas porque elas picam”, afirmação à qual a estagiária desafiou as crianças questionando se isso seria o mais correto e se alguém sabia qual era a função das abelhas na natureza. Sendo que as crianças se mostraram curiosas e interessadas em perceber essa questão, e uma vez que um dos interesses do grupo era a área das ciências, como foi referido no capítulo II, realizou-se uma experiência intitulada de “As abelhas são importantes?”. Esta atividade também partiu de algumas necessidades que foram identificadas na semana anterior, como, “dificuldade em ouvir o outro e esperar pela sua vez”, “dificuldade em cooperar com o outro”, “dificuldades na motricidade fina”, “dificuldade em exprimir-se oralmente” e “dificuldade na perceção da organização temporal”.

A atividade realizou-se em pequenos grupos de oito crianças sendo que estas tinham inicialmente à sua disposição uma flor para cada duas crianças, em cartolina dentro de um prato, a qual tinham de partilhar com o seu par e podiam pegar, explorar e observar. De seguida levantaram-se algumas questões por parte da estagiária acerca da constituição daquelas flores, principalmente em relação à parte da flor onde se encontra o pólen e o néctar. Quando se questionava às crianças o que era aquela “parte amarela da flor”, as respostas dividiam-se entre “néctar”, “pólen” e “mel” e isto poderia dever-se ao facto de terem estado no dia anterior a visualizar um vídeo sobre o processo de criação do mel, que incluía estes três conceitos. Inicialmente a estagiária lembrou as crianças acerca da distinção entre esses três conceitos, de seguida colocou no centro da flor açúcar amarelo e explicou que o açúcar simbolizava o pólen que as flores tinham no seu centro e que este era essencial para o crescimento e sobrevivência das mesmas. Colocou-se depois, no dedo de cada criança um fio *chenille*, explicando que este representava uma abelha e que as crianças iriam fazer de conta que esse seu dedo seria a abelha a voar. Pediu-se de seguida para que as crianças levantassem o dedo onde tinham o fio, de modo que estas não tocassem logo no açúcar amarelo e começou-se então a tentar, que as crianças se lembrassem de qual costumava ser o percurso normal das abelhas segundo o que tinham estado a explorar naquela semana.

As crianças, cooperando umas com as outras, pois iam-se completando entre si e corrigindo umas às outras quando necessário, referiram que as abelhas voavam de flor em flor para recolherem o néctar e uma criança até chegou a referir que “Elas depois esfregam-se e sentam-se nas flores, como no livro!” (M). De seguida questionou-se acerca do que as crianças

achariam que iria acontecer se as suas abelhas se esfregassem no pólen da flor que tinham à sua frente. Nenhuma criança conseguiu prever corretamente o que iria acontecer, no entanto indicaram algumas hipóteses como “Vão sugar mais néctar” (RP) e/ou “Vão ficar coladas” (MS). Nesse momento convidou-se a que estas fizessem de conta que o seu dedo era uma abelha e andassem nas flores que tinham à sua frente para perceberem o que acontecia. Foi fornecido algum tempo de exploração livre e de seguida foi pedido às crianças para virarem a abelha ao contrário e verem o que tinha acontecido. Todas as crianças ficaram muito surpreendidas (Figura 9) soltando alguns sons de admiração e então explicou-se, com uma das abelhas o que acontecia ao pólen quando as abelhas andavam de flor em flor a recolher néctar.

**Figura 9** Momento em que a criança vira a “abelha” ao contrário



Rapidamente as crianças começaram a retirar da experiência algumas conclusões como “Quando vão para outra flor o pólen cai nessa flor” (T), “O pólen mistura-se todo nas flores”, “As

flores morrem sem abelhas” (RP), “Sem flores, não há comida e morreremos” (A) e “As abelhas são muito importantes então!” (N). Terminou-se esta ação com a sensibilização das crianças para a importância das abelhas no ecossistema, e com um compromisso/intenção de não se matar as abelhas numa próxima vez e se perceber porque é que elas picam.

Esta atividade, de um modo geral foi positiva, pois quase todas as crianças se mostraram interessadas e envolvidas na ação. Foram levantadas muitas questões, clarificaram-se conceitos que ainda não estavam bem definidos, as crianças divertiram-se durante a execução e ficaram sensibilizadas para a preservação deste animal e a sua importância no mundo. Como pontos negativos, aponta-se o facto de ser uma atividade que envolveu muita explicação teórica de cada passo, que poderia ter sido mais simplificada, dando mais enfoque à experimentação e não tanto à teoria que esta envolvia, uma vez que se notou que algumas crianças, principalmente as de três e quatro anos não conseguiam estar tão envolvidas. Esta abordagem foi um erro realizado nesta primeira semana ao longo de quase todas as atividades, mas que, em conversa com o par pedagógico foi refletido e mudado nas semanas seguintes do projeto, dando espaço a atividades mais práticas, lúdicas e de mais experimentação livre e autónoma.

Para além da área do conhecimento do mundo que está muito evidenciada nesta atividade, uma vez que é uma experiência e aborda questões importantes acerca de um inseto, a atividade permitiu também trabalhar a área da formação pessoal e social, uma vez que envolveu questões de cooperação, partilha, espera pela sua vez, respeito pelo outro enquanto se discutiam ideias e a área de expressão e comunicação, uma vez que envolveu a introdução de novos conceitos, a construção de discursos orais, o desenvolvimento da motricidade fina, e situações de jogo dramático enquanto faziam de conta que eram abelhas a andarem de flor em flor.

O fator da aprendizagem pela experiência, neste caso foi muito benéfico e relevante pois ajudou a que as crianças vivenciassem através do uso do seu corpo, aquilo que estavam a ouvir e dessa forma assimilaram melhor alguns conceitos relacionados com este animal. Acredita-se que tenha sido uma aprendizagem significativa para as mesmas uma vez que mais tarde, no final do projeto, quando estavam a criar o teatro, mencionaram algumas questões-chave desta experiência utilizando os termos adequados.

A próxima atividade apresentada, surgiu na terceira semana de projeto, ou seja, na seguinte à que já foi referida, na qual inicialmente se abordaram questões-chave acerca das

borboletas, como o seu nascimento e ciclo de vida, através de pesquisas, vídeos e construções; a sua função no ecossistema, através de experiências sobre a polinização e a eletricidade estática; e as suas cores e formas, através de trabalhos de artes visuais e exploração de simetrias. Ainda nesta semana exploraram-se as joaninhas, incluindo o seu nascimento e desenvolvimento, as suas cores e a sua função no ecossistema, através de exploração do livro “A Joaninha resmungona” de Eric Carle, visualização de vídeos, pesquisas realizadas pelas crianças, pinturas com balões e cotonetes, audição e canto de canções com exploração de instrumentos e um jogo que se irá descrever de seguida.

A atividade que irá ser agora analisada é intitulada de “Vamos apanhar pulgões!”, e foi criada uma vez que se observou que o grupo tinha um grande interesse em atividades de educação física, sendo que quando eram dinamizadas ações deste género, existia grande aderência e entusiasmado por parte das crianças durante a sua realização e para além disso, nos seus momentos no espaço exterior faziam muitas vezes brincadeiras que envolviam por exemplo o equilíbrio em cima do lancil e o jogo da macaca. Para além de se ter partido destes interesses, também se levou em conta algumas necessidades observadas numa outra atividade de educação física, realizada na semana anterior, a nível da organização espacial, e na capacidade de seguirem percursos da forma indicada. Uma vez que o tema abordado neste momento da semana eram as joaninhas, pensou-se em articular tudo isto e criar um jogo que será descrito e analisado de seguida. O jogo, neste caso de educação física, permite não só que as crianças desenvolvam várias competências a nível motor, mas também competências a nível social, pois são levadas a seguir regras, a interagir com os outros jogadores, seja em equipa ou por serem os seus oponentes e a aceitar situações de vitória e derrota, desenvolvendo assim também, a sua gestão emocional.

Esta ação foi planificada para ser executada no espaço exterior, no entanto, devido ao mau tempo que se fazia sentir no dia da realização da mesma, isto não foi possível e esta acabou por se realizar no interior da escola. Após o momento de exploração livre nas diferentes áreas de interesse, foi dito às crianças que se iria realizar uma atividade noutra local, mas que não poderiam ir todas ao mesmo tempo e por isso chamaram-se apenas dez crianças do grupo para se deslocarem para o outro espaço da escola, onde iriam realizar a atividade. Neste momento poderia ter-se explicado melhor a todo o grupo o que estava a acontecer, uma vez que algumas crianças ficaram confusas e não perceberam o porquê de não serem logo chamadas para o

primeiro grupo. Já no local, dividiram-se as crianças em duas equipas de cinco e de seguida foi relembrado com as mesmas o que eram pulgões e que relação tinham com as joaninhas (as crianças tinham abordado este tema no dia anterior quando exploraram a história da joaninha resmungona e quando realizaram pesquisas sobre o tema). As crianças revelaram nesta altura ter adquirido conhecimentos sobre isso, uma vez que mobilizaram os conhecimentos que tinham aprendido no dia anterior para responderem às perguntas que se iam fazendo acerca deste assunto.

Após esta reflexão, foram-lhes explicadas as regras do jogo e foi realizada uma simulação com a estagiária, para que as crianças pudessem perceber melhor o objetivo do jogo. Antes da partida de cada grupo, providenciou-se a cada criança uma “barriga de joaninha”, feita com papel de feltro e uma corda para colocarem ao pescoço.

O jogo consistia em percorrer um circuito seguindo as regras já comunicadas e no fim apanhar um pulgão e colar na “barriga da joaninha”. O circuito iniciou-se com uma linha no chão e o objetivo seria que as crianças andassem em cima da mesma, pé ante pé. Depois desta “estação” as crianças teriam à sua frente duas colunas de várias imagens seguidas de pés e mãos em ordem aleatória e teriam de colocar as suas mãos e pés em cima daqueles desenhos. Finalizada essa segunda “estação”, na terceira existiam três linhas paralelas no chão afastadas entre si e as crianças teriam de saltar de uma linha para a outra a pés juntos. Na quarta “estação” existia um círculo desenhado no chão e as crianças teriam de rodar várias vezes dentro dele sem o calcarem e no fim, irem recolher às folhas um pulgão (que tinha velcro) e colá-lo na “barriga da joaninha” para dessa forma salvarem a folha de se comida pelos pulgões. Terminado o percurso, regressavam ao início onde repetiam tudo novamente. O jogo terminaria quando já não existissem pulgões em cima das folhas e o vencedor do jogo seria o grupo que tivesse recolhido mais pulgões (Figura 10).

**Figura 10** Percurso realizado pelas crianças



Esta ação teve pontos positivos e negativos e refletindo sobre a ação pode dizer-se que correu bem no sentido em que as crianças mantiveram a motivação ao longo de toda a atividade e mostraram muito entusiasmo por o fazerem obtendo o sucesso de apanhar um pulgão. No momento da atividade, quando uma folha ficou sem pulgões, uma criança referiu “Já salvamos uma folha! Só falta uma!” e muitas iam contando e dizendo aos outros quantos pulgões já tinham, o que demonstra que ação também envolveu algumas contagens e até comparações. Para além disso também realizaram o percurso, no geral, da forma que era pedido, mostrando uma organização melhor a nível do espaço, uma melhor capacidade de espera pela sua vez e uma maior concentração, do que na atividade de educação física realizada anteriormente. Esta atividade exigia de facto alguma concentração pois trabalhava algumas questões relacionadas com a lateralidade, o que é, como seria de esperar normal, ainda nem todas as crianças do grupo dominavam. Como pontos negativos refere-se o facto de as “barrigas de joaninha” serem demasiado compridas, o que limitou por vezes a liberdade de movimentos das crianças durante os exercícios. Estas “barrigas” foram um fator de motivação para as crianças, pois mostravam-se muito entusiasmadas pelo facto de os pulgões colarem lá e por isso não devia ser um recurso excluído da atividade, mas sim, ter sido mais bem pensado e construído para que a atividade se tornasse mais produtiva. É importante referir que este percurso, a pedido das crianças ficou naquele espaço para que as crianças o usassem nos dias em que tivessem de permanecer no interior da escola por causa da chuva ou mau tempo.

Seguiu-se a quarta semana de projeto em que se abordaram as formigas, os gafanhotos, os grilos e as moscas e mosquitos. Desta vez a abordagem a cada um destes insetos foi mais

geral, não abordando algumas questões tão a fundo como nas semanas anteriores, uma vez que se o fizéssemos não conseguiríamos a nível de tempo dar resposta às perguntas todas das crianças. O primeiro dia da semana marcou-se pela leitura do livro “As formigas vão salvar o planeta” de Philip Bunting, acerca das formigas e exploração do mesmo, uma vez que abordava várias questões importantes acerca das mesmas, como a sua função no ecossistema, o seu nascimento e desenvolvimento, as suas formas de comunicação e a sua alimentação. Para além da exploração do livro, as crianças também realizaram um registo sobre o que fariam se fossem uma formiga e durante a tarde construíram formigas com rolos de papel higiénico.

No dia seguinte foi explorado o gafanhoto e foram identificadas as suas principais diferenças em relação aos outros insetos que já tinham abordado, como o seu nascimento e desenvolvimento. Rapidamente as crianças perceberam que aquele animal se distinguia por exemplo por não passar pela fase de pupa, como tinham observado até agora nos outros insetos. O G até referiu “É diferente dos outros, não fica primeiro em pupa!”. Isto demonstra que até este momento existiram de facto aprendizagens significativas pois as crianças convocavam-nas noutros momentos. Ainda de manhã, as crianças realizar a audição e interpretação da canção “O gafanhoto canhoto”, que o par pedagógico irá descrever e analisar no seu relatório de estágio e de seguida um registo com a mão esquerda ou não dominante para explorarem o que afinal significava ser “canhoto”, trabalhando questões de lateralidade e motricidade. De seguida será descrita e analisada a atividade que se seguiu ainda neste dia, da parte da tarde.

Nesta manhã em questão, aquando da visualização dos avatares, foi comunicado às crianças que estas iriam receber uma visita muito especial à tarde. Isto causou um enorme entusiasmo no grupo e despoletou grande curiosidade e ânsia para perceber quem seria esta visita e por isso durante toda a manhã foram várias as crianças que questionavam quando chegaria a hora da visita chegar. Depois do almoço, quando se chegou ao espaço exterior onde estavam as crianças, muitas foram as que correram para questionar se já estaria na hora. Assim sendo, convidou-se as crianças a regressarem à sala e sentarem-se a aguardar que a visita chegasse. De seguida a estagiária trouxe uma caixa de sapatos para a sala, disse às que a sua visita estaria naquela caixa e se estas conseguiriam adivinhar o que era. “Se tem furinhos é um animal” referiu logo a LM. Começaram então a ser levantadas várias hipóteses, mas nenhuma era a correta, então a estagiária convidou uma criança de cada vez a ir espreitar dentro da caixa e

dizer o que via. “É uma abelha!” (RP e JP), “Eu acho que é uma mosca!” (MG), “É um inseto!” (RR), “É um grilo” (G). A estagiária confirmou então que seria um grilo e como se sabia que uma criança da sala tinha um grilo em casa, pediu-se para que esta explicasse o que normalmente dava ao grilo para comer, ao que esta respondeu “alface e cenoura”. Então pediu-se que duas crianças viessem colocar esses alimentos na caixa, enquanto os outros pensavam que nome gostariam de atribuir ao grilo. Foi realizada novamente uma votação com as crianças e o nome escolhido foi “Grigri”. Estes processos de votação ao longo do projeto foram muito importantes para as crianças irem melhorando e gerindo melhor as suas emoções relativas à sensação de derrota por não terem a sua resposta como a mais votada.

No momento seguinte a estagiária explicou que iria com algumas crianças ao espaço exterior para verem melhor este grilo, enquanto outras brincavam nas áreas. As crianças dirigiram-se então ao espaço exterior em pequenos grupos, com a caixa do grilo e sentaram-se em roda no chão com a caixa no centro. Como existia a possibilidade de o grilo fugir, a estagiária manteve-se sempre mais perto para fechar a tampa caso necessário e pediu que as crianças se mantivessem calmas para o grilo não se assustar e fugir. Este fator ajudou a que as crianças se acalmassem e se mantivessem bastante concentradas e focadas durante toda a observação. Algumas crianças inicialmente mostraram algum receio em se aproximarem, mas rapidamente, por observação dos seus colegas, perderam esse receio e interagiram também na observação de perto. Com cada grupo era realizada uma análise sobre o que estavam a ver, sendo a estagiária apenas uma moderadora desta análise, uma vez que as crianças autonomamente referiam os aspetos que estavam a observar. “Estou a ver as patas dele” (P), “É preto, mas até tem uma risca amarela, por isso é que pensava que era uma abelha!” (JP), “Isto são asas?” (X), “Olha aqui duas anteninhas!” (B), “Tem mesmo seis patas, eu vejo!” (MS). “Ele não canta?” (MM). Durante esta observação as crianças fizeram contagens em relação às patas e antenas, desenvolveram o respeito pelos animais, alargaram os seus conhecimentos acerca deste animal, abordaram as cores e formas e como já foi dito, desenvolveram a capacidade de concentração e observação.

Como um dos objetivos neste projeto era a sensibilização para o cuidado e preservação dos animais, foi questionado às crianças se não seria mais correto libertar-se o grilo no fim daquele dia. As opiniões dividiram-se, mas mais uma vez, seguindo a maioria, decidiu-se que o grilo ficaria mais umas semanas na sala e no fim do projeto seria libertado, situação que acabou

mesmo por ser assim realizada. No entanto, as crianças sugeriram colocar o grilo numa gaiola para que este não ficasse “ao escuro”, então as estagiárias assim o fizeram e o grilo passou os dias seguintes numa gaiola dentro da sala, onde as crianças podiam observá-lo diariamente. Uma vez que uma criança pediu se no dia seguinte poderia ser ela a alimentar o grilo e logo as outras também o quiseram, criou-se com as crianças um sistema, para que a cada dia uma delas ficasse responsável por alimentar o grilo, atribuindo-lhes assim a responsabilidade de cuidar do animal, dando oportunidade a crianças variadas de o fazerem. Num dos dias em que o grilo cantou, uma criança disse “o grilo já cantou três vezes!” (JP) e foi então que se questionou criança gostaria de ir apontando o número de vezes que o animal cantava, adicionando um traço numa tabela sempre que o mesmo cantasse. A criança ficou entusiasmada e ao longo do tempo em que o grilo esteve na sala, quando este cantava, a criança parava de imediato o que estava a fazer, pegava num lápis e ia apontar, tentando contar os que estavam para trás.

Nos seguintes dias desta semana, abordaram-se as moscas e os mosquitos, iniciando com um teatro realizado pelas estagiárias, onde a mosca e os mosquitos discutiam as suas diferenças e semelhanças na alimentação e seus predadores. De seguida as crianças realizaram uma atividade onde faziam de conta que eram mosquitos e através de uma palhinha, que imitava a boca do mosquito, bebiam “sangue” (água com corante vermelho), tal como os mosquitos. Também neste dia construíram um jogo em que os sapos comiam moscas e realizaram uma atividade de educação física onde simulavam ser moscas que fugiam de teias de aranhas.

Na semana seguinte prosseguiu-se para a quarta fase do projeto, a “divulgação e avaliação do projeto” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17). Em relação à parte da divulgação, as crianças sugeriram criar uma história e realizar uma dramatização da mesma, onde demonstravam aos pais aquilo que tinham aprendido ao longo do projeto. Assim sendo, num momento da manhã em grande grupo as crianças foram dando ideias para a história, completando a história umas das outras, colaborando entre si e exercendo a espera pela sua vez. A história consistia num piquenique onde vários insetos iam aparecendo falando das suas características e no fim abordava a amizade. Com a história “O teatro dos insetos” (nome escolhido pelas crianças) terminada, fez-se então uma distribuição das personagens, através de negociação com as crianças. Cada uma poderia escolher uma personagem, mas só poderiam existir três insetos de cada e por isso muitas crianças tiveram de repensar a sua personagem e negociar entre os colegas este aspeto. Mais uma vez se destaca que neste momento da

intervenção as crianças já mostravam uma melhor aceitação e capacidade de negociação, talvez por este ter sido um exercício executado várias vezes durante toda a intervenção. Após esta distribuição de personagens, as crianças construíram “coroas” para usarem durante o teatro, de modo a identificar cada personagem. Cada criança construiu a sua coroa, tendo ao seu dispor tiras de cartolina, vários materiais como diversos tipos de papel, marcadores, lápis, fios *chennile* e olhos autocolantes (Figura 11).

**Figura 11** Construção das “coroas” para o teatro



Uma vez que o teatro, como já foi referido, abordava a amizade, foi sugerido cantar-se uma canção acerca da amizade no fim do teatro e as crianças concordaram e por isso ouviram e interpretaram nesse dia a canção “Eu tenho um amigo”, utilizando também gestos sugeridos por elas. Depois de tudo isto ser feito, o teatro foi preparado e posteriormente gravado e enviado para o *padlet*, onde poderia ser visualizado pelos pais.

Toda esta forma de divulgação correu bem e partiu dos interesses das crianças, no entanto, durante a preparação do teatro nem todas as crianças se mostraram sempre motivadas. Isto devia-se talvez por ser uma atividade tão estruturada e que exigia alguma prática e organização. Refletindo sobre ação, poderia ter-se já realizado anteriormente

atividades de dramatização, mas mais simples, para que as crianças fossem adquiridas algumas capacidades mais básicas e gradualmente as melhorassem até ao nível que aqui era exigido. No entanto, por a atividade ser desafiante acabou por ser uma motivação para algumas crianças e chegar a um resultado deu-lhes bastante prazer. As crianças mostraram-se bastante orgulhosas, felizes e ansiosas por mostrarem aos pais o resultado, quando visualizaram o vídeo na sala. “Agora a minha mãe vai perceber porque é que lhe disse que bebi sangue!” (LM). Para além do teatro, o *padlet* foi uma ferramenta constante de divulgação do projeto às famílias, bem como a exposição de todos os trabalhos que iam sendo realizados nas paredes e tetos da sala acerca do projeto, motivo de orgulho, motivação e sentimento de valorização para as crianças. Poderia ter sido realizada uma divulgação mais abrangente, por exemplo, com uma apresentação às crianças da outra sala de EPE do projeto realizado.

Em relação à avaliação, esta foi contínua e realizada ao longo de todo o projeto, através de conversas individuais e em grupo com as crianças acerca das atividades que iam sendo feitas, de modo a se perceberem as suas preferências em atividades e estratégias utilizadas, e críticas. Todas essas conversas foram sendo levadas em conta para se adaptar o projeto ao que ia sendo o *feedback* dado pelas crianças. Ainda na última semana foi realizada também uma atividade em que as crianças escolhiam o inseto sobre o qual tinham gostado mais de aprender, coloriam um desenho do mesmo e no fim era-lhes fornecida uma fotografia sua para recortarem e colarem no inseto, tornando-se assim eles próprios num inseto. Essa atividade tinha como objetivo ser analisada com o grande grupo, com a construção de um pictograma para se perceber qual tinha sido o inseto que mais gostaram ao longo do projeto, no entanto, por falta de tempo não foi realizado e por isso não se explorou isso com as crianças.

Para além disso, no final do projeto e de todas as atividades, foi realizado um pequeno questionário oral e individual, com algumas questões relativas ao projeto e na análise dessas respostas dadas, percebeu-se que todas as crianças tinham gostado de realizar o projeto e aprenderem mais acerca dos insetos e que as respostas em relação ao que tinham gostado mais e menos eram muito diversificadas não existindo nenhuma em especial que se tenha destacado. A última questão era relativa àquilo que as crianças gostariam de fazer mais e a maioria das respostas incidiu em aprender mais sobre os insetos e sobre mais insetos, referindo principalmente a libelinha, que foi sem dúvida uma falha no projeto, uma vez que estava

planificada a abordagem à mesma por ser do interesse das crianças, mas por falta de tempo e devido a algumas questões relacionadas com a pandemia, não foi possível.

Nesta semana, uma vez que se notou que algumas crianças não identificavam bem o nome umas das outras ainda, fez-se também um jogo onde estas tinham de lançar uma bola para um colega, mas antes tinham de referir o nome do mesmo a quem iam lançar. Ainda durante a semana, as crianças questionaram se os humanos comiam insetos e visualizaram um vídeo sobre isso, que demonstrava que algumas pessoas comiam de facto insetos. Então, as crianças sugeriram realizar uma confeção de bolachas em forma de insetos, já que não era possível comerem insetos na escola. Então em grande grupo, as crianças seguiram uma receita, fazendo cada uma, alguma parte da mesma, e com a massa construíram insetos. Depois das bolachas irem ao forno, as crianças comeram-nas no espaço exterior, referindo que estavam a fazer um piquenique.

Antes de terminar esta análise sobre o percurso neste nível educativo, é importante referir que, uma vez que as crianças tinham o hábito de brincarem muitas vezes com pneus existentes no espaço exterior e gostavam muito de fazer jogos com bolas, as estagiárias, impulsionadas pela supervisora institucional, no sentido também de enriquecerem o espaço exterior, que no momento não tinha nenhum equipamento de brincadeira estruturada, construíram baloiços “sobe e desce” e cestos de basquetebol nas árvores como prenda para as crianças no Dia da Criança. Para isso utilizaram-se pneus existentes no espaço exterior para o “sobe e desce” e garrafões de água para os cestos (Figura 12). A ideia seria que as crianças participassem na pintura do que tinha sido construído, no entanto, uma vez que teriam de se utilizar tintas de exterior e que estas eram tóxicas, achou-se mais seguro não o fazerem. Nesse dia, no momento em que as crianças se deslocaram para o espaço exterior e viram isto, ficaram muito felizes, correndo todas para experimentarem os novos brinquedos, mostrando muito entusiasmo e alegria com as novas brincadeiras que tinham à disposição. Este equipamento permitia que as crianças enquanto brincavam, desenvolvessem competências a nível motor como equilíbrios, perícias, lançamentos, manipulações, coordenação oculo-manual e noção de alturas. Para além disso desenvolviam domínios da área de formação pessoal e social, exercitando a espera pela sua vez, o respeito pelo outro e a gestão de emoções.

Figura 12 “Sobe e desce” e cestos de basquetebol



Antes de terminar o capítulo, é importante referir que todas as atividades descritas e refletidas revelaram conhecimentos importantes para o futuro da mestrandia e foram essenciais para o seu desenvolvimento profissional. Importa salientar, ainda, que a prática educativa desenvolvida não seria possível sem o trabalho colaborativo entre par pedagógico, educadora cooperante e supervisora institucional onde foram proporcionados momentos de reflexão que permitiram desenvolver aprendizagens significativas, transversais e holísticas.

Em seguida será realizada uma metarreflexão acerca de todo o percurso realizado em EPE e 1.º CEB.

## METARREFLEXÃO

Terminado este longo percurso percorrido, é necessário agora realizar uma retrospeção acerca do que este significou e de que forma irá marcar o futuro da mestranda enquanto profissional de educação. Não será exagero referir que a prática educativa supervisionada foi sem dúvida, a unidade curricular que mais marcou este percurso académico, não só pelo facto de ser a mais desafiante a todos os níveis, mas também a que mais frutos revelou para a formação enquanto futura docente.

O facto de se poder ter experienciado os dois contextos educativos, de EPE e de 1.º CEB, tornou a experiência mais rica e interessante, uma vez que se pôde comparar estas duas valências e compreender melhor as especificidades que estas exigem de um docente. Inicialmente existiam alguns receios por nunca se ter estado num contexto de 1.º CEB e se ir embarcar numa turma 3.º ano de escolaridade, no entanto esses receios ao longo da PES foram excluídos, dando lugar a uma confiança do trabalho que estava a ser desenvolvido e orgulho pelas aprendizagens realizadas. Para além disso compreende-se que no futuro, este perfil duplo que é atribuído no final deste ciclo de estudos, será uma mais-valia em termos profissionais, pois em qualquer um dos papéis poderá compreender-se e realizar-se melhor a transição educativa das crianças entre estes dois contextos, compreendendo de onde estas vêm ou para onde irão. Ribeiro, Sá & Flores (2018) defendem que docentes com o perfil duplo são

profissionais capazes de um olhar sequencial e crítico sobre os níveis educativos podendo facilmente promover projetos de articulação de saberes, transversais aos dois níveis educativos, continuidade metodológica suportada nos objetivos educativos e necessidades das crianças, tendo sempre presentes a família, o contexto e a escola (p. 331).

Durante a PES, realizou-se uma transição educativa com uma amplitude grande, uma vez que se passou do contexto de uma turma de 3.º ano do 1.º CEB para um grupo de crianças dos três aos seis anos de EPE, ou seja, quase os extremos de cada nível educativo. Isto inicialmente foi um grande desafio e adaptação para a mestranda, uma vez que exigiu uma desconstrução e reconstrução da mesma a todos os níveis. No entanto, como já foi dito, isto

acabou por ser uma mais-valia e uma grande aprendizagem sobre as especificidades de cada nível.

O trabalho constantemente colaborativo com o par pedagógico, educadora e professora cooperantes, supervisoras institucionais e crianças, foi outro aspeto sem dúvida essencial e crucial para se percorrer este caminho, uma vez que permitiu uma reflexão constante acerca de tudo o que se estava a experienciar e uma partilha de conhecimentos constante entre todos os intervenientes. Simão et al. (2009) referem que “o crescimento profissional dos [docentes] aumenta quando é valorizado um trabalho colaborativo, em que existe uma constante interação que permite a partilha de experiências de sucesso e a aprendizagem com os erros dos seus pares” (p.66).

Os projetos que foram desenvolvidos em ambos os contextos, utilizando a MTP revelaram resultados muito positivos, uma envolvimento muito significativa por parte das crianças e ressaltaram ao longo de toda a prática o papel ativo que estas realmente devem ter nas suas aprendizagens e no seu percurso educativo. Quando assim acontece, as crianças criam aprendizagens significativas que irão lembrar provavelmente por toda a sua vida, e mais importante que tudo isso, querem aprender mais e sentem-se felizes e realizadas na escola. Deve ter-se por isso em conta, enquanto futura profissional, isto em mente, promover e desenvolver estratégias e atividades que tornem a escola um lugar apetecível em que as crianças não tenham medo de errar e acima de tudo, um lugar que permita o brincar, seja em contexto de EPE como no 1.º CEB.

Não foi um percurso fácil e ao longo do mesmo revelaram-se algumas fragilidades como a gestão do tempo nas planificações e nas ações desenvolvidas, no entanto essas fragilidades foram sendo melhoradas, com o trabalho colaborativo realizado ao longo de toda a PES. Foi um percurso que exigiu muito a nível pessoal e que foi realizado com dedicação e entrega total, mas que valeu sempre a pena e que foi sempre recompensado com os sorrisos e alegrias das crianças por lhes terem sido providenciadas atividades que iam ao encontro dos seus interesses e motivações.

Por fim é importante referir que se acredita que este relatório não delimita o fim das aprendizagens e da construção de conhecimento, mas sim o início e um guia do que se deve ter sempre em conta no futuro percurso que se virá a traçar enquanto docente. Alarcão (2001) refere que John Dewey considera “os [docentes] como estudantes do ensino” (p. 2) e é por isso

imperativo no futuro ter-se sempre em mente a aprendizagem como algo que não é estanque, mas que continua ao longo de todo o percurso enquanto docente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. Em I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão* (pp. 1-15). Editora Porto.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Em I. Alarcão (Ed.), *Cadernos de Formação de Professores* (pp. 21-30). Porto Editora.
- Alves, L. & Bianchin, M. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, 27(83), 282-287.
- Beane, J. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110.  
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>
- Boiko, V. & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: O brincar na pré-escola. *Psicologia em estudo*, 6, 51-58.  
<https://www.scielo.br/j/pe/a/f3FJJkXGVQL5JnsL7J5JP3C/?lang=pt&format=pdf>
- Bulla, C. (2011). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica. *Docencia Universitaria*, 12, 132-135.
- Caetano, A. (2004). A mudança dos professores pela investigação-ação. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 97-118. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37417106>
- Candau, V. M. F. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, 33, 235-250.  
<https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPMwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>

- Cardona, M. (1999). O espaço e o tempo no jardim de infância. *Pro-Posições*, 10(1), 132-138.
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. Ministério da Educação/DGIDC.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2019). O projeto de autonomia e flexibilidade curricular: Que desafios curriculares e pedagógicos? *Revista de estudos curriculares*, 10 (2) 22-38. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/127450/2/402530.pdf>
- Costa, A. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Edição do Conselho Nacional de Educação.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, 8 (2), 455-479. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R. e Silva, L. (2010). Alicerces da Matemática – Guia prático para professores e educadores. (1ª ed), Porto: Areal Editores.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (1998). Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez Editora.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. In *The educational forum*, 50 (3), 241-252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Dori, Y. & Herscovitz, O. (1999). Question-posing capability as an alternative evaluation method: Analysis of an environmental case study. *JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING* 36 (4), 411-430. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199904\)36:4<411::AID-TEA2>3.0.CO;2-E](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199904)36:4<411::AID-TEA2>3.0.CO;2-E)
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Penso.

- Figueiredo, C. (2020). COVID-19: O impacto no desenvolvimento infantil. <https://www.cuf.pt/mais-saude/covid-19-o-impacto-da-pandemia-no-desenvolvimento-infantil>.
- Ferreira, A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 40 (3), 71-94. [https://doi.org/10.14195/1647-8614\\_40-3\\_3](https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_3)
- Folque, M. (2018). *O aprender a aprender no pré-escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola moderna*, 3 (6), 13-34. <http://hdl.handle.net/10174/18089>
- Guerra, M. (2007). *Expressão dramática: Clarificar conceitos e suas consequências*. <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Manuel%20Guerra.pdf>
- Gutierre, L. & Neta, O. (2020). O ensino de matemática no pensamento de Comênius, Pestalozzi e Montessori. *Educar em Revista*, 36, 1-22. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.64213>
- González, P. (2002). *O movimento da escola moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto Editora.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação pedagógica: Da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada* 5, 167-187. <http://hdl.handle.net/10437/6377>
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D., & Banett, B. (1995). *A criança em acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2007). *O método de projeto*. Edições Pedagogo.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92. <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>

- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46.
- Lopes, S. & Ribeiro, M. (2018). Transição entre ciclos: A perspetiva das crianças. III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas (pp. 756–764). <http://hdl.handle.net/10198/22442>
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações curriculares para a educação pré-escolar. Ministério da Educação: Direção-Geral da Educação.
- Lopes-Rossi, M. (2012). A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: Aspectos teóricos e sequência didática. *Signum: Estudos da Linguagem*, 15 (3), 223–245. <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n3p223>
- Maia, C., Inácio, A., & Férias, A. (2015). A importância do meio local para o 1.º CEB: Uma proposta criativa. Em *Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos*. Grupo de Educação e Formação de Professores. Instituto Politécnico de Viana do Castelo: Escola Superior de Educação.
- Marques, E. (2011). O espaço da arte na educação. In B. Xavier (Ed.), *Arte e Delinquência*. Fundação Calouste Gulbenkian (pp. 67–81). <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/o-espao-da-arte-na-educaao.pdf>
- Marta, M. (2017). As TIC no jardim de infância: Uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, (13), 43–46. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Marta, M. & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista lusófona de educação*, 22 (22), 159–175. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3287>
- Marta, M. & Lopes, A. (2014). Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira e A. Hypólito (Org.), *Trabalho Docente e*

Formação – Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança, 5476–5489. CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Martins, I. (2002). Problemas e perspectivas sobre a integração CTS. *Revista Eletrónica de Enseñaza de las Ciências*, 1, 28–39. [https://blogs.ua.pt/isabelpmartins/bibliografia/revista\\_electronica\\_de\\_ensenanza\\_de\\_las\\_ciencias\\_vol1\\_numero\\_1.pdf](https://blogs.ua.pt/isabelpmartins/bibliografia/revista_electronica_de_ensenanza_de_las_ciencias_vol1_numero_1.pdf)

Martins, I. (2013). *Formação em contexto, interpares e interciclos, para o ensino experimental das ciências*. Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Matos, J. & Serrazina, M. (1996). *Didática da matemática*. Universidade Aberta.

Melo, M. & Silva, J. (2012). Do pré-escolar ao 1º ciclo do ensino básico: Experiências e vivências da tradição. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (1), 93–101. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832342009.pdf>

Montessori, M. (1949). *Mente absorvente*. Portugália Editora

Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica*. Livraria Editora Flamboyant

Mooney, C. (2013). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky*. Redleaf Press.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência do brincar e ser ativo*. Contraponto.

Niza (1992). Em comum assumimos uma educação democrática. In G. Vilhena, J. Soares & M. Henriques (Eds.), *Nos 25 anos do movimento da escola moderna portuguesa* (pp. 39–47). Movimento da Escola Moderna

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13–33). Dom Quixote.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante*. In S. Pimenta & M. Franco (Orgs.), *Pesquisa em Educação—possibilidades investigativas da pesquisa-ação*. Loyola.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: A perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Pasinotto, R. (2008). *O erro no processo de ensino-aprendizagem*. Universidade regional integrada do alto uruguai e das missões.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., & Dorocinski, S. (2002). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2(1), 37-42.
- Pombo, O. (2009). *Implicações do estudo*. In M. Miguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 363-378). Conselho Nacional de Educação.
- Ponte, J. (2002). *As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores*. In J. Ponte (Ed.), *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico*. Porto Editora.
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2004). As práticas dos professores de Matemática em Portugal. *Educação e Matemática*, (80), 8-12.  
<https://em.apm.pt/index.php/em/article/view/1331>
- Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In M. Miguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
- Quadros-Flores, P., & Ramos, P. (2017). Práticas com TIC potenciadoras de mudança (pp. 195-202). <http://hdl.handle.net/10400.22/12494>
- Quadros-Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, A (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. *Colóquio desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 170-177).
- Ramos, A. (2020). A urgência do direito à literatura. *Revista de Literatura e Vida Social*, 27, 15-26.

- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. Universidade da Coruña: *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*.
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. (INCTE) *III Encontro Internacional de Formação na Docência: Livro de atas* (pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7, 5-21.
- Rodrigues, P. (2008). Tradições musicais portuguesas: Na poética da educação e da arte? *Cadernos de educação de infância*, (84), 14-17
- Roldão, M. (2007). Função docente: Natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, 12, 94-103.
- Roldão, M. & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção Geral da Educação.
- Rosso, A. & Beri, N. (2010). O erro e o ensino-aprendizagem de matemática na perspectiva do desenvolvimento da autonomia do aluno. *Bolema*, 23 (37), 1005-1035.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52-57.
- Saviani, D. (2008). *Escola e democracia*. Editora autores associados.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8 (5), 30-33.
- Serralha, F. (2009). Caracterização do movimento da escola moderna. *Escola Moderna*, 35 (5), 5-50.

- Silva, A. (1939). *O método montessori*. Editorial Inquérito Lda.
- Silva, C. (2017). A importância da organização do espaço no jardim de infância: Áreas preferidas das crianças. Relatório final da Prática de Ensino Supervisionada. Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo, Portugal.
- Silva, S. (2018). A importância da ocorrência da evolução conceitual dos alunos, após a intervenção didática nos parâmetros socioconstrutivistas. *Revista Brasileira do Ensino Médio*, 1 (1), 44-60.
- Simão, A., Flores, M., Morgado, J., Forte, A., & de Almeida, T. (2009). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. *Sísifo/Revista de Ciências e Educação*, (8), 61-74.
- Spolin, V. (2010). *Improvisação para o teatro*. Perspetiva.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Tavares, L. (2014). As barras Cuisenaire e a sua pertinência na estimulação de competências matemáticas em crianças autistas: Um estudo de caso. Dissertação. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4 (11), 162-187. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v4i11.138>
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. UNESCO.
- UNICEF (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança.
- Vasconcelos, T. (2007). Transição jardim de infância – 1º ciclo: Um campo de possibilidades. *Cadernos de educação de infância*, 81, 44-46.
- Vasconcelos, A. & Bastos, G. (1997). O texto dramático na disciplina de português. *Discursos. Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*, (14), 177-199.

Vasconcelos, T. (2009). Educação de infância e promoção da coesão social. In M. Miguéns (Dir.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 141-172). Conselho Nacional de Educação.

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Ramos, M., Ferreira, N. M., Melo, N., Sousa, O., Hortas, M. J., Ferreira Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., Alves, S. (2012). Trabalho por projectos na educação de infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias. Ministério da Educação e Ciência.

Viera, F., Silva, J., Vilaça, T., Parente, C. Viera, F., Almeida, M., Pereira, I., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). *O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino*. Universidade do Minho.

Westbrook, R. & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. Editora Massangana.

Zabalza, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

## NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – 1ª Série A. Presidência do Conselho de Ministros. Regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República 129/2018 – I Série –Ministério da Educação. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República, n.º 92/2014 –1.ª Série. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

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

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

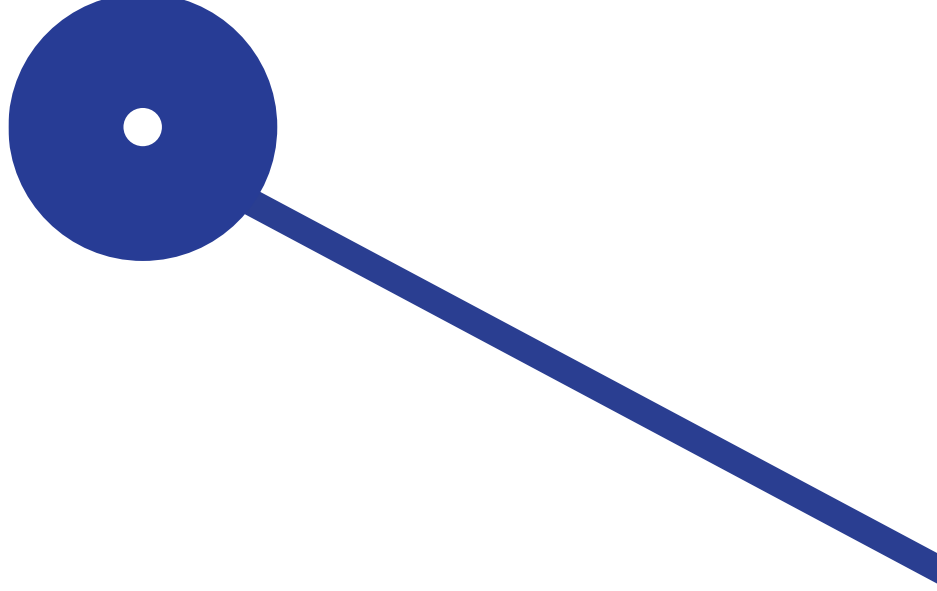
Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens essenciais. Ministério da Educação- Direção Geral da Educação.

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

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

Oliveira-Martins, G. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Editorial do Ministério da Educação e Ciência/DGE.

Projeto do Agrupamento. (2019-2021).



**Relatório de Estágio**  
Marta Ferraz Gomes da Costa