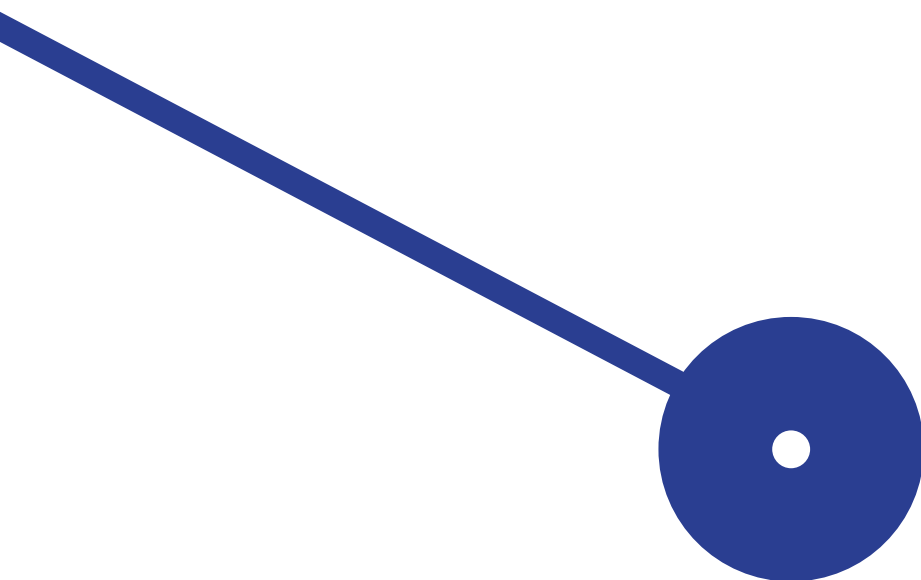




Relatório de Estágio

Daniela Alexandra Dias Fernandes

01/2021



Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Daniela Alexandra Dias Fernandes

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta e Prof.ª Doutora Susana

Marques de Sá

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Daniela Alexandra Dias Fernandes

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta e Prof.ª Doutora Susana

Marques de Sá

Porto, julho de 2021

AGRADECIMENTOS

Ao terminar este percurso de formação tão importante e desejado, queria agradecer a todas as pessoas que de alguma forma fizeram parte dele, desde a Licenciatura até findar o Mestrado:

Aos **meus pais**, por serem a minha base, aqueles que possibilitaram a conceção deste percurso profissional tão desejado e por acreditarem sempre em mim e nas minhas capacidades.

Às **minhas irmãs Jéssica e Adriana**, por todos os dias me mostrarem que somos tão diferentes e ao mesmo tempo nos completamos, estando sempre incansavelmente em todas as ocasiões a acompanhar todas as minhas angústias e vitórias.

A toda a **minha família**, avós, tios, primos e afilhado, por me fazerem feliz e me lembrarem a cada instante o meu valor, preocupando-se com o meu bem-estar. E principalmente à **minha prima Carolina**, por ser um exemplo e uma referência, não só, mas também nesta área da educação.

Ao **Daniel**, por nunca me abandonar, por ser uma pessoa incrível que me dá força para atingir todos os meus objetivos sem nunca perder a paciência.

Às **minhas amigas de sempre Daniela e Diana**, por me terem acompanhado em todos os momentos de fraqueza e vitória, por me darem muita força para seguir os meus sonhos e acreditarem mais neles do que eu própria.

Às supervisoras institucionais, **Professora Doutora Margarida Marta e Professora Doutora Susana Sá**, que estiveram sempre disponíveis incansavelmente, encaminhando-me para uma prática o mais rica possível e para a elaboração deste documento com o melhor sucesso.

À **Educadora Cooperante** e à **Professora Cooperante**, por terem sido um grande exemplo dentro das suas áreas de formação e por me mostrarem o brilho de ser educadora/professora.

A **todas as crianças** em ambos os níveis que me encheram o coração constantemente e me ensinaram como é bom poder educar e mostrarem que por vezes quando uma pessoa está triste o que importa no final é ter um sorriso na cara, aproveitando o dia para brincar.

À **Helena**, o meu par pedagógico e amiga que esteve comigo em todos os momentos, por partilhar comigo todas as suas aprendizagens, tristezas e sorrisos, por ser uma companheira, mostrando o que realmente é trabalhar colaborativamente, como é importante usar as capacidades de cada uma para criar um trabalho mais rico. E à **Sofia**, que com o seu sentido de humor contagiante fez o meu percurso mais divertido, por ser uma pessoa disponível a ajudar e partilhar aprendizagens.

A todas as minhas colegas que fizeram parte deste percurso, destacando as colegas que estiveram comigo na mesma instituição que permitiram uma partilha de saberes, tornando o meu desenvolvimento profissional mais rico.

À Ana e Mariana, que iniciaram comigo o percurso na Licenciatura e mesmo tomando rumos diferentes, acompanharam o percurso neste mestrado.

À minha segunda família, **Agrupamento de Escuteiros 1241**, que me ajudou a tornar a pessoa que sou hoje, fornecendo-me ferramentas fundamentais para ir para o mundo real e para esta profissão.

À **Escola Superior de Educação de Viseu** que me acolheu durante a Licenciatura e à **Escola Superior de Educação do Porto** que me permitiu terminar este percurso tão importante e possibilitou o estágio que tão fundamental foi.

A todos vocês o meu grande OBRIGADA por nunca me abandonarem e ficarem tão felizes quanto eu pelas minhas conquistas!

RESUMO

O relatório de estágio de qualificação profissional para a obtenção de grau de mestre foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico e espelha o percurso desenvolvido em contexto de estágio em ambas as valências.

Para este percurso formativo de perfil duplo foram mobilizados conhecimentos pedagógicos, didáticos e científicos que se articularam com o conhecimento construído na prática educativa pelo desenvolvimento de atividades e/ou projetos na EPE e no 1º CEB.

A metodologia desenvolvida ao longo da prática supervisionada foi a investigação-ação pelos processos de observação, planificação, ação e reflexão, que permitiram uma postura investigativa e reflexiva no decorrer da ação educativa onde se privilegiou a transversalidade de saberes partindo da identificação das dificuldades e interesses das crianças.

Desta forma, o desenvolvimento profissional da futura docente de perfil duplo teve por base uma aprendizagem colaborativa e partilhada com as crianças, as docentes cooperantes, as docentes institucionais, o seu par pedagógico e, ainda, a comunidade escolar onde se desenvolveu a prática educativa. Neste processo foram construídos conhecimentos basilares para o futuro como profissional na área da educação, que foram possibilitados pelas interações e atividades planeadas para a aprendizagem das crianças sempre numa pedagogia de escuta e participação, com o docente no papel de orientador.

Palavras-chave: Perfil duplo; Prática educativa; Metodologia Investigação-Ação; Aprendizagem colaborativa.

ABSTRACT

The professional qualification internship report for obtaining a master's degree was developed within the Supervised Educational Practice course unit, included in the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education and reflects the path developed in the context of internship in both valences.

For this training path with a double profile, were mobilized pedagogical, didactic and scientific knowledge which articulated with the knowledge built in educational practice through the development of activities and/or projects in the EPE and in the 1st CEB.

The methodology developed during the supervised practice was action-research through the processes of observation, planning, action and reflection, that allowed an investigative and reflective posture during the educational action, which favored the transversality of knowledge based on the identification of difficulties and interests of children.

In this way, the professional development of the future teacher with a double profile was based on collaborative and shared learning with children, cooperating teachers, institutional teachers, their pedagogical peers, and also the school community where the educational practice was developed. In this process, basic knowledge for the future as a professional in the field of education was built, which were made possible by interactions and activities planned for children's learning, always in a pedagogy of listening and participation, with the teacher in the role of advisor.

Keywords: Double perfil; Educational practice; Research-Action Methodology; Collaborative learning.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	10
1.1. EDUCAÇÃO: PERFIL DUPLO DO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS	10
1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: CONHECER AS DIFERENTES ABORDAGENS...	20
1.3. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE.....	28
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	35
2.1. CONTEXTO EDUCATIVO – DO AGRUPAMENTO À INSTITUIÇÃO COOPERANTE	35
2.1.1. CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	37
2.1.2. CONTEXTO EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	43
2.2. METODOLOGIA UTILIZADA NO PERCORRER DO CAMINHO: INVESTIGAÇÃO- AÇÃO	49
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS.....	54
3.1. O PERCORRER PEDAGÓGICO DO CAMINHO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 54	
3.2. O PERCORRER DIDÁTICO DO CAMINHO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO...	70
METARREFLEXÃO	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - 10 competências para educar (Perrenoud, 2000)	17
Figura 2 - Modelos Curriculares (Adaptados de Hohmann & Weikart, 2009; Lino, 2007; Niza, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007b; Silva, 1987; Vecchi, 2017)	23
Figura 3 - Crianças a observar as diferentes maquetes dos castelos.....	56
Figura 4 - Cartaz que serviu para a divulgação do desfile temático.....	63
Figura 5 - Stop motion de adaptação de "A lagartinha muito comilona" de Eric Carle.....	72
Figura 6 - Atividade de Português: Organização silábica.....	74
Figura 7 - Atividade de Artes Visuais: "O crescimento da lagartinha"	74

LISTA DE ABREVIATURAS/ ACRÓNIMOS/SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Dec – Decreto

ELI – Equipa Local de Intervenção

EPE – Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório reflete o percurso vivido na formação inicial, no decorrer da prática pedagógica, evidenciando a construção das aprendizagens e saberes profissionais que um docente dotado de perfil duplo deve apresentar, realizou-se no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Para chegar à conceção deste documento partiu-se dos estudos no 1º Ciclo, na Licenciatura de Educação Básica e culminou-se nos estudos no 2º Ciclo (Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio) em que foram sendo desenvolvidas competências para formar docentes capacitados para ambas as valências, que contenham características investigativas e reflexivas sobre o seu percurso, que foi acompanhado por seminários de apoio. Este percurso foi marcado por constantes adaptações a uma diferente realidade, devido à pandemia mundial (*covid-19*), mas que apesar desta situação desafiante, principalmente no que diz respeito às relações estabelecidas e ao toque de certos materiais, em nenhum dos contextos se verificou uma dificuldade excessiva em ultrapassar certas situações. No entanto, foi este caminho pela PES que permitiu um desenvolvimento progressivo, alicerçado pelo conhecimento teórico, no que diz respeito à evolução de um formando de perfil duplo.

Desta forma, o relatório explana diversas estratégias de formação direcionadas para a Educação Pré-Escolar (EPE) e para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), que um educador de infância e professor de 1º CEB necessita, para que a formação das suas crianças seja adequada. A PES desenvolveu-se no 1º CEB durante o primeiro semestre, com uma turma do 1º ano, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos, e na EPE no segundo, com um grupo heterogéneo, entre os quatro e os seis anos. Este percurso decorreu na mesma instituição, tendo levado um caminho contrário à evolução normal. Isto é, iniciou-se pelas idades maiores, o que permitiu compreender melhor alguns aspetos inerentes à transição educativa. Apesar do percurso ter sido dirigido dessa forma, neste documento, em cada capítulo inicia-se pela EPE e depois o 1º CEB, possibilitando uma organização sobre a evolução da educação.

A prática educativa foi desenvolvida com o intuito de atingir determinados objetivos de formação, sendo possível verificar a sua concretização ao longo deste relatório, tendo por base as quatro dimensões que são fundamentais para quem adota a metodologia aqui utilizada, sendo elas, a observação, a planificação, a ação e a reflexão.

Neste sentido, o relatório está dividido em três capítulos, que estão ligados pela teoria e a prática, apresentando uma evolução que parte dos conhecimentos teóricos até atingir esses conhecimentos na prática, passando pelo conhecimento do ambiente sobre os dois contextos em que foi desenvolvida a PES. O primeiro capítulo concerne na apresentação dos referenciais teóricos e legais de forma fundamentada, que sustentaram a prática pedagógica e que são fundamentais para ambas as valências em comum e de modo específico, aprofundando questões que levam à constante construção do conhecimento docente.

Relativamente ao segundo capítulo, neste caracteriza-se o contexto em que se desenvolveu a prática educativa, desde todo o ambiente da instituição, até especificamente ao ambiente das salas de cada nível educativo, analisando cada um de modo a perceber as suas potencialidades de aprendizagem, destacando os interesses e necessidades das crianças, o espaço educativo e as rotinas que nele decorreram. Este capítulo tem ainda, um subcapítulo dedicado à metodologia de investigação adotada ao longo de toda a PES, neste caso a Metodologia de Investigação-Ação (MIA), que capacita o docente de características relacionadas com uma postura observadora, investigadora, reflexiva e de quem planifica.

No que diz respeito ao terceiro e último capítulo, no mesmo pretende-se descrever, analisar e refletir sobre algumas atividades e ações desenvolvidas no decorrer da PES, em ambas as valências, nomeadamente sobre os projetos desenvolvidos tendo por base a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) e o projeto de intervenção, assim como destacar as aprendizagens que daí resultaram, que foram sustentadas com as ideias do primeiro capítulo, enquadrando-se nos ambientes educativos referidos no segundo capítulo.

A este caminho percorrido, com esta organização, pode ser feita uma analogia à orientação através de um mapa, de um determinado percurso, como se o primeiro capítulo fosse aquele que fornece o conhecimento teórico para saber ler o mapa, o segundo capítulo o conhecimento sobre o caminho que vai ser percorrido e o terceiro capítulo aquele onde é feito o caminho, ultrapassando todos os obstáculos e desafios, tendo por base os conhecimentos adquiridos nos outros dois capítulos, na medida em que, sem saber ler o mapa e conhecer um pouco do caminho é extremamente complicado chegar ao final do percurso.

Para finalizar, surge uma metarreflexão que capacita o futuro docente para refletir sobre todas as reflexões que decorreram ao longo deste percurso pela PES. Aí percebe-se que o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes, durante este processo, foi fundamental para a formação da futura docente.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

É fundamental conhecer os pressupostos teóricos e legais para que o docente seja capaz de explicar os seus conhecimentos acerca dos conteúdos, da forma de agir e tudo o que envolve a educação das crianças, de modo a que o ensino e aprendizagem tenha qualidade, “já que teoria e prática devem estar aliadas, para que seja possível a reflexão sobre a prática” (Fontana, & Fávero, 2013, p. 7). Assim, neste capítulo abordar-se-á o enquadramento teórico e legal que orientou toda a PES na EPE e no 1º CEB.

No primeiro subcapítulo serão abordados pressupostos gerais, refletindo acerca de alguns temas como, o perfil duplo do docente, a educação inclusiva, o trabalho por projetos, a transição educativa e o trabalho colaborativo temas que orientaram a prática ao longo de todo o ano envolvendo os dois níveis distintos. Após desenvolver as ideias que encadearam toda a prática, seguem-se o segundo e terceiro subcapítulos, nos quais são referidos os pressupostos dos dois níveis de uma forma mais particular. No segundo subcapítulo, são apresentadas algumas ideias importantes a refletir na EPE, nomeadamente os modelos curriculares, a MTP, o papel do educador de infância, o lúdico e o espaço exterior e, no terceiro subcapítulo são abordados pressupostos orientadores do 1º CEB considerados importantes nesta prática, como é o caso do perfil do professor, a flexibilidade curricular, a diferenciação pedagógica, o uso de materiais manipuláveis no ensino da Matemática e a valorização das artes e das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). É através deste enquadramento teórico e legal que se tenciona abordar as conceções teóricas que regulam e fundamentam a prática docente, assim como os aspetos que o docente deve incluir na sua prática.

1.1. EDUCAÇÃO: PERFIL DUPLO DO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS

O acesso à educação é fundamental na vida das nossas crianças e a apesar de só ser obrigatória a partir do 1º CEB, felizmente muitas crianças iniciam o seu percurso educativo na EPE, ou até anteriormente. De acordo com Delors et al. (2010), “a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (p. 5) e outros autores acrescentam ainda que a “educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer” (Westbrook, & Teixeira, 2010, p. 53), isto é, a educação é crucial para o desenvolvimento pessoal e social e deve ser tida em consideração

desde muito cedo, uma vez que permite este crescimento gradual do indivíduo. Para além que o acesso à educação é um direito que as crianças possuem, sendo esta gratuita e obrigatória que prima pela igualdade de oportunidades desenvolvendo uma panóplia de competências, pensando nos interesses da própria criança e nas oportunidades que esta deve ter para brincar (princípio nº 7, Declaração dos Direitos da Criança, nº 1386/1959, de 20 de novembro).

Ao longo dos anos a própria educação vai evoluindo e divergindo nos seus ideais, os paradigmas da mesma alteram-se e determinam a ação das escolas, bem como a postura dos docentes no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Há não muito tempo atrás, vivíamos numa pedagogia que defendia que os saberes não se alteram e que são imprescindíveis para que o indivíduo seja considerado educado e culto, a criança é considerada uma “tábua rasa, a da folha em branco, sendo a sua atividade a de memorizar os conteúdos e reproduzi-los com fidelidade, discriminar estímulos exteriores, evitar os erros e corrigir os que não puder evitar” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2013, p. 8). Esta pedagogia baseava-se na transmissão de conhecimentos e numa aprendizagem acelerada (Oliveira-Formosinho, 2015), em que o docente sendo a figura central é quem realiza a transmissão do conhecimento para a criança, através de materiais como fichas e manuais, aprisionando a aprendizagem das crianças, uma vez que não considera os seus interesses (Vasconcelos, & Manzi, 2017). É por isto, considerada pobre, na medida em que quase não existe interação adulto-criança, que é tão importante para o desenvolvimento desta, assim como o papel de destaque é dado aos materiais utilizados para a transmissão, desvalorizando os interesses e capacidades das crianças. No entanto, já grandes pedagogos abordavam outras perspetivas que se revelaram fulcrais na nossa educação, considerada uma pedagogia da participação. São eles Piaget com a sua teoria do construtivismo e mais tarde juntou-se a ele Vygotsky com a teoria sócioconstrutivista.

No que diz respeito ao construtivismo, defendido essencialmente por Piaget, o conhecimento do mundo é construído pela própria criança e o desenvolvimento cognitivo está ligado aos diferentes pontos de vista de cada indivíduo (Ferreira, & Fernandes, 2012; Portugal, 2009). Nesta perspetiva, o docente tem a possibilidade de refletir e reavaliar as suas práticas e conceções de aprendizagem, este deve respeitar os trabalhos, interesses e os ritmos diferenciados das crianças, dado que todas devem ter acesso à educação de forma equitativa e espaço para a experimentação, de modo que a própria descubra a realidade das situações e possa trabalhar colaborativamente, primando pela discussão com os seus colegas (Mondin, & Dias, 2013). No construtivismo, “a construção do conhecimento exige uma interação necessária entre

o sujeito que conhece e o objeto conhecido. É o sujeito ativo que, na ação, constrói suas representações de mundo interagindo com o objeto” (Castañon, 2015, p. 217). Neste seguimento, um pouco mais tarde, surge o sócioconstrutivismo com as concepções de Vygotsky, em que para além desta construção do próprio conhecimento pela experimentação, deve também, ser valorizado o papel da sociedade e da cultura potenciando uma aprendizagem pela interação social (Portugal, 2009), atendendo a alguns fatores que Vygotsky considera determinantes para o desenvolvimento humano, que é o caso do “contacto físico, emocional e social, que se estabelece entre diferentes indivíduos de uma determinada cultura” (Ferreira, & Fernandes, 2012, p. 56). Neste sentido, Vygotsky defende a existência da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que concerne à distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, entre o conjunto de atividades que a criança consegue resolver sozinha e aquelas em que a criança necessita de auxílio (Zanella, 1994). As crianças têm fases de desenvolvimento diferentes e “a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (p. 280), fornecendo aos docentes ferramentas que permitam compreender este desenvolvimento e uma estratégia que tem demonstrado resultados bastante positivos desde a EPE, é o brincar (Fino, 2001), que é tão significativo uma vez que é a “forma pela qual a criança começa a aprender, com base na qual inicia a formação de seus processos de imaginação e criação, e se apropria das funções e dos valores sociais da cultura em que está inserida” (Boiko, & Zamberlan, 2001, p. 56).

No decorrer da PES, o paradigma que mais presente esteve foi o sócioconstrutivismo, primando por uma educação acessível a todas as crianças, em que se desenvolveram competências e capacidades ao nível pessoal, através da construção do próprio conhecimento, acedendo às relações com a sociedade e à comunicação entre indivíduos. Destacando a dinamização de projetos em ambas as valências e o envolvimento de toda a comunidade escolar, ou seja, como os projetos partem dos interesses e dificuldades das crianças, são as próprias que orientam o seu percurso de aprendizagem e ao envolver-se com toda a comunidade, estão a criar ligações e aprendizagens essenciais.

Ao falar-se em sócioconstrutivismo não é possível descurar a ideia dos quatro pilares da educação, que são basilares para o conhecimento que cada pessoa possui ao longo da sua vida, são eles segundo Delors et al. (2010): i) *aprender a conhecer*, que diz respeito à aprendizagem de tudo aquilo que nos rodeia, tendo em consideração os instrumentos utilizados até chegar ao conhecimento, ou seja aprender a aprender; ii) *aprender a fazer*, em que se aprende a lidar com as mais diversas situações a nível profissional e pessoal, destacando o trabalho em equipa, referindo,

também, que o ensino não deve ser mecanizado e igual para todos, é necessária uma evolução a este nível, valorizando a aprendizagem e os interesses de cada criança; iii) *aprender a viver juntos ou a conviver*, não só desenvolver os conteúdos programáticos, mas também aprender a respeitar os valores “do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (p. 31); e iv) *aprender a ser*, que concerne no desenvolvimento total do indivíduo, ser um ser autónomo e crítico sobre si e sobre o mundo, aprendendo pela descoberta e experimentação, acedendo ao desporto, à ciência, à arte e à cultura, desenvolvendo a imaginação e a criatividade. Apesar da elaboração destes pilares ter partido de Jaques Delors, autores como John Dewey, já tinham expressado ideias que vão ao encontro dos mesmos, neste caso, defendendo que se aprende fazendo, “*learn by doing*”, em que a criança é encorajada a ser criativa e a ser competente em todos os campos da ação humana (Schmidt, 2009). Bem como, quando se fala nas ideias defendidas pelo sócioconstrutivismo relativas ao papel da sociedade na aprendizagem das crianças, devendo por isso ser importante aprender a viver juntos e a conviver e ainda quando é abordado, por exemplo, a questão da educação inclusiva, esta está a contribuir para o aprender a ser.

Deste modo, tal como vai ser apresentado no terceiro capítulo, ao longo da PES, nas atividades realizadas, procurou-se incorporar estes pilares, sendo que estes estão ligados a todas as ideias abordadas em seguida, uma vez que se procurou desenvolver a aprendizagem da criança através da educação inclusiva, do trabalho por projetos, na aprendizagem pelo brincar, tendo o docente um papel crucial. Aprendeu-se a conhecer, pelo estímulo à relação entre as aprendizagens abordadas e o quotidiano das crianças, usando diversos materiais. Aprendeu-se a fazer, pelas experiências vividas, com os projetos as crianças puderam construir o seu próprio conhecimento, salientando o trabalho colaborativo. Aprendeu-se a viver juntos ou a conviver, muito por este trabalho colaborativo entre as crianças, que tinham de aprender a aceitar as opiniões umas das outras, mas também com a restante comunidade educativa. E, por fim, aprendeu-se a ser, por todas as aprendizagens concebidas, relacionando todas as áreas do saber de forma transversal.

A educação inclusiva que aqui é referida, é cada vez mais valorizada e é “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho), na medida em que esta promove ferramentas para a resolução de problemas de insucesso, seleção precoce e abandono escolar (Rodrigues, 2007). Este decreto-lei estabelece alguns princípios que visam garantir esta inclusão nas escolas,

desde a EPE ao ensino básico e secundário, que são a educação universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autoformação, o envolvimento parental e a interferência mínima de outras entidades. Refere também as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, que são elas: as medidas universais, que dizem respeito a todas as crianças de modo a melhorar a sua aprendizagem, as medidas seletivas, são aquelas que colmatam as necessidades de suporte à aprendizagem e as medidas adicionais, que pretendem suprir as dificuldades mais acentuadas ao nível da comunicação, interação, cognição e aprendizagem (Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho). Deste modo, percebe-se que a escola tem antes de alguma obrigatoriedade, o dever de incluir todas as crianças, fornecendo-lhes todos os recursos pedagógicos possíveis de acordo com as suas diferenças, mas para isso acontecer é fulcral um “planeamento, envolvimento, trabalho colaborativo entre profissionais e entre estes e as famílias, desenvolvendo nos alunos em concreto e na comunidade educativa em geral, um verdadeiro sentido de pertença” (Pereira et al., 2018, p. 45). Neste sentido, para que este planeamento, envolvimento e trabalho colaborativo sejam o mais adequado possível é essencial ter em consideração a dimensão dos saberes, os conhecimentos mais teóricos sobre como atuar em cada situação, das competências, o conhecimento específico da intervenção e das atitudes, que devem ser positivas, de modo a aplicar os outros saberes (Rodrigues, 2007).

Uma metodologia comum em ambas as valências, que permite conceber a educação inclusiva é o trabalho e ensino por projetos, sejam eles a MTP ou os projetos de intervenção, uma vez que visam ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças e fornecer ferramentas de exploração e autonomia às crianças. Ao analisar as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) (Lopes da Silva et al., 2016) e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017), é possível observar que a utilização de projetos é um meio enriquecedor ao nível de todas as áreas curriculares, sendo revelador da sua importância para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. John Dewey desenvolveu a Escola Experimental, uma comunidade democrática, em que o docente orientava as crianças nos seus projetos semanalmente, tornando-os autónomos na construção de projetos cooperativos, desenvolvendo uma relação com a natureza, a dimensão social e o espírito crítico entre os intervenientes (Westbrook & Teixeira, 2010). O trabalho por projetos deve partir dos interesses e necessidades das crianças para que a aprendizagem se torne significativa, ajustando-se ao “que o aluno quer aprender e o professor precisa de ensinar de maneira diferente da tradicional” (Agliardi, & Bona, 2019, p. 952), sendo a própria criança a procurar o conhecimento enquanto o docente a orienta no

desenrolar da pesquisa e assistência necessária (Martins, 2007). Para além destes benefícios, o trabalho por projetos é ainda importante no que diz respeito à formação pessoal e social das crianças, relacionando a aprendizagem das mesmas na sala com a o seu quotidiano (Agliardi, & Bona, 2019). Durante a PES foi realizado um projeto de acordo com a MTP na EPE e um projeto de intervenção no 1º CEB, em que foi possível testemunhar a importância da sua execução, como será analisado no capítulo III. Assim, constata-se que a conceção de projetos é uma metodologia favorável na prática pedagógica que “promove o desenvolvimento intelectual de crianças e, simultaneamente, dos seus educadores ou professores” (Vasconcelos et al., 2012, p. 11).

Ao explicar as ideias que dizem respeito à realização de projetos na EPE e no 1º CEB emerge a ideia da aprendizagem pela descoberta, pela experiência e com o recurso ao lúdico, dado que através do jogo e do brincar, somos capazes de transformar essas brincadeiras em situações reais do quotidiano ricas em aprendizagem e socialização e assim desenvolver a autoconfiança (Kaufmann-Sacchetto et al., 2011), ou seja, de uma forma lúdica as crianças vão experimentar situações semelhantes às reais, despertando nelas a curiosidade e motivação para aprender. O docente aparece aqui como um facilitador e criador de ambientes lúdicos adequados à aprendizagem das suas crianças, tendo como ponto de partida as suas aprendizagens prévias e os seus interesses e motivações, uma vez que “o ambiente lúdico possibilita às crianças o enriquecimento de suas próprias capacidades mediante o estímulo, a iniciativa, a melhoria nos processos de comunicação e criatividade” (Kaufmann-Sacchetto et al., 2011, p. 31). A par com a mobilização do lúdico, está a manipulação de materiais e recursos diversificados, adequando-os ao nível de ensino, sabendo que “os recursos educativos são todos os materiais que são usados de modo a facilitar os processos de ensino e de aprendizagem” (Botas, & Moreira, 2013, p. 257). A exploração de materiais promove e facilita a aprendizagem das crianças, na medida em que “envolvem os alunos, ativamente, na aprendizagem”, “auxiliam o trabalho do professor”, “beneficiam o ritmo particular da aprendizagem”, “aumentam a motivação” e “são instrumentos de avaliação” (Damas et al., 2010, pp. 7-8).

Integrando os ideais do paradigma socioconstrutivista, que engloba como já se fez notar, um ensino inclusivo e que valoriza o trabalho por projetos, destacando o papel do docente, uma vez que este tem uma grande responsabilidade na organização do meio e da aprendizagem e para além disso, como afirma Ribeiro (2014), “o educador/professor deverá ser um catalisador empático das relações humanas e o investigador sistemático nas funções de ensinar e de aprender, isto é, um profissional que deve ser visto como o facilitador da aprendizagem nos seus

contextos de ação” (p. 60), tornando-se assim um orientador essencial. Desde logo importa refletir acerca da formação inicial do docente partindo da análise do Dec. Lei nº 79/2014, de 14 de maio, que indica que a licenciatura em Educação Básica (1º Ciclo) é a base da área docente, enquanto o mestrado (2º Ciclo) é o complemento mais aprofundado da formação académica dos conteúdos específicos à área em estudo, não só a nível didático, como também ao nível cultural e social, terminando com a prática supervisionada. Este decreto menciona ainda que quanto mais conhecimento específico tem o docente, mais autónomo e seguro do seu trabalho consegue ser, sendo que a “aprendizagem a realizar tem por base o conhecimento científico acumulado, o conhecimento profissional resultante da experiência, a análise de dados empíricos e a investigação existente” (Dec. Lei nº 79/2014, de 14 de maio, artg. 7).

Desta forma, é compreensível que a formação de docentes é essencial e requer muita responsabilidade, devendo acompanhar a evolução da sociedade, as mudanças de paradigmas e as preocupações que daí surgem, que são elas a “conceção de projetos de formação que, do ponto de vista da sua organização curricular e pedagógica, se apresentam como capazes de orientar os futuros professores na construção de conhecimentos e no modo de os expandir” (Ribeiro, 2017, p. 87), como se observou anteriormente, na medida em que os docentes formadores pretendem sempre que os futuros docentes tenham uma formação o mais rica possível. Nóvoa (1992), afirma que essa “formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada” (p. 13), dado que ao longo destes anos até aos dias de hoje continua-se a valorizar, e muito bem, a reflexão que é muitas vezes referida sobre Donald Schön, em que emerge os seus movimentos reflexivos, referidos no capítulo II. Estes momentos de reflexão criados são cruciais para a profissão docente (Ribeiro, 2014), uma vez que possibilita a reconstrução mentalmente e análise da própria ação, tanto na ação a decorrer, como posteriormente num momento de introspeção, o que lhe vai permitir pensar sobre a prática e desenvolvê-la cada vez melhor. Contudo, importa dizer que Rocha e Sá-Chaves (2012) ainda aludem ao facto de que para se refletir é necessário observar e incluir dados reais das situações, para que posteriormente possam ser refletidos e analisados através de instrumentos indicados. Ainda Perrenoud (2000), considera dez domínios

de competências necessárias à profissão docente e sua formação, tal como se pode observar na Figura 1:

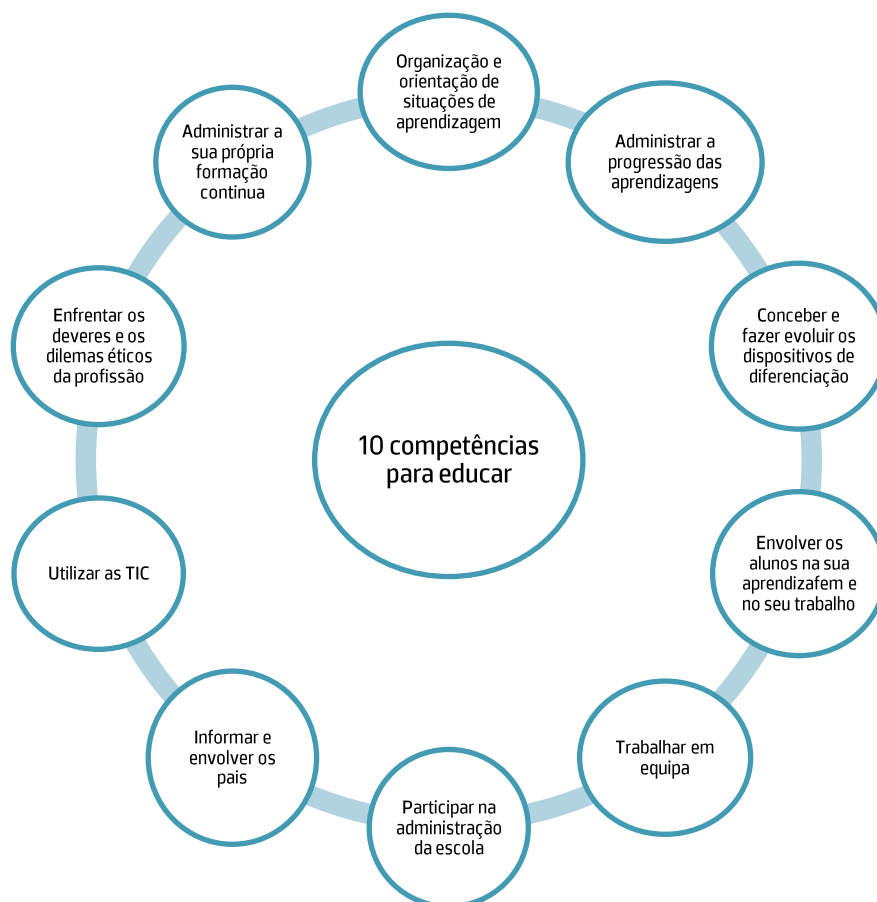


Figura 1 – 10 competências para educar (Perrenoud, 2000)

Deste modo, é compreensível que o docente tem um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem da criança, colocando-a como figura central, sendo que como refere Perrenoud, este deve ser dotado destas competências que são transversais à EPE e 1º CEB, de modo a organizar o ambiente educativo para torná-lo mais rico e evoluir enquanto profissional. No decorrer da PES, todas estas competências mencionadas anteriormente por estes autores, foram tidas em consideração e tornaram o processo de formação muito mais rico, desde o momento em que se criaram atividades que envolvessem as próprias crianças, as famílias e também que primassem pela diferenciação, utilizando ferramentas diversificadas. Estas competências estão inseridas no perfil geral de desempenho do docente que associa as seguintes dimensões: “profissional, social e ética”, “de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, “de participação na escola e de relação com a comunidade” e “de desenvolvimento profissional ao longo da vida”, em que o docente promove aprendizagens curriculares de acordo com a sociedade

e com a ética, no âmbito de um currículo que integre o rigor científico e metodológico, envolvendo toda a comunidade escolar e formando-se ao longo da sua vida recorrendo à investigação (Dec. Lei nº 240/2001, de 30 de agosto).

Quando falamos em docente da EPE e do 1º CEB, importa referir desde logo o seu perfil duplo, a formação para a qual este curso concede acesso à formação de educadores de infância e professores, que embora semelhante em alguns aspetos, a sua postura e trabalho desenvolvido difere bastante, até porque para além de serem profissionais são indivíduos, cada um com a sua individualidade, personalidade e vivências, como tal, a formação docente deve ser rica e pensada para todas as suas especificidades. O mesmo docente, nesta situação de perfil duplo, deve ser capaz de desenvolver um currículo integrado em ambos os níveis, no entanto tendo em conta as suas particularidades, fazendo-o através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo (que inclui tudo aquilo que ocorre dentro do mesmo), bem como, da mobilização e integração de conhecimentos científicos das diferentes áreas (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). Assim, é indiscutível que o docente tem de ter um perfil duplo, em que aplica as suas competências, adequando-as ao contexto em que se insere, fazendo uso de capacidades adquiridas em todos os momentos da sua formação profissional, pessoal e social.

Tal como já foi referido relativamente a esta formação, o perfil duplo do docente concede um conhecimento mais alargado dos paradigmas que já foram referidos, mas também no que diz respeito à transição educativa entre a EPE e o 1º CEB, tema este muito debatido nos últimos anos, uma vez que é cada vez mais importante criar “um ambiente securizante” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24) e positivo para este momento que cria tanta tensão e ansiedade nas nossas crianças. A transição que ocorre da EPE para o 1º CEB é muito significativa no processo educativo, é a passagem para a escolaridade obrigatória e por isso, fundamental no desenvolvimento da criança, tornando-se “momentos marcantes na vida social de alunos, pais e educadores/professores, bem como pontos delicados na morfologia dos sistemas” (Silva & Melo, 2012, p. 94). O facto de ser uma mudança significativa traz consigo vários receios e ansiedade, o que pode vir a ser algo negativo para algumas crianças se não forem devidamente acompanhadas, na medida em que “a transição entre ciclos de vida é sempre carregada de emoções e conotada com períodos de expectativa, stress e medos” (Sim-Sim, 2010, p. 111). Desta forma, o papel do educador e do professor é crucial para que esta transição seja muito bem preparada e se torne positiva para a criança.

A criança ao deixar a EPE vai sentir algumas perdas, deixa um espaço que já conhece, as pessoas que estão diariamente consigo e as suas rotinas vão ser alteradas, o que vai trazer muitas emoções, criando, por outro lado, algumas expectativas em relação aquilo que esta transição lhe pode trazer, principalmente no que concerne na linguagem escrita. Estes são factos comprovados por alguns estudos realizados com crianças em transição educativa. Silva e Melo (2012), através dos resultados de um desses estudos, perceberam que as crianças se sentem sozinhas, felizes, mas envergonhadas sem conhecerem ninguém, mas, por outro lado, fazem referência aos novos colegas e aos novos espaços, sendo este um espaço positivo neste processo. Outro aspeto que as crianças destacaram foram os primeiros trabalhos que realizaram, serem de alguma forma um pouco semelhantes aos que faziam na EPE, atividades mais livres, mas já com alguns aspetos que são inerentes ao 1º CEB (Silva & Melo, 2012). Aliado a este estudo Ribeiro et al. (2018) realizaram também um estudo em que perceberam que se colocam vários desafios ao longo desta transição, como o “currículo ser obrigatório, as componentes curriculares, a realização de trabalhos de casa, bem como a sua participação na auto e hetero avaliação” (p. 327). Em ambos os estudos, observaram que também é importante o acompanhamento que as famílias fornecem aos seus encarregados neste processo, destacando que se as crianças tiverem uma irmã(o) mais velha(o) ou outro familiar na mesma instituição, é também uma ajuda a esta transição, assim como, a instituição deve, se possível, organizar os espaços de modo que exista uma proximidade entre turmas, localização das salas e participação em projetos em comum (Ribeiro et al., 2018). Desta forma, é relevante que exista uma boa comunicação entre os educadores e professores e os encarregados de educação, que estes tenham acesso às suas propostas pedagógicas para que este processo seja mais fácil (Silva & Melo, 2012). Para além disto, se ambas as etapas educativas se localizarem no mesmo edifício facilita esta transição, uma vez que as crianças têm a possibilidade de conhecer o espaço e se sentirem mais confortáveis, sendo que se isto não acontecer, é muito importante que se possa fazer uma visita à instituição anteriormente para conhecer o espaço (Ribeiro et al., 2018).

Em suma, para que sejam valorizadas estas questões, é importante desenvolver características e capacidades elencadas nas OCEPE e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, tais como, a autonomia e concentração, as competências comunicativas e motoras, a sensibilidade estética, a capacidade de resolução de problemas e o saber trabalhar colaborativamente (Ribeiro et al., 2018). Contudo, para que isto seja possível, o contacto entre educadores da EPE e os professores do 1º CEB que vão receber as suas crianças é

fundamental para que este processo seja realmente securizante, assim como, já no 1º CEB, as atividades devem ter continuidade, sendo preconizadas por metodologias ativas, participativas e lúdicas, como as atividades que posteriormente serão apresentadas no capítulo III e demonstram alguns exemplos daquilo que é possível realizar com estas crianças, como é o caso do lúdico e das atividades realizadas em volta de um imaginário.

Apesar de atualmente o paradigma mais reconhecido como eficaz ser o sócioconstrutivismo, como já foi possível verificar anteriormente, desde a educação inclusiva, ao trabalho por projetos, à valorização do brincar, ao papel do docente, até à transição educativa, por vezes ainda encontramos nas escolas alguns aspetos de um ensino transmissivo, como é o caso da utilização exclusiva ou quase exclusiva dos manuais escolares (no 1º CEB), fichas de trabalho (em ambos os níveis) para abordar os conteúdos e a postura rígida de alguns professores que não têm em consideração os interesses e aprendizagens prévias das crianças. Contudo, estamos a caminhar para uma mudança e evolução a esse nível e quanto mais é partilhado o saber entre os indivíduos (professores, famílias, crianças), mais é notória essa evolução, na medida em que através das experiências vividas se começa a perceber que estratégias funcionam melhor para o processo de ensino e aprendizagem. Uma dessas estratégias que se destaca é o trabalho colaborativo, que corresponde ao trabalho realizado em conjunto, pretendendo atingir os mesmos objetivos pensados pelo próprio grupo de forma igual, este trabalho é defendido por vários autores, destacando Vygotsky que acredita “que as atividades realizadas em grupo, de forma conjunta, oferecem enormes vantagens, que não estão disponíveis em ambientes de aprendizagem individualizada” (p. 215), isto pelas relações que se estabelecem entre indivíduos, tornando-as mais ricas (Damiani, 2008). Portanto, é importantíssimo valorizar o acesso à educação que existe no nosso país e acompanhar a sua evolução de modo a estar sempre atualizado e a construir os conhecimentos de acordo com o tempo em que eles ocorrem. Seguidamente serão desenvolvidos os subcapítulos dedicados às especificidades da EPE e do 1º CEB, tão importantes para conhecer os pressupostos que levam à PES.

1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: CONHECER AS DIFERENTES ABORDAGENS

O acesso à educação deve ser valorizado, como já foi referido, e esta valorização inicia-se na EPE, que é considerada a primeira fase da educação básica, na medida em que, mesmo não

sendo de cariz obrigatório, esta é uma base fundamental para o desenvolvimento da criança, completando a ação educativa da família (Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro). Neste sentido, a EPE centra-se na construção de conhecimentos através das interações que ocorrem entre a criança, o educador, as famílias e toda a comunidade (Marta, 2015), assim como com o meio físico e natural que as rodeia. É por essa razão que este nível é considerado um nível fundamental, na medida em que desenvolve as capacidades das crianças ao nível emocional, cultural e social.

No entanto, para que isso aconteça o educador tem um papel crucial, como facilitador e orientador, devendo ser capaz de observar a criança e a partir daí, usar a criatividade, “ferramenta essencial do “ser educador” (p. 279), para desenvolver e construir com as crianças, os seus conhecimentos (Marta, 2015). O papel do educador é o de acompanhar as crianças, criando uma relação de confiança, um ambiente adequado às mesmas e construindo conhecimentos com as próprias, desafiando-as e criando assim um conflito cognitivo (Gambôa, 2011; Oliveira-Formosinho, 2007a; Vecchi, 2017). Contudo, para que o educador desenvolva melhor as suas competências, é importante que se conheça a si mesmo, tendo em consideração as suas limitações e qualidades, refletindo sobre a teoria e a prática (Marta, 2015), tendo por base uma formação completa que capacita o profissional, não só para as idades deste nível, como também para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente na creche (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). Neste nível, como referido no decreto-lei mencionado anteriormente, o desenvolvimento do currículo assenta na planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, através de atividades e projetos, em que o educador é responsável por organizar o espaço e os materiais, disponibilizando-os, gerir o tempo de forma flexível, assim como os recursos educativos e criar condições seguras (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). Assim, os educadores são orientadores das suas crianças, mas também necessitam de se orientar a si próprios, ou seja, para que possam facilitar a sua dinâmica com as crianças, é fundamental que conheçam os documentos orientadores da EPE, sendo eles, as OCEPE, algumas brochuras que o Ministério da Educação publica e documentos que a própria instituição e educadores devem construir.

No que diz respeito às OCEPE, estas “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5) e estão organizadas pelo enquadramento geral, que aborda questões sobre a pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa e a organização do ambiente educativo, aspetos estes que norteiam a EPE. Em seguida tem aspetos relevantes acerca de cada área de conteúdo (Formação Pessoal e Social, Expressão

e Comunicação e Conhecimento do Mundo) e, por fim, fala sobre a transição educativa. Todos estes aspetos são importantes para orientar os educadores na aprendizagem das crianças com estas idades, sendo que compilam os objetivos globais pedagógicos da EPE que surgem na Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro, que defendem a promoção do desenvolvimento pessoal e social, tendo por base a experiência da vida democrática, a inserção em grupos multiculturais, a igualdade no acesso à escola, o desenvolvimento da expressão e comunicação e do pensamento crítico, o bem-estar das crianças, ser uma fase de despistagem e fomentar o envolvimento da família. Assim, na EPE, o currículo é construído com e pelas crianças, interagindo com os adultos que devem criar o projeto curricular de grupo, tendo em consideração as crianças que se inserem nesse contexto (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). A planificação do projeto curricular de grupo tem por base o projeto educativo do agrupamento de escolas, as OCEPE e as perspetivas pedagógicas, e o educador tem aqui um papel preponderante na articulação destes documentos, partindo da avaliação diagnóstica que lhe permite conhecer o grupo, e seguindo com a avaliação formativa que o possibilita de “tomar decisões sobre a prática educativa e planejar” (p. 76), visto que estes dois termos, planejar e avaliar, estão interligados (Cardona et al., 2021). E, ainda, é importante refletir sobre a transversalidade das áreas de conteúdo, na medida em que não há compartimentos de saberes, todas as áreas se relacionam constantemente no quotidiano das crianças e no contexto escolar, que prepara para a vida. Sendo a área de Formação Pessoal e Social aquela que mais facilmente se relaciona com as outras, uma vez que na aprendizagem de qualquer conteúdo, de qualquer área, se desenvolvem “atitudes, disposições e valores, que permitam às crianças continuar a aprender com sucesso e a tornarem-se cidadãos autónomos, conscientes e solidários” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6).

Para além das OCEPE, existem modelos curriculares que definem o tempo, o espaço, a escuta e interação, os materiais, a observação, a planificação, a avaliação da aprendizagem e do contexto, os projetos, as atividades e a organização e gestão dos grupos (Oliveira-Formosinho, 2007a), que norteiam os educadores, auxiliando-os na sua prática de acordo com a sua própria identidade e ideais. Estas ideias são transversais entre si, no entanto alguns modelos curriculares valorizam-nos melhor do que os outros, como se pode visualizar, em seguida, neste esquema (Figura 2) que refere algumas ideias que os mesmos defendem:

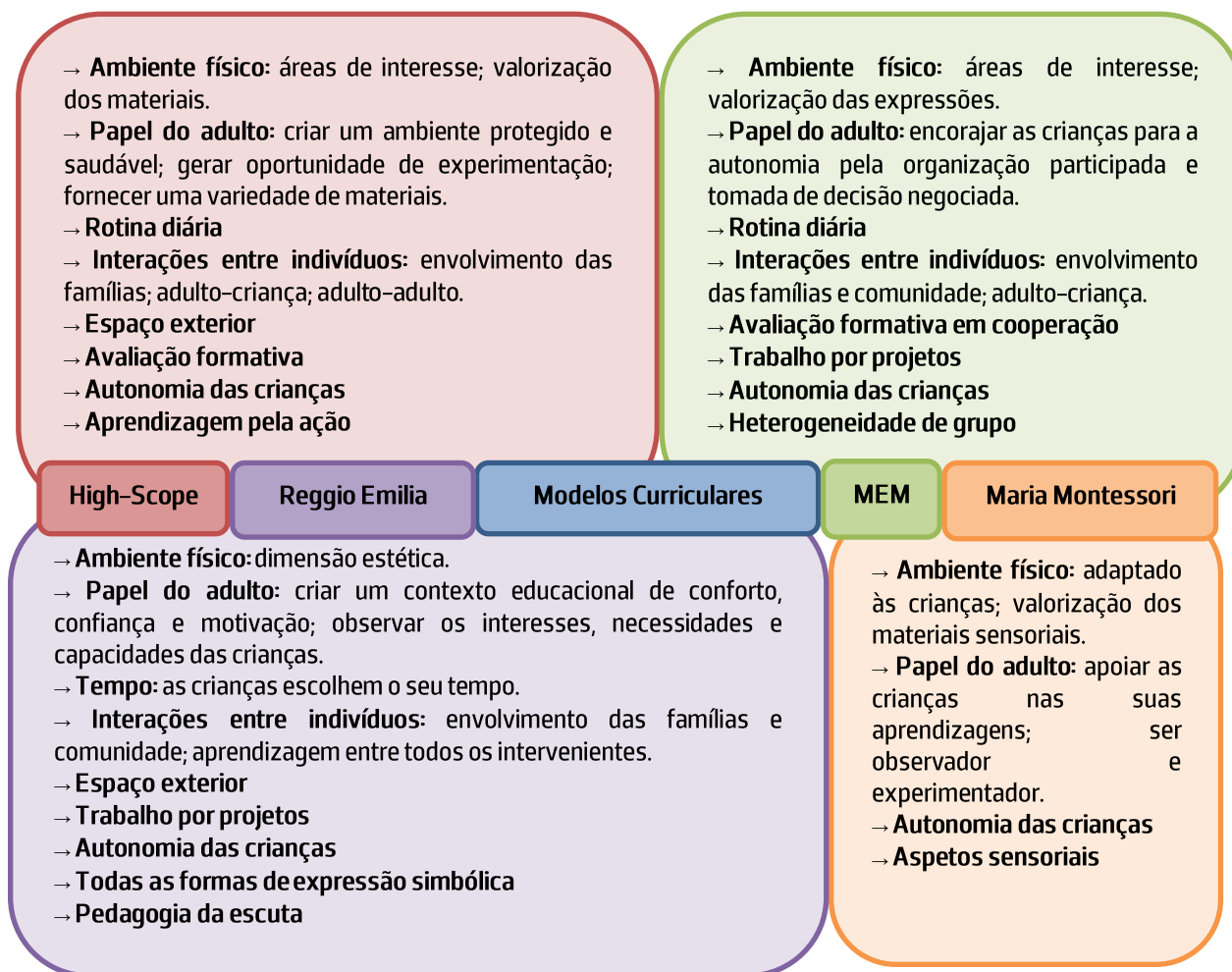


Figura 2 – Modelos Curriculares (Adaptados de Hohmann & Weikart, 2009; Lino, 2007; Niza, 2007; Oliveira-Formosinho, 2007b; Silva, 1987; Vecchi, 2017)

Relativamente ao modelo curricular High-Scope, este destaca-se com a aprendizagem pela ação, isto é “viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão” (p. 5), através da tomada de decisão (autonomia das crianças) e do apoio do adulto, que estabelece relações positivas, participa nas suas brincadeiras, as encoraja a resolver os seus problemas e a serem autónomas, fornecendo uma grande variedade de materiais que vão sendo manipulados e proporcionando relações com o exterior (Hohmann, & Weikart, 2009). Sendo a sua estrutura curricular: i) o ambiente físico, ii) a rotina diária, iii) a interação adulto-criança e vi) a interação adulto-adulto (Hohmann, & Weikart, 2009; Oliveira-Formosinho, 2007b).

No que diz respeito ao Movimento da Escola Moderna (MEM), tal como o modelo anterior, também este tem o ambiente físico organizado por áreas de interesse, valorizando as expressões e as interações com os adultos que se assumem “como promotores da organização participada: dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude crítica” (Niza, 2007, p. 139). Tem por base a

aprendizagem cooperada, envolvendo-se em projetos, em que investigam e dão continuidade à experiência vivida, enfrentando os problemas em conjunto, tendo instrumentos de pilotagem que auxiliam na planificação e avaliação da ação educativa por parte do educador, levando à autonomia do grupo, uma vez que permite às crianças acompanhar o seu próprio trabalho (Serralha, 2009).

No que concerne ao modelo curricular de Reggio Emilia, caracteriza-se pela expressão simbólica (“cem linguagens”), incluindo uma linguagem estética e poética (mais concreta e mais subjetiva) e também pelo envolvimento das famílias e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem (Lino, 2007; Vecchi, 2017). A criança constrói o conhecimento do mundo, planeando, coordenando ideias e fazendo abstrações, sendo que é a própria que gere o seu tempo, escolhendo trabalhar em grupo ou em equipa (Lino, 2007). Quem defende este modelo salienta muito o ambiente, a estética do mesmo, acreditando que “o habitar um lugar belo e bem cuidado é percebido como uma condição de bem-estar físico e psicológico, por isso, como um direito das pessoas em geral e, ainda mais, das crianças, de todas as crianças” (Vecchi, 2017, p. 134). Este é um modelo que assenta na pedagogia da escuta, em que existe uma grande flexibilidade do currículo e “exagero na liberdade criativa” (Fortunato, 2010).

Por último, o modelo de Maria Montessori, salienta a sensibilidade, os aspetos sensoriais e os seus materiais, em que o adulto fornece apoio às crianças, sendo para elas um exemplo, criando um ambiente favorável e adaptável a todas as crianças, deixando-as crescer sozinhas, dando-lhes liberdade (Costa, 2001). Na base deste modelo está, também, a utilização de um mobiliário adaptado ao tamanho e às necessidades das crianças, fazendo assim, com que estas sejam autónomas nas suas brincadeiras. O material surge aqui com grande importância, sendo para uso exclusivo da criança e não para o educador ensinar, “torna-se deste modo a base e o instrumento de um progresso intelectual” (Silva, 1987, p. 48).

Desta forma, como é possível observar no esquema em cima, algumas ideias são muito semelhantes, como é o caso da preocupação em criar um ambiente físico agradável visualmente e de fácil utilização, o papel do adulto como fomentador da autonomia, um Ser que apoia as crianças nas suas aprendizagens. Também é visível que o modelo de High-Scope e o MEM defendem ideias muito semelhantes, sendo que o primeiro se destaca pela *aprendizagem pela ação* e o MEM pelo uso do trabalho por projetos. No caso do modelo de Reggio Emilia, este distingue-se pela sua dimensão estética e Maria Montessori pelos materiais sensoriais. Assim, de alguma forma estes modelos estiveram presentes ao longo da PES, não sendo possível destacar

apenas um, mas aspetos de todos eles, que foram importantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e do educador, enfatizando o ambiente físico organizado por áreas de interesse, a existência de uma rotina diária, a valorização do espaço exterior, a autonomia das crianças, a interação entre crianças e entre as crianças e os adultos e o uso do trabalho por projetos.

Neste caso, como já foi referido no subcapítulo anterior a utilização do ensino por projetos é fundamental e durante a PES a metodologia utilizada foi a MTP, através de um projeto relacionado com o património cultural nacional, nomeadamente os castelos e a vida daqueles que neles habitam, que será abordado no capítulo III e que percorreu todas as fases que serão referidas a seguir, com extrema importância para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, assim como para o desenvolvimento profissional do futuro educador. Esta metodologia promove “a importância da ligação da criança ao mundo, através do pensamento e da ação, como palco efetivo do desenvolvimento de competências” (Gambôa, 2011, p. 73). É “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (p. 10), em que o grupo se une para os resolver, através do trabalho de pesquisa (investigação), da planificação e da intervenção (Vasconcelos et al., 2012). As atividades desenvolvidas ao longo do projeto, “implicam o envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional” (Oliveira-Formosinho, & Formosinho, 2011, p. 33), partindo dos interesses e curiosidades pessoais do grupo e o educador surge com o papel de trabalhar colaborativamente com as crianças (Gambôa, 2011). De salientar que prima pela transversalidade de saberes e pela articulação curricular, relacionando todos os conhecimentos das crianças, abordando os aspetos que as rodeiam (Vasconcelos et al., 2012).

O trabalho de projeto, segundo Vasconcelos et al. (2012) divide-se em quatro fases: i) definição do problema, formulam-se as questões a investigar e partilham-se os saberes sobre o assunto; ii) planificação e desenvolvimento do trabalho, neste caso, pensa-se em atividades que sejam promotoras da resolução do problema, dividem-se tarefas e para auxiliar essa tarefa, constroem-se mapas conceptuais ou outros esquemas; iii) execução, nesta fase as crianças pesquisam, “organizam, selecionam e registam a informação” (p. 16); e vi) divulgação/avaliação, em que é partilhado com toda a comunidade e famílias os conhecimentos que foram construídos no decorrer do projeto, sendo uma fase transversal a todo ele, na medida em que “não tem aqui o cunho de fecho ou encerramento de processo, mas de síntese recapituladora” (Gambôa, 2011, p. 57), para assim compreender os aspetos positivos e negativos, melhorando-os.

A avaliação, na EPE encontra-se unida com a planificação, isto é, “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a sua concretização” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Na medida em que, o educador observa a criança, elabora a planificação de acordo com as necessidades e interesses da mesma, avalia de forma formativa as atividades desenvolvidas inerentes a essa planificação e o processo repete-se continuamente. Na EPE, a avaliação é de carácter formativo (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto), inviabilizando a avaliação sumativa, não existindo classificações, visto que o ensino não é obrigatório (Cardona et al., 2021), o que promove desde logo uma fruição muito maior das atividades, nas quais as crianças participam sem sentirem medo das “más notas”. Esta avaliação deve envolver não só o educador, mas também as crianças, para que estas tenham consciência do seu processo de aprendizagem, percebendo que aspetos estão a desenvolver corretamente e incorretamente (Lopes da Silva et al., 2016; Portugal, & Laevers, 2018). No entanto, antes de avaliar o desenvolvimento de cada criança, é crucial que se avalie o ambiente educativo, uma vez que apresenta extrema importância na EPE, como já se evidenciou, sendo este um importante fator influenciador do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças. Deste modo, o currículo é desenvolvido pelo educador, percebendo as suas próprias intervenções, o ambiente em que o grupo está inserido, os processos educativos e o desenvolvimento e aprendizagens de cada criança (Circular nº 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril).

Neste sentido, na EPE avalia-se o ambiente educativo que leva à aprendizagem das crianças, aprendizagem esta que, também, é concebida através do brincar, que não sendo a única forma de aprender é considerada uma das mais importantes e significativas (Marques, 2019), sendo que o lúdico deve estar presente ao longo da vida da criança, mas principalmente na EPE. De acordo com Silva e Sarmiento (2017), a ludicidade está muito associada a Vygotsky e à sua teoria do sócioconstrutivismo, em que as crianças aprendem autonomamente, pelas experiências sociais vivenciadas, como foi referido no subcapítulo anterior. Isto porque, ao brincarem estão a descobrir o mundo e “expressam emoções e medos, diminuem ansiedades, mostram a forma como compreendem o mundo, fazem perguntas, partilham dúvidas, constroem sentidos e significados” (p. 21), desenvolvendo-se assim de forma cognitiva, emocional, social, afetiva e motora (Marques, 2019). Para além disso, também desenvolve a criatividade, imaginação e autoestima da criança, quando as brincadeiras são valorizadas, levando a conhecer situações da realidade do seu quotidiano (Silva, 2017), preparando assim, “o cérebro jovem para a vida” (Marques, 2019, p. 68). O brincar é dotado de várias vantagens para as crianças e por isso, deve

ser um aspeto muito valorizado e que o educador deve ter em consideração quando planifica e avalia as crianças, sendo responsável por criar condições favoráveis a essas brincadeiras.

As crianças não devem brincar apenas no interior, mas também no exterior, na medida em que “as brincadeiras ao ar livre oferecem experiências sensoriais únicas, inspiram o raciocínio e a imaginação, ajudam a avaliar riscos e a aceitar desafios fora de zonas de conforto” (Marques, 2019, p. 78). Permitem ainda, que as crianças se expressem e exercitem melhor do que no interior, tornando as brincadeiras mais saudáveis, tendo aqui os adultos um papel preponderante na organização do espaço e na interação com as crianças no mesmo, incentivando-as a brincar e, assim, a resolverem os seus conflitos (Hohmann, & Weikart, 2009). Nesta sequência, como é mencionado nas OCEPE, o espaço exterior deve ser tão valorizado como o espaço interior, diversificando as oportunidades educativas e tal como o interior é criteriosamente organizado, no exterior deve acontecer o mesmo. Este é um espaço que inspira todas as áreas de conteúdo e que tem grandes potencialidades para o desenvolvimento físico e artístico das crianças, desde logo pela liberdade de movimento e recolha de materiais naturais (Lopes da Silva et al., 2016), mas também, para o desenvolvimento da educação ambiental, que deve ser feita no contexto certo, relacionando-se com a Natureza (Neto, 2020). No decorrer da PES, verificou-se a relevância deste espaço, a liberdade que era sentida ao brincar e ao realizar atividades em que se pudessem expressar em toda a plenitude, permitiu assim, ao educador, observar as crianças. Apesar do trabalho no exterior ter sido muito impulsionado pela supervisora institucional e de existir cuidado em realizar atividades nesse espaço, que até davam continuidade aquelas que eram realizadas no espaço interior, considera-se que deveria ter ocorrido mais preocupação e valorização em proporcionar vivências o mais naturais possíveis em que as crianças usassem todo o seu corpo.

Em suma, na EPE, existem várias abordagens para desenvolver as mesmas capacidades e por isso, cada profissional deve encontrar o método em que se sente mais confortável e que faça mais sentido, de acordo com os seus valores e com o grupo de crianças que encontra pelo seu percurso. No entanto, o desenvolvimento do indivíduo é composto por vários percursos e é importante que ao juntá-los se forme uma bonita e rica caminhada, desta forma, depois de conhecer alguns aspetos mais relevantes do percurso da EPE, é importante continuar este caminho e conhecer, também, os pressupostos que orientam o percurso do 1º CEB, como vai ser possível observar no próximo subcapítulo.

1.3. 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

Como abordado anteriormente, a transição educativa é um aspeto muito relevante, que devido à situação pandémica pela qual se está a passar, viu-se mais afetada, uma vez que as atividades na EPE, no final do ano letivo passado, não ocorreram de modo presencial. Isto é, acabou por não permitir, por exemplo, o conhecimento prévio da instituição e, também, levou ao afastamento social durante muito tempo, o que, posteriormente, afetou as interações que ocorreram entre as crianças e entre as crianças e os adultos. No entanto, no contexto da PES, não se encontrou nenhum caso que tivesse sido particularmente difícil de lidar, tendo, a docente titular de turma, sido capaz de gerir bem a situação.

Como foi referido no primeiro subcapítulo, o docente da EPE e do 1.º CEB deve ser dotado de um perfil duplo de modo a atuar da melhor forma em ambas as valências, como tal, neste subcapítulo, importa agora especificar as competências que o professor do 1º CEB deve ser capaz de desempenhar sob o regime de monodocência. Começa-se por referir que o professor deve valorizar as aprendizagens dos seus alunos, dominando os conteúdos gerais e particulares de cada área de conteúdo, sob a construção de conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos (Martins et al., 2017) e “deve trabalhar com os alunos a partir das suas representações, construir e planejar dispositivos e sequências didáticas, que facilitem a aprendizagem” (Conceição, & Sousa, 2012, p. 96). Neste sentido, o professor tem aqui um papel crucial e complexo no desenvolvimento destas capacidades e aprendizagens, na medida em que, de acordo com o Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, este tem de desenvolver o currículo em contexto de uma escola inclusiva, cooperando com outros professores na construção e avaliação do projeto curricular da escola, desenvolvendo as aprendizagens e nos alunos, o seu interesse, organizando o processo de ensino, utilizando os conhecimentos prévios dos alunos, promovendo a articulação das aprendizagens entre os diferentes níveis de ensino, a autonomia dos alunos e a participação ativa na construção dos próprios saberes (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto). Isto é, o professor é responsável por ter conhecimentos sobre o que vai ensinar, tendo por base uma formação pessoal, social e cultural, estando atento à forma como os seus alunos se exprimem, de modo a perceber que capacidades e competências vão sendo desenvolvidas (Fidalgo, & Ponte, 2004).

De modo a auxiliar e orientar a ação do professor, estão publicados um conjunto de documentos fundamentais que estão interligados entre si, vindo a completarem-se ao longo dos

anos, estando de acordo com a matriz curricular definida no Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Analisando essa matriz, é de notar que no 1º e 2º anos do 1º CEB, a carga horária semanal é inferior à relativa ao 3º e 4º anos, sendo que as áreas curriculares de Português e Matemática têm mais horas, seguidas das áreas curriculares de Estudo do Meio e da Educação Artística e Educação Física. Com menos carga horária vêm as áreas de caráter facultativo, nomeadamente, o Apoio ao Estudo, a oferta complementar, as Atividades de Enriquecimento Curricular, bem como a Educação Moral e Religiosa. No que diz respeito ao 3º e 4º anos, difere dos primeiros anos, na medida em que é inserida a área curricular de Inglês e em contrapartida as Atividades de Enriquecimento Curricular diminuem. Após analisar esta matriz curricular interessa refletir sobre os documentos orientadores “em que estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos” (Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho, art. 3), de modo a perceber de que forma estão articulados com esta matriz, são eles os *Programas e Metas Curriculares* das diferentes áreas, as *Aprendizagens Essenciais (AE)* e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

O Programa Curricular de cada área foi o primeiro documento a surgir e a ele se juntaram a Metas Curriculares como complemento, elencando em cada conteúdo do programa os objetivos e descritores de desempenho das Metas (Buescu et al., 2015). Seguidamente surgiu o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins et al., 2017) que vem auxiliar o professor a definir os princípios, a visão, os valores e as áreas de competência que os alunos devem alcançar nestes anos, primando por um ensino inclusivo, sendo por isso considerado um “documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (p. 8). Por fim, para se completar e atualizar a informação dos documentos já existentes, a associação de professores e as sociedades científicas, optaram por agregar os dois documentos referidos anteriormente e, assim, surgiram as AE (Despacho nº 6944/2018, de 19 de julho), documento este, que veio facilitar a planificação das aulas aos professores para todas as áreas curriculares e todos os anos (ensino básico e secundário) e cada documento está organizado por domínio de conteúdo, os seus conhecimentos, capacidades e atitudes, as ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos e os descritores do perfil dos alunos. Tal como o documento falado anteriormente, também este visa desenvolver-se numa escola autónoma, em que os professores trabalham em equipa e as diferentes áreas do currículo se interligam e todo junto culmina no conhecimento significativo do aluno (Despacho nº 6944/2018, de 19 de julho).

Os documentos curriculares organizam e orientam a atividade do docente, estando eles organizados de modo a serem cumpridos durante cada ano, no entanto o professor é capacitado de alguma flexibilidade na abordagem ao currículo, tomando opções sobre o currículo de acordo com o contexto específico em que se encontra, gerindo “conteúdos, extensão e sequência de conteúdos, metodologias articuladas entre disciplinas, prioridades, projetos integradores, para responder da melhor maneira à situação única dos alunos de cada escola ou conjunto de escolas” (Roldão, 2017, p. 22). O que está associado a esta flexibilidade pode observar-se através do Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que refere que esta flexibilidade e autonomia permitem à escola gerir o seu próprio currículo tendo em consideração a matriz curricular, o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *AE*. Desta forma, esta flexibilidade trouxe uma maior facilidade na articulação curricular, que é a relação que se estabelecem entre disciplinas e conteúdos, de modo a tornar o ensino e aprendizagem mais coesos e a fazer sentido no seu todo e para todos (Leite, 2012), acrescentado ainda, Cosme et al. (2019), que a mesma flexibilidade torna as aprendizagens mais significativas ao trabalhar com a interdisciplinaridade, o trabalho por projetos e o trabalho colaborativo. Neste sentido, fazendo uma analogia, o docente deve considerar o currículo como um mapa, em que lhe é dada uma coordenada para onde se deve dirigir, mas depois existem vários caminhos que lhe permitem chegar até ao local e cada docente, pela sua experiência e conhecimento, escolhe aquele que lhe parece mais adequado e benéfico. Assim sendo, neste caso o mapa e a coordenada são os documentos orientadores e os diferentes caminhos a flexibilidade que cada docente tem para chegar ao conhecimento. Esta flexibilidade na PES permitiu usar o manual de forma flexível e complementar com outros recursos pedagógicos e didáticos igualmente relevantes.

A diferenciação pedagógica é uma medida de suporte universal e como já vimos no subcapítulo geral pelo meio do Dec. Lei nº 54/2018, de 6 de julho, esta defende que a educação inclusiva é para todos os alunos, visando melhorar a aprendizagem de cada um, uma vez que esta “implica, portanto, uma conceção diferente do processo educativo e da organização da sala de aula” (Henriques, 2011, p. 170). Cada criança é diferente entre si, cada uma tem os seus conhecimentos prévios, o seu ritmo de trabalho, as suas necessidades e facilidades cognitivas que advém da sua experiência e vivência. Esta grande diversidade requer um trabalho intensivo, mas fundamental por parte do professor, que é responsável por encontrar um método de ensino eficaz para o maior número de crianças e que dentro desse método mude a estratégia de aluno para aluno, encontrando diferentes abordagens para o mesmo tema (Tomlinson, 2008). Contudo,

ainda que esta grande diversidade torne o processo de ensino e de aprendizagem mais enriquecedor, acaba por dificultar o trabalho do professor que, sozinho, é responsável por tantas crianças diferentes entre si. Isto é, durante a PES, percebeu-se que, por vezes, era complexo atender a todas as necessidades das crianças inseridas num grupo heterogéneo. Por essa razão, os professores têm de encontrar estratégias que lhe permitam promover a educação inclusiva de forma enriquecedora, sendo o recurso ao lúdico com níveis de dificuldade diferentes, um aspeto que resulta de forma positiva na aprendizagem das crianças.

Neste sentido o professor é responsável por criar aprendizagens diversificadas, mas que também sejam significativas para os alunos como se refere na teoria da Aprendizagem Significativa defendida por Ausubel, que se foca na aprendizagem cognitiva de novos conhecimentos integrados nos conhecimentos prévios (Praia, 2000), ou seja, só quando é possível relacionar os conhecimentos e utilizá-los em diferentes contextos é que a aprendizagem é significativa. Ao longo da PES várias estratégias mostraram-se eficazes e importantes para tornar as aprendizagens significativas, facilitando o processo de ensino e aprendizagem das crianças, exemplo disso são a exploração de obras literárias como contexto para criar um conjunto de atividades interligadas entre várias áreas curriculares, a utilização de materiais diversificados para promover a aprendizagem da Matemática e a valorização de várias formas de expressão.

No que concerne à exploração de obras literárias como contexto para criar um conjunto de atividades interligadas entre várias áreas curriculares, estas são um meio motivador na aprendizagem dos conteúdos, no enriquecimento do vocabulário e no desenvolvimento de várias capacidades linguísticas, como a consciência lexical que quando “desenvolvida à entrada do 1º Ciclo é determinante para a compreensão textual” (Pires, 2015, p. 428). Para além disto “a leitura de textos literários cria nos seus leitores o desenvolvimento de valores de ordem social, cultural, histórica ou ideológica, estabelecidos na relação leitor-texto” (Rodrigues et al., 2017a, p. 123). A utilização de obras literárias para abordar conteúdos de outras áreas curriculares, tem vindo a mostrar-se muito benéfica, principalmente no que diz respeito à área da Matemática, na medida em que esta

fornece à língua, e em particular à literatura, estruturação de pensamento, organização lógica e articulação do discurso. Já a língua fornece à Matemática capacidades comunicativas, como a leitura e interpretação de texto (escrito e oral) e também capacidades de expressão (escrita e oral, em particular a discussão) (Menezes, 2011, p. 69).

O facto de se utilizar estas obras numa perspetiva diferente daquela que as crianças habitualmente as usam, mas tendo sempre presente o livro físico, pode contribuir para a motivação para a leitura (Laranjeira et al., 2014). O papel do professor é crucial para a planificação e criação destes momentos, que acabam por se tornar lúdicos, porque não só cria um ambiente propício ao desenvolvimento de aprendizagens de vários conteúdos de diferentes áreas curriculares, como também cria um ambiente linguístico. Quanto mais inovadoras, criativas e até exigentes são as propostas de ensino, mais eficazes são e se estas emergirem do interesse e curiosidade das crianças mais aprendizagens significativas vão surgir (Pires, 2015).

Relativamente à temática do projeto de intervenção realizado no decorrer da PES com uma turma de 1º ano, projeto este que vai ser apresentado no capítulo III, a utilização de materiais manipuláveis na promoção de aprendizagens, neste caso específico da Matemática, está ligada à abordagem exploratória, em que a criança tem oportunidade de experimentar e utilizar várias formas de representação (Ponte, 2016). No entanto para que a aprendizagem seja significativa é preciso que essa utilização seja feita com intencionalidade educativa e bem planeada, pela riqueza que estes materiais podem trazer para a aprendizagem, visto que “os materiais, principalmente os manipuláveis, apelam a vários sentidos e, por isso, favorecem o envolvimento dos alunos na aprendizagem” (Oliveira et al., 2012, p. 559). Mais uma vez, o professor tem um papel fundamental no acompanhamento da utilização dos materiais, para evitar que esta seja feita de forma incorreta e para que possa avaliar esta manipulação.

Por fim, no que diz respeito à valorização de várias formas de expressão, “as artes entendidas enquanto formas de saber, criam oportunidades para as crianças explorarem novas perspetivas, novas ideias e formas de interpretar e de se relacionarem com o contexto social e cultural que as rodeia” (Oliveira, & Milhano, 2010, p. 11). Durante a PES, experienciaram-se as várias Expressões, mais particularmente as Artes Visuais, a Música e a Expressão Dramática/Teatro, em determinadas situações que se mostraram interessantes e motivadoras para as crianças, o que é importante observar, uma vez que a literacia estética promove competências críticas (Gradíssimo, & Caetano, 2010). A Música aumenta a capacidade de concentração, a interação social, as capacidades linguísticas, a criatividade e facilita a comunicação (Boal-Palheiros, 2014; Magueta, 2014) e através do Teatro podemos recuar e avançar no tempo, permitindo explicitar situações históricas através do mesmo (Vieites, 2014), o que leva a refletir que pelo meio artístico as crianças têm a possibilidade de se divertir enquanto aprendem.

Outra estratégia que se enquadra também nas outras, é a utilização das TIC que “permitem a diversificação dos métodos de ensino (...) e a construção de materiais educativos que otimizam as estratégias pedagógicas” (p. 105), por isso, este recurso é importante em contexto de sala de aula, não só como um recurso a utilizar, mas também, como um meio para atingir um fim, sendo ele mesmo motivador para as crianças (Batista et al., 2017). Contudo, para que exista sucesso na sua utilização, é fundamental que os professores tenham conhecimento suficiente para saber utilizar esta ferramenta e consigam que as crianças tomem esse conhecimento, percebendo que que contribui para o desenvolvimento de aprendizagens, mas pelo meio do lúdico (Grácio, & Rodrigues, 2013). Assim, a sua utilização é uma estratégia que pode ser acompanhada de outras, enriquecendo-as, trabalhando com o objetivo de que as crianças se divirtam a aprender.

Para finalizar este capítulo, abordar-se-á a avaliação que no 1º CEB começa a ter um peso maior por se iniciar a escolaridade obrigatória. No Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho, estabelecem-se os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens, esta que tem por base uma dimensão formativa melhorando o “processo contínuo de intervenção pedagógica” e “orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas no âmbito das áreas de competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Dec. Lei nº 55/2018, de 6 de julho, art. 22º). Ainda neste decreto, compreende-se que a avaliação interna, que diz respeito à avaliação elaborada pelos docentes e órgãos de gestão pedagógica, compreende a modalidade formativa, a mais presente e constante, que leva o professor a adaptar as aprendizagens ao momento em que está o aluno, diversificando nas estratégias e instrumentos, apoiando a diferenciação pedagógica e a modalidade sumativa, que avalia de uma vez só um conjunto de conteúdos, sendo atribuída uma classificação e certificação. A avaliação é uma grande ferramenta de serviço para que o professor possa conhecer os seus alunos, no entanto deve ser bem concebida para não se tornar numa função tendenciosa pensando apenas na classificação (Cabral, & Alves, 2018), por isso é que a todas as modalidades da avaliação são importantes, mas devem ser bem definidas e aplicadas no tempo correto. Destas a formativa é a que merece um maior destaque, sendo que foi a mais privilegiada na PES, fez-se através de uma observação direta, das grelhas de observação de aprendizagens e de conversas informais tidas entre o par pedagógico e a orientadora cooperante, que serão referidas no próximo capítulo alusivo à metodologia.

Findado este capítulo, após conhecer os pressupostos teóricos e legais que sustentaram a Prática Educativa Supervisionada, segue-se o Capítulo II, que diz respeito à caracterização do contexto da prática educativa e à Metodologia de Investigação-Ação que foi utilizada neste contexto.

2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O contexto educativo em que cada indivíduo se insere é extremamente relevante para o desenvolvimento da prática educativa, influenciando-se mutuamente. Isto é, a forma como cada indivíduo atua advém em grande parte do meio que o rodeia e a sociedade em que se insere (Oliveira & Pedroso, 2017). Por isso, é fundamental conhecer bem este meio e, assim, melhorar a prática educativa, facilitando o processo de aprendizagem das crianças.

Neste sentido, este segundo capítulo tem como principal objetivo caracterizar o contexto educativo onde se desenvolveu a PES, começando por caracterizar o agrupamento e a instituição, seguindo com o aprofundamento do contexto na EPE e no 1º CEB, destacando o ambiente na sala, o espaço, as relações, os materiais, as rotinas e a ação/intervenção. Para finalizar este capítulo é abordada a metodologia de investigação utilizada ao longo de todo este percurso, que é importante para compreender os métodos e estratégias utilizados, destacando a importância da investigação na formação docente, na medida em que “será o pólo aglutinador da sua formação, com vista a alterações fundamentais da sua ação” (Cardoso, 2014, p. 25).

2.1. CONTEXTO EDUCATIVO – DO AGRUPAMENTO À INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O centro escolar em que se desenvolveu a PES, localiza-se num concelho próximo do grande Porto e resulta da agregação, em 2012, de dois agrupamentos, que atualmente integram nove estabelecimentos de ensino (Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), 2018–2021). O seu trabalho é direcionado para o sucesso educativo de todos os alunos, com abertura à inovação e inclusão e uma cidadania ativa, participada e responsável. Isto percebe-se pelo facto do agrupamento abarcar cerca de 290 crianças na EPE e 451 no 1º CEB, em que se verifica que existe um número considerável de crianças de outras nacionalidades e quase 50% delas beneficiam de auxílios económicos (PEA, 2018–2021). Neste sentido, o ensino é assegurado por 252 docentes e 85 assistentes operacionais, em que uma grande percentagem pertence aos quadros e a sua experiência profissional é evidente, uma vez que lecionam ou acompanham as crianças há mais de 10 anos (PEA, 2018–2021). Outro aspeto que evidencia os ideais que o agrupamento segue, é o envolvimento com a comunidade educativa e familiar, na medida em que o agrupamento

compreende nove Associações de Pais e Encarregados de Educação, uma em cada escola. E ainda, para completar o currículo das crianças o agrupamento está envolvido em projetos locais (associados à câmara municipal, por exemplo com instituições locais), nacionais e internacionais, envolvendo um “caráter cultural, artístico, cívico, desportivo e de inserção e participação na vida comunitária” (PEA, 2018–2021, p. 16).

No que diz respeito, mais concretamente à instituição de ensino em que foi realizada a PES, esta é composta por um edifício organizado em grandes espaços: i) um refeitório, utilizado por ambas as valências educativas, em horários desfasados ii) as salas da EPE, iii) as salas do 1º CEB, o iv) campo exterior que está sediado pelos dois espaços anteriores e um v) átrio que liga, pelo interior, todos os espaços referidos anteriormente. O espaço ocupado pelo 1º CEB encontra-se dividido entre o rés-do-chão, onde estão as turmas de 1º ano e 2º ano e o primeiro andar, no qual estão as turmas do 3º ano e 4º ano. Nesse mesmo andar, que é acessível pelas escadas ou pelo elevador, encontra-se a sala dos docentes, uma sala de tecnologia e a biblioteca que contém um computador e videoprojector e um espaço disponível para realizar atividades num grande grupo. De salientar que de três em três semanas cada turma da escola tem um dia para ocupar a biblioteca livremente, requisitar livros e fazer outras atividades, na medida em que a sua função é dar apoio “e oferecer materiais para todos os temas de interesse de professores e alunos” (Wisniewski & Polak, 2009, p. 4411).

Ainda sobre a organização desta instituição, as casas de banho são adequadas a todas as crianças, sendo que na EPE é apenas uma para todas as crianças e no 1º CEB estão divididas por género feminino e masculino e ainda uma casa de banho em cada piso para quem tem pouca mobilidade ou outras necessidades específicas. Quanto aos recursos tecnológicos, a escola tem internet, apenas por cabo, no entanto nas salas não existem projetores nem quadros interativos, apenas um computador e colunas, o que pode impossibilitar a visibilidade de certas atividades em grande grupo. Os recursos pedagógicos e didáticos são diferentes para os dois níveis e variam de sala para sala, sendo que em ambas as valências as salas contêm um lavatório e mesas e cadeiras adequadas à altura das crianças, contudo na EPE as salas estão equipadas com materiais de Artes Visuais e com recursos específicos para cada área de interesse, enquanto nas salas do 1º CEB os recursos são o quadro branco, o computador e colunas e alguns recursos didáticos escolhidos por cada professor.

Estes recursos estendem-se ao espaço exterior, que é considerado “um espaço específico de vivências culturais” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p. 88), na qual, habitualmente, as

crianças da EPE se dirigem numa hora certa do dia (organização devido à pandemia) e sempre que a educadora assim o pretender e as crianças do 1º CEB passam o seu intervalo e parte da hora do almoço, quando o tempo assim o permite. Neste momento, este espaço, é ocupado em horários desfasados entre os grupos/turmas e dividido em pequenos espaços para cada um, tendo em conta a situação pandémica em que o país se encontra. O espaço exterior da EPE e do 1º CEB está ligado, apesar de que o da EPE tem uma parte coberta e outra sem ser coberta, tem um espaço de relva e uma pequena horta pedagógica para as crianças cuidarem, o que lhes permite, mesmo em condições climáticas adversas, dirigirem-se ao exterior. Nesse mesmo espaço, da EPE, existem alguns materiais estruturados e outros não estruturados, importantes para despoletar a curiosidade nas crianças e para que estas possam explorá-los (Schulz, & Trasel, 2017), que serão referidos no próximo subcapítulo direcionado à EPE. No que se refere ao 1º CEB este tem um espaço coberto muito reduzido o que para tantas turmas, quando o tempo é de chuva, dificulta a ida ao exterior, contudo o espaço todo tem dimensões amplas, composto por um campo de jogos, rodeado em dois lados por relva e árvores e algum espaço cimentado, sendo que este não contém qualquer material estruturado para que as crianças possam brincar. De seguida, será descrito e analisado o contexto educativo da EPE e do 1º CEB.

2.1.1. CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este subcapítulo é dedicado à caracterização do contexto na EPE referindo a caracterização do grupo, nomeadamente a sua constituição, os interesses, dificuldades e aprendizagens evidenciadas pelas crianças, seguida das dimensões do ambiente educativo, particularmente as interações dentro do grupo e com as famílias, a organização do espaço, dos materiais e do tempo. Apesar desta instituição e da própria educadora cooperante não se orientar apenas por um modelo curricular específico (elencados no capítulo I), baseia-se em aspetos de todos eles, buscando os seus ideais e dinamizando as atividades de acordo com os projetos em que acredita, como veremos a seguir.

O grupo em que a PES se desenvolveu, revelou-se muito autónomo e era composto por 20 crianças (apesar de uma destas crianças nunca ter estado presente durante este ano devido à pandemia), nove do sexo feminino e 11 do sexo masculino, destas, três com seis anos, seis com cinco anos e 11 com quatro anos, sendo que duas destas crianças têm dupla nacionalidades

(brasileira/portuguesa e moldava/portuguesa). As crianças A, B, C e D fazem terapia extrema, como é o caso de terapia da fala e outras mais específicas, sendo que a criança E está sinalizada desde o início do ano, contudo por causa dos atrasos ocorridos pela pandemia, ainda está a aguardar uma consulta de pediatria de desenvolvimento. Para além deste acompanhamento, a criança D é apoiada pela Equipa Local de Intervenção (ELI) e as crianças C e E estão sinalizadas para este apoio, visto que a criança C têm o diagnóstico de paralisia cerebral afetando a parte motora, dificultando a sua locomoção e por isso é alvo de uma maior atenção por parte de todo o grupo. Esta caracterização permitiu perceber que o grupo era heterogéneo e por isso era fundamental que existisse diferenciação pedagógica, de modo a encontrar novas formas de acompanhar as crianças, privilegiando o trabalho colaborativo (Henriques, 2011). De salientar que este grupo era denominado de “inventores”, nome que os próprios escolheram no início do ano por votação, partindo de uma estratégia da educadora em fomentar a identidade de grupo.

Como todos os grupos heterogéneos, as crianças têm necessidades e dificuldades de aprendizagem, interesses e aprendizagens diversificadas, devendo ser tidos em consideração de forma individual e em grupo, uma vez que é através da observação destes que “permite ao adulto programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspetiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real” (Oliveira-Formosinho, 2007b, p. 59). Inicialmente observou-se que algumas crianças tinham dificuldade em gerir as suas frustrações, não sendo capazes de se acalmarem em situação de conflito, em saber ocupar o seu próprio espaço sem interferir com o dos colegas, também, em manipular objetos mais minuciosos, em manipular substâncias e materiais do seu quotidiano, em realizar a contagem de objetos e em compreender que existem outras cores de pele diferente das deles. Quanto aos seus interesses, a maior parte das crianças mostraram gostar de fazer construções com legos, pneus e outros materiais que encontrassem disponíveis tanto no interior como no exterior, de fazer modelagem com plasticina, de ouvir histórias e lengalengas, de desenhar e pintar, de fazer recortes e colagens, de trepar e saltar qualquer obstáculo e de fazer jogos simbólicos, brincando ao faz-de-conta, destacando os jogos com a realeza, cavaleiros e combate a dragões, de conhecer corantes naturais, de explorar e realizar jogos em grande grupo no espaço exterior e de envolver as suas famílias nas atividades desenvolvidas. No entanto, não esquecer que é importante conhecer também as aprendizagens que as crianças já possuem para que se possa partir das mesmas alargando-as e criando novas. Neste sentido, algumas crianças são capazes de identificar segmentos orais iguais/semelhantes como rimas, identificar a ordem dos números, participar em jogos de pequeno e grande grupo,

adaptar-se a diferentes estilos de música e numa fase final da PES, devido à realização do projeto, algumas crianças demonstravam conhecimentos acerca da vida nos castelos.

Estas características do grupo foram possíveis de observar no ambiente educativo, ou seja, no “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5). Neste ambiente aconteceram interações entre os adultos e as crianças, entre as crianças e entre a escola e a família de cada criança, que despoletaram a organização do espaço, os materiais aqui utilizados, bem como o tempo passado neste ambiente que é a escola, destacando a relevância que, nestas idades, é seguir uma rotina.

Como já foi referido, as interações que ocorrem no ambiente educativo é que vão orientar o que vai acontecer, salientando que “as relações e interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes do processo educativo são essenciais para o desenvolvimento desse processo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 28). Isto porque, ao partilhar, comunicar, cooperar e até ao criar conflitos nas ações tomadas, as crianças vão explorar novos conhecimentos sobre o mundo (Gandini, 2000) e ainda ao interagirem com o outro, através de brincadeiras e trabalhando no sentido de resolver problemas de conflitos sociais, a criança tem a possibilidade de “expressar com liberdade e confiança os seus pensamentos e sentimentos, decidir acerca da direção e conteúdo da conversa e experimentar uma partilha verdadeira no diálogo” (Hohmann, & Weikart, 2009, pp. 6-7).

Relativamente ao contexto em que ocorreu a PES, as interações entre adultos, que devem ser um exemplo para as crianças, sendo “indispensável para desenvolver uma ação articulada, que se integra na dinâmica global do grupo e no trabalho que se está a realizar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 29), ocorreram de forma positiva e num ambiente de interajuda e partilha de ideias entre educadoras e também assistentes operacionais. Salientado que na sala de atividades a relação dos adultos que ocupavam o espaço, era benéfica para o seu trabalho, respeitando as opiniões umas das outras e acima de tudo respeitando o espaço de cada uma. Por sua vez, importa mencionar a relação educador-criança, na medida em que estas interações são facilitadoras das relações entre as crianças no grupo e a forma como elas cooperam e, ainda, porque o educador é o mediador entre as famílias e o desenvolvimento das crianças (Lopes da Silva et al., 2016), salientando uma relação positiva, em que a educadora sempre respeitou as crianças, o seu tempo e o seu espaço, gerindo os conflitos de forma serena e com amabilidade. Ao criar este ambiente de conforto e respeito pelo outro, cria nas próprias crianças, também, esses valores, e era por isso

que as mesmas dentro do grupo, tinham uma proximidade e uma interação muito positiva e de cuidado pelo outro, apesar de, por vezes, também existirem conflitos, principalmente pelas crianças que tinham dificuldade em gerir as suas frustrações. No entanto para que estas relações resultem na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, é crucial que as relações que se estabelecem entre a escola e a família sejam benéficas para esse processo. Esta relação começa quando existe apoio de ambas as partes e trabalho para o mesmo objetivo (New, 2000), o que neste caso, devido à pandemia, se tornou uma relação de mais complicado acesso, evitando o contacto presencial. Contudo, observou-se que existiu uma partilha dos trabalhos executados, através de um grupo em que estão todos os pais e de um *padlet* que acompanhou o desenvolvimento das atividades das crianças e, também, um cuidado pela parte da educadora de informar os Encarregados de Educação sobre as preocupações das crianças, na medida em que esta interação é “importante para aumentar as fronteiras entre a qualidade ética coletiva e a indiferença ou a visão fragmentada da realidade” (Vecchi, 2017, p. 131).

Decorrente das interações que acontecem neste ambiente, surgiu a organização do espaço, que expressa as dinâmicas do grupo, sendo que foi sendo reorganizado, após a reflexão, na medida em que deve estar de acordo com as necessidades e evolução do grupo (Lopes da Silva et al., 2016). Mas, é também no próprio espaço que é possível perceber as relações entre os seus intervenientes, a sua cultura e este é organizado para que se criem interações favoráveis entre os adultos e as crianças e as próprias crianças (Gandini, 2000). De salientar que “a sala de atividades não tem um modelo único, tal como não tem uma organização totalmente fixa desde o início do ano letivo até ao seu final” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p. 12) e por isso, modificou-se ao longo do tempo, de acordo com os interesses e necessidades das crianças.

As crianças da EPE podem ocupar os espaços que já foram referidos na caracterização da instituição, destacando o espaço do exterior, que é de extrema importância para estas, na medida em que ao brincarem interagem socialmente pelo contacto com materiais naturais e pela oportunidade em desenvolver atividades físicas (Lopes da Silva et al., 2016), e neste momento ainda se destaca mais, visto que por causa da pandemia a maioria das crianças estiveram demasiado tempo confinadas ao interior de uma casa. No espaço exterior existem, portanto, materiais estruturados como o escorrega, os triciclos e os legos e materiais não estruturados como os pneus, uma parede sonora criada pelas estagiárias que estiveram anteriormente com estas crianças e uma caixa de areia criada pelas estagiárias no presente semestre. Materiais estes que são de extrema importância, visto que ao serem reutilizados de outros materiais, estão

implícitos valores de educação ambiental e permite “desenvolver a criatividade para a procura de novas alternativas no uso educativo de materiais concebidos inicialmente para outros fins” (Forneiro, 2000, p. 239).

No que diz respeito ao espaço interior, este encontrava-se dividido num local para as crianças colocarem os seus pertences, nas mesas e cadeiras no centro da sala e em várias áreas de interesse, “que permitam dar resposta às muitas necessidades das crianças, assim como à diversidade de sua forma de ser e de suas preferências” (Forneiro, 2000, p. 259) e ainda promover o sentido de escolha e um encontro com a realidade do quotidiano (Oliveira-Formosinho, 2007b), seguindo orientações dos modelos abordados no capítulo I. As áreas de interesse que se evidenciaram mais relevantes para as crianças foram a área da casinha, que está dividida na cozinha e no quarto que tem um espaço da leitura, sendo que esta área leva a que a criança se desenvolva a nível social, relacionando-se com o quotidiano das mesmas, desempenhando um papel social (Oliveira-Formosinho, 2007b). A área das construções, que é fundamental para “experimentar a forma como as coisas se interligam usando formatos que têm significado pessoal” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 747). A área das Artes Visuais, que é uma área importante, na medida em que as ajuda “a ver, representar, criar e narrar” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p. 26), através da sua expressão. Neste sentido, muito associado a esta, está a exposição nas paredes, dos trabalhos que as crianças elaboram, sendo estas um cenário pedagógico desse espaço, aspeto este crucial para que o trabalho das crianças seja lembrado e valorizado (Serralha, 2009). E ainda, a área do castelo, que surgiu mais tarde, no âmbito do projeto realizado com o grupo ao longo da PES, que se evidenciou uma área a que as crianças recorriam muitas vezes, de modo a encontrar um espaço mais reservado dos adultos e a tornar mais reais as suas brincadeiras ao “faz de conta” associadas à realidade. Para além destas áreas, também existia a dos jogos de mesa, com jogos variados para o desenvolvimento das diferentes áreas de conteúdo. A área da garagem com alguns meios de transporte em miniatura e a área do acolhimento/tapete, onde ocorriam as reuniões de grande grupo, acompanhada do computador e colunas, sendo que neste espaço era onde estavam os instrumentos de regulação, nomeadamente o quadro de presenças que foi elaborado em conjunto pelas estagiárias e as crianças, assim como, o das unidades de tempo dos dias do mês, dos meses do ano, das estações do ano e dos aniversários. Os instrumentos aqui referidos são importantes a ter numa sala de atividades, uma vez que são “uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode

participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal no âmbito do grupo” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p. 26).

No que concerne aos materiais utilizados neste espaço, o mobiliário deve ter os materiais acessíveis às crianças, para que elas os possam utilizar autonomamente, e ainda ter as arestas adequadas de modo que se alguma criança cair, não se magoe, assim como, deve estar higienizado (Forneiro, 2000), principalmente neste período em que se vive uma pandemia. Os materiais que existem na sala de atividades estão distribuídos pelas áreas e são fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, podendo mesmo dizer-se que “os materiais são um sustentáculo incontornável da pedagogia que se organiza no espaço e no tempo. As interações são o seu coração” (Oliveira-Formosinho, & Andrade, 2011, p. 68).

O usufruto destes espaços e desses materiais mencionados anteriormente ocorre segundo uma rotina específica que as crianças já acompanham no seu dia a dia, sendo que foi importante para perceberem a sucessão de acontecimentos, o que antecedia e o sucedia. Isto porque, é pelas necessidades e ritmos que as crianças têm, que se organiza o espaço, mas por sua vez, a organização do tempo que permite usufruir do espaço (Gandini, 2000). As rotinas “esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (...) por um esquema fácil de assumir” (Zabalza, 2000, p. 52) e vão por isso espelhar a forma como é realizado o trabalho e que valores são tidos em consideração pelo grupo. Contudo, mesmo tendo esta rotina, a mesma era flexível, acompanhando o tempo das próprias crianças, a sua disposição e necessidades, na medida em que “o tempo educativo tem uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Esta rotina, habitualmente, começava pela receção das crianças no refeitório pela assistente operacional, que assim que a educadora e a díade chegavam, as mesmas acompanhavam as crianças até à sala de atividades, onde se dirigiam prontamente, a maioria das vezes, para o tapete para fazer o acolhimento, onde se cantava a canção do bom dia, que ia variando de dia para dia no estilo musical e na língua em que era cantada e era ainda completado o quadro de presenças, assim como, o quadro dos dias do mês, dos meses do ano e das estações do ano. De salientar que à segunda-feira este tempo era mais curto, pela necessidade, após o fim de semana, que as crianças demonstravam em brincar livremente. Neste seguimento, as crianças ou brincavam livremente, ou era realizada alguma atividade específica ou, ainda, tinham Música (quarta-feira). De seguida faziam a higiene e lanchavam, para a seguir irem para o exterior (horário

estipulado devido à pandemia) fazer jogo espontâneo, sendo que na terça-feira não se dirigiam a este espaço no tempo estipulado, porque em vez disso tinham Educação Física. Destacando que as duas áreas referidas eram dinamizadas por outros docentes que não a educadora cooperante ou a díade. Ainda no exterior, as crianças semanalmente dirigiam-se à sua horta pedagógica para monitorizá-la, regando-a e observando o seu crescimento. Assim, ao regressar à sala de atividades, as crianças faziam atividades livres e/ou alguma atividade específica, antes de irem fazer a higiene e almoçar. Da parte da tarde, as crianças chegavam mais inquietas, mas ao mesmo tempo cansadas e necessitavam de um tempo de relaxamento (associado ao método de Montessori), acabando mesmo algumas crianças, por adormecerem. No restante tempo as crianças faziam atividades livres e/ou atividades específicas.

Em suma, existem elementos do espaço da sala “que dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado *ambiente de aprendizagem* que condicionará necessariamente a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário” (Forneiro, 2000, p. 237). Quanto aos modelos curriculares que orientaram a prática, de alguma forma estiveram todos presentes, destacando o modelo de High-Scope e do MEM no que diz respeito ao espaço, o modelo de Reggio Emilia de forma geral, primando pela natureza e o modelo de Maria Montessori, no que concerne aos materiais não estruturados. No contexto educativo, a caracterização do grupo e o seu ambiente são aspetos que devem ser bastante considerados para o desenvolvimento das crianças, como foi aqui referido, e a seguir será apresentado esse contexto no 1º CEB.

2.1.2. CONTEXTO EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo refere-se à caracterização do contexto no 1º CEB, destacando alguns aspetos da turma: constituição, interesses e dificuldades, estratégias e recursos didáticos, rotina, interações entre docente-aluno e aluno-aluno e organização da sala de aula.

A PES desenvolveu-se com uma turma de 1º ano, constituída por 20 alunos, em que 12 eram do sexo feminino e oito do sexo masculino, com idades compreendidas entre os cinco e os sete anos. Neste grupo, três crianças têm Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), a criança F tem Perturbação do Espectro do Autismo, um nível mais leve, considerado Síndrome de Asperger,

levando à distração constante, uma maior sensibilidade ao toque e à dificuldade em estar sossegado, no entanto, não revela qualquer dificuldade a nível cognitivo, destacando-se o seu interesse e sucesso na área da Matemática. A criança G tem défice cognitivo, ficou mais um ano na EPE e ainda assim apresenta muitas dificuldades na fala, na gestão das emoções e outros aspetos que vão variando, destacando o seu empenho e gosto por ser ela própria a realizar as tarefas. E, a criança H tem alguma alteração ao nível do cromossoma 17, apresentando défice cognitivo, muita distração (recentemente iniciou a toma de medicação que auxiliou bastante na sua concentração) e algumas complicações a nível físico, mais concretamente no controlo da saliva. Para além destas crianças identificadas com NAS, existe mais uma criança que apresenta muitas dificuldades cognitivas e motoras, sendo acompanhada fora do contexto escolar por um psicólogo.

Foi possível observar, ainda, que a criança H é aquela que necessita de um acompanhamento mais individualizado, havendo uma professora de Educação Especial que a acompanha três dias por semana, uma hora por dia. Desta forma, é perceptível a importância da diferenciação pedagógica e da inclusão de todos e como é referido no Dec. Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a escola e o professor devem ser responsáveis por “reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno”. No decorrer da PES, pretendeu-se valorizar este aspeto, pensando em atividades complementares, fazendo com que um adulto estivesse mais próximo e pedindo, por vezes, a outras crianças que já tivessem terminado a sua tarefa para ir ajudar o colega. Ainda assim, apesar de ter existido esse cuidado, nem sempre foi o suficiente, percebendo-se que futuramente é importante que esta diferenciação pedagógica esteja mais presente dentro da sala.

Ainda abordando algumas especificidades desta turma, as crianças de forma geral são calmas, permitindo assim um ambiente agradável de aprendizagem na sala de aula. No entanto, o seu interesse e entusiasmo por aprender é reduzido, tornando o ensino mais fragilizado e dificultando o trabalho do professor na aprendizagem das crianças, visto que “não conseguirá uma aprendizagem efetiva se o aluno não estiver disposto a realizar voluntariamente esforços para aprender” (Vieira et al., 2010, p. 97). Assim, é importante o papel do professor na procura de estratégias diversificadas que tornem as crianças mais motivadas e a ter sucesso na sua aprendizagem, o que fez com que no decorrer da PES, a díade, opta-se por procurar atividades enquadradas num contexto criado de acordo com os gostos das crianças. Exemplo disso, foi o

facto de partir de uma obra literária e apresentá-la às crianças de modo que as próprias sentissem que faziam parte do enredo, verificando-se nas últimas semanas que a sua motivação aumentou significativamente.

Neste sentido, o professor deve começar por perceber quais os maiores interesses e dificuldades das crianças, de modo a encontrar as estratégias mais adequadas para a turma em questão, como já foi referido anteriormente, devendo utilizar situações do quotidiano das próprias crianças. Esta turma apresenta mais facilidades e interesses ao nível da área do Estudo do Meio e um grupo restrito de crianças também na área da Matemática, sendo que, esta última, para muitas crianças é considerada uma área complexa. Por essa razão e outras que serão mencionadas no capítulo III, o projeto de intervenção desenvolveu-se a pensar nesta área e ao longo do tempo com as estratégias utilizadas, o interesse das crianças com dificuldades aumentou consideravelmente. Outro interesse que se destacou foi a música e o efeito que ela tem, na medida em que quando usada nas atividades tornou-as mais motivadoras e por isso, muitas vezes se recorreu à área da Música, para momentos de relaxamento e de aprendizagem de conteúdos. Os seus interesses, fora do contexto escolar, é algo que também é muito importante a ter em conta, que neste caso se situam ao nível do desporto, passeios ao ar livre em parques ou na praia.

No que diz respeito às dificuldades apresentadas pela turma, inicialmente verificou-se que a motricidade fina, nomeadamente na iniciação à escrita e na execução de trabalhos mais minuciosos, como recorte e colagem, estava pouco desenvolvida na maioria das crianças, aspeto que foi melhorando na realização das atividades, que eram pensadas com esse fim. É de salientar, também, que na área do português, ao nível da consciência fonémica e silábica, esta que deve ser trabalhada desde muito cedo para promover o sucesso escolar e prevenir o insucesso na leitura e na escrita (Freitas et al., 2007), as crianças tinham algumas dificuldades, confundindo, por exemplo, o som da letra "p" com o som da letra "t". Dificuldade esta que foi agravada pelo uso de máscara por parte da professora e díade, consequência da pandemia vivida, uma vez que as crianças não ouviam tão bem e impossibilitava-as de verem a articulação da boca e a forma que os lábios faziam em cada letra, sílaba e palavra, e como "na comunicação social humana, a visão e a audição apresentam-se como essenciais na transmissão de linguagem" (Moutinho, 2000, p. 10), neste caso a visão foi afetada e foi necessário dar mais atenção à audição. Esta é uma situação que talvez pudesse ser colmatada com o uso de uma viseira no momento em que era necessário mostrar o movimento da boca em cada letra. Por fim, as crianças, como normal nestas idades,

apresentaram alguma dificuldade em conhecer o que não é concreto, tendo-se verificado que a área mais afetada foi a Matemática.

Para colmatar estas dificuldades, valorizou-se a diversificação de estratégias e recursos didáticos, na medida em que ao longo da PES constatou-se que essa utilização era escassa. Assim, optou-se por incluir histórias, criando um contexto para as atividades executadas, realizou-se o relaxamento após o almoço para acalmar o nível de excitação que as crianças traziam e utilizaram-se as TIC de forma moderada. De modo a gerir o comportamento, para além de se diversificarem as estratégias, foi utilizada uma tabela do comportamento e com esta constatou-se que as crianças sempre que avisadas da existência da mesma, tendem a acalmar-se e ficar muito preocupadas por terem uma carinha que não é verde. Para além disto, como vai ser apresentado no terceiro capítulo, foi uma aposta do par pedagógico, para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais rico, a utilização de materiais manipuláveis, já concebidos ou concebidos na aula com materiais reutilizáveis. Com isso, observou-se que as crianças conseguiram uma perceção mais concreta, principalmente ao nível da área da matemática, na medida em que permite ao aluno, autonomamente, chegar ao conhecimento (Botas & Moreira, 2013). Exemplo disso, foi o facto de quando era explicada uma tarefa de matemática, passado uns dias da primeira utilização, as crianças começavam a usufruir dos materiais de forma independente, como é o caso dos lápis de cor ou uns pauzinhos que foram fornecidos numa atividade.

Ainda outra estratégia utilizada, que se verificou benéfica para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, foi o recurso às TIC, ainda que durante pouco tempo, devido a questões relacionadas com o cansaço das mesmas, associado ao tempo que tiveram de ser utilizadas na pandemia e, também, pela falta de um videoprojector que permitisse às crianças visualizarem ao mesmo tempo a mesma imagem. Apesar desta limitação referida, foi possível contorná-la pelo uso de um videoprojector pessoal, sempre que necessário e a partir daí, foi notável a crescente motivação e vontade de participar nas tarefas, uma vez que “se utilizados adequada e simultaneamente com os conteúdos programáticos, e articulando-as com os métodos de ensino tradicional, as TIC constituem um recurso completo e motivador à aprendizagem, proporcionando aos alunos experiências diversificadas e motivadoras” (Batista et al., 2017, p. 108). Por fim, as planificações eram realizadas a partir de uma temática, processo que se verificou bastante motivador, uma vez que foi criado um contexto para abordar os conteúdos importantes para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, como já foi mencionado no

capítulo I, referindo que tornava a aprendizagem das crianças mais significativa e será ainda, ao longo do capítulo III, apresentada a forma como estas planificações eram pensadas e dinamizadas com as crianças.

No que concerne à rotina, esta é fundamental para que a criança tenha consciência daquilo que precisa de aprender, que atividades desenvolver e que materiais dispõe para tal (Bramão et al., 2006). A rotina desta turma iniciava com a entrada na sala de aula às nove horas e o horário final da tarde variava em cada dia, sendo que ao entrar as crianças, autonomamente, retiravam o caderno e o estojo da mochila sem muito ruído, tornando a rotina de entrada calma e rápida. A meio da manhã e da tarde era feito um intervalo de meia hora, sendo que em ambos os intervalos as crianças dirigiam-se à porta, faziam uma fila e seguiam para a casa de banho para fazerem a higiene, assim como na hora do almoço. Na parte da tarde, evidenciava-se uma rotina de entrada um pouco mais demorada, cerca de dez minutos, porque as crianças chegavam do almoço mais cansadas, sem vontade de trabalhar e por vezes era necessário fazer um momento de relaxamento. Todas as segundas-feiras, os alunos que pretendiam falar, iniciavam com uma conversa sobre o fim de semana e logo a seguir era feita a correção do trabalho de casa, seguindo-se o desenvolvimento das áreas de Português e Matemática, durante o período da manhã. Na terça-feira, na primeira hora, eram aplicadas um conjunto de estratégias diversificadas, desenvolvidas por uma professora pertencente à direção escolar, na base de lengalengas para introduzir uma letra nova, sendo que depois, a professora titular da turma dava continuidade à sistematização. Posteriormente, seguia-se o desenvolvimento da área de Matemática na parte da manhã e a área do Estudo do Meio na parte da tarde. Na quarta-feira, era o dia com mais tempo letivo e da parte da manhã eram desenvolvidas as áreas da Matemática e de Português e da parte da tarde, uma hora era para as Expressões e a outra hora estava entregue ao Português ou ao Inglês (projeto bilingue em que a professora está inserida). Por fim, na quinta-feira, eram desenvolvidas as áreas de Português e Matemática e por vezes, ao longo das semanas, numa hora, eram desenvolvidas atividades que estavam inseridas num projeto denominado "*eTwinning*", em que havia interação entre as nossas crianças e as de outros países. Salientando que apesar desta rotina se cumprir a maioria das vezes, esta também sofreu alterações decorrentes de situações que ocorreram no momento, algo que é permitido uma vez que está em vigor o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, que fornece aos professores a possibilidade de adequar as propostas educativas aos seus alunos e às situações reais (Leite, & Fernandes, 2010).

Neste sentido, o horário para cada área de conteúdo estava estipulado desde o início do ano, no entanto a docente cooperante optou por modificá-lo um pouco de acordo com o método de trabalho que resultava melhor com a sua turma, destacando-se o facto de os conteúdos de Português serem sempre lecionados no primeiro bloco da manhã, uma vez que era quando as crianças estavam mais concentradas. Isto porque, como foi possível constatar no capítulo I, baseando-se no Dec. Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, as horas para Português e Matemática são as mesmas, no entanto, no 1º ano de escolaridade o Português destaca-se pela importância de aprender as letras todas do alfabeto que permitem posteriormente ler e escrever, uma vez que sem esta aprendizagem as outras áreas são também influenciadas na sua compreensão. No mesmo decreto é possível visualizar que à Educação Artística e Física lhes são atribuídas cinco horas semanais, o que não acontecia, nem mesmo no horário estipulado. Neste sentido, percebeu-se que estas áreas foram desvalorizadas e que o seu potencial não era aproveitado no desenvolvimento de aprendizagens nas outras áreas, especificamente no que à motricidade fina diz respeito, que era uma dificuldade que as crianças apresentavam inicialmente. Por esta razão, foram dinamizadas pela díade, algumas atividades que permitissem esse desenvolvimento, principalmente ao nível da dificuldade referida anteriormente. Isto porque, a dimensão artística, “juntamente com o saber científico e tecnológico, contribui para o desenvolvimento da cidadania numa sociedade aberta, intercultural e democrática” (Oliveira, 2017, p. 7).

A docente e díade conseguiram dinamizar esta rotina pela positiva interação docente-criança existente, salientando-se a paciência e capacidade de saber ouvir e de tentar resolver os seus problemas. Assim como, as interações criança-criança que eram de um foro bastante saudável, na medida em que apesar da situação pandémica impossibilitar muitas destas relações, estas conseguiram conhecer-se e criar ligações significativas, conversando entre elas, entreajudando-se e envolvendo as que eram mais introvertidas. Contudo, também ocorreram alguns conflitos, mas questões pequenas e pontuais que facilmente foram resolvidas pelas próprias crianças.

Todos estes momentos de aprendizagem ocorreram em ambiente escolar, a maioria dentro da sala de aula, por essa razão é essencial que seja agradável e que responda a todas as necessidades destas crianças. Na opinião de Oliveira-Formosinho, & Andrade (2011), o espaço pedagógico tem várias potencialidades,

ser e estar, pertencer e participar, experienciar e comunicar, criar e narrar. Um lugar para o(s) grupo(s) mas também para cada um, um lugar para brincar e para trabalhar, um lugar para a pausa, um lugar que

acolhe diferentes ritmos, identidades e culturas. Um espaço de escuta de cada um e do grupo, um espaço sereno, amigável, transparente (p. 11).

Assim, as mesas e cadeiras estavam dispostas em três colunas e quatro filas, com dois lugares por mesa, sem existir grande flexibilidade, não por parte da docente, mas sim porque é fundamental cumprir as regras associadas à situação do país (*Covid-19*). Ainda assim, observou-se que ocorreu alguma flexibilidade quanto à disposição em que as crianças estavam sentadas, tendo em conta a visibilidade para o quadro e questões comportamentais. Quanto às paredes, observou-se que ao longo das aulas as mesmas foram sendo preenchidas consoante o conteúdo que estava a ser abordado, por exemplo as letras, os números e outras atividades. O facto do trabalho das crianças ser afixado na sala, torna a sua aprendizagem mais significativa, pela sua importância pedagógica, na medida em que estas percebem que este é valorizado, guardando as suas memórias, conferindo a própria identidade da turma e podem observá-lo sempre que necessitem (Lino, 2007). Desta forma, é uma sala de aula bem espaçosa e agradável ao trabalho das crianças, com uma boa luminosidade natural e artificial e com algum conforto.

Em suma, considera-se fundamental obter um conhecimento mais particular no 1º CEB no que diz respeito ao meio que o envolve, para que assim, seja possível trabalhar no sentido de promover um melhor processo de ensino e aprendizagem para as crianças. Contudo, este trabalho é concebido sobre uma metodologia específica, que deve ser abordada em todas as suas vertentes, de acordo com o trabalho a ser desenvolvido e os interesses da turma. Assim, no subcapítulo que se segue, será abordada a metodologia de trabalho desenvolvida no decorrer da PES.

2.2. METODOLOGIA UTILIZADA NO PERCORRER DO CAMINHO: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

A metodologia de investigação utilizada no decorrer da PES, merece ser estudada de modo a compreender o conjunto de métodos utilizados e todo o percurso de trabalho. A investigação aparece como uma inovação pedagógica para os docentes, que se começaram a preocupar mais com os interesses e necessidades das crianças e não, apenas, com o cumprimento dos programas (Cardoso, 2014), visto que a investigação proporciona uma visão mais ampla sobre o mundo e ajuda a compreender melhor a perspetiva das crianças. Acrescentando Dewey que o professor ao investigar acerca das estratégias de ensino e aprendizagem das crianças compreende melhor a ação, como lidar com as situações que nela

ocorrem, maturando a tomada das suas decisões (Darling-Hammond, 2014). Assim, é essencial que o docente seja um investigador toda a sua vida profissional e quando se fala no perfil geral de desempenho do docente no Dec. Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, a investigação também é abordada, referindo que o saber próprio da profissão é apoiado pela mesma, que leva à reflexão e à construção de conhecimentos e é realçado ainda que a participação em projetos de investigação é um fator que favorece a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Neste sentido, e tendo em conta que a metodologia deve ser criteriosamente escolhida de acordo com o contexto, para adequar os seus métodos às crianças e ao ambiente, a que foi utilizada ao longo da PES foi a Metodologia de Investigação-Ação. Esta “é realizada pelos próprios professores, de forma colaborativa, associa a teoria à prática, estimula a capacidade reflexiva e centra-se na resolução de problemas identificados pelos próprios docentes” (Cardoso, 2014, pp. 25-26), ou seja, neste relatório, interliga o capítulo I ao capítulo III, não descurando o contexto em que a PES ocorreu (capítulo II). Pelas suas características, beneficia a comunicação e estimula a reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido e ainda, alia o ensino reflexivo aos interesses e necessidades das crianças, sendo um método de trabalho facilitador na produção de novos conhecimentos, mas que também exige muito empenho por parte dos seus intervenientes, principalmente do professor, uma vez que este deve promover um ambiente de ensino aprendizagem onde esta metodologia ocorra de forma simples para as crianças (Coutinho et al., 2009; Vieira, 2009). Desta forma, tem como características ser participativa e colaborativa, interventiva, cíclica, crítica e auto-avaliativa, isto é, todos os intervenientes participam de forma ativa, no sentido de melhorar a prática, adaptando-se à mesma, em que as descobertas iniciais vão ser importantes para o restante processo e nisto é necessário avaliar e perceber o que está a acontecer para produzir novos conhecimentos (Coutinho et al., 2009). Importa também referir as suas quatro fases que sustentaram e foram tidas em conta durante toda a PES: a observação, a planificação, a ação e a reflexão (Amaral et al., 1996).

No que concerne à observação, esta é importante para perceber as limitações, necessidades e interesses das crianças e leva os docentes a envolverem-se “colaborativamente, na reflexão sobre o seu desempenho profissional e na investigação e discussão de estratégias que permitam melhorar a sua prática” (Reis, 2011, p. 9). Por essa razão, esta esteve sempre presente na PES e acompanhou todas as outras fases desta metodologia, utilizando várias formas de registo diferenciadas, nomeadamente o diário de formação, em que se registaram diariamente os aspetos que aconteciam no contexto com apoio a grelhas de observação que

“permitem registar a frequência dos comportamentos e avaliar a progressão dos mesmos” (Reis, 2011, p. 35), a notas de campo que permitissem refletir criticamente sobre o trabalho dinamizado (Araújo, 2020) e a registos fotográficos que foram cruciais para refletir sobre a postura e os trabalhos dinamizados, assim como para que as próprias crianças pudessem ficar com o registo de atividades que realizaram.

Segundo Oliveira et al. (2018), ao conceber uma planificação existe a oportunidade de promover o ensino exploratório, primando pela autonomia no trabalho das crianças, selecionando boas tarefas que sejam significativas para as suas aprendizagens. A sua elaboração é um processo progressivo, que se vai melhorando ao longo do tempo, essencial para orientar as práticas, adequando-as às crianças e aos materiais existentes no contexto e por isso esteve presente em todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem, no delineamento de estratégias e atividades, antes e após a realização das mesmas, tendo em conta que esta foi reestruturada, sempre que necessário, no sentido de melhorar o processo. De salientar que a planificação, essencialmente na EPE, deve ser pensada de acordo com a identificação das necessidades, os interesses e as aprendizagens já existentes das crianças, seguindo os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, as atividades projetadas para a semana, de acordo com os itens mencionados e, por fim, as decisões pedagógicas ao nível das áreas/domínio de conteúdo, a organização do espaço, dos materiais e do grupo e, ainda, os responsáveis pelas atividades, como será visível no terceiro capítulo. A planificação é muito flexível, uma vez que não é simplesmente “prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 15).

Relativamente à ação, esta ganhou expressão dentro sala de aula/atividades, dinamizando o que foi planeado, de acordo com as observações inicialmente realizadas e para isso foram utilizados os materiais e as estratégias pensados para cada atividade, sendo que a ação deve ser pensada de acordo com o contexto em que as crianças estão inseridas, aproveitando situações do quotidiano e é sobre esta que é possível refletir e assim perceber futuramente o que pode e deve ser melhorado (Rodrigues et al., 2017b).

Por fim, no que diz respeito à reflexão, que é um elemento autoformativo que leva “a uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades” (Amaral et al., 1996, p. 98), esta acompanhou toda a PES, uma vez que através desta conseguiu-se repensar e reavaliar as práticas, adequando-as, evoluindo também ao nível das outras fases que compreendem este

processo. Baseando-se nas ideias de Donald Schön, outros autores abordaram alguns modos de reflexão: conhecimento na ação; reflexão na ação; reflexão sobre a ação; e reflexão sobre a reflexão na ação (Amaral et al., 1996; Coutinho et al., 2009).

O conhecimento na ação é aquele que o docente usa na prática, é dinâmico e resulta da sua ação, sendo que, na PES, sem este não teria sido possível desenvolver as atividades com as crianças. Igualmente importante foi a reflexão na ação, porque permitiu observar todas as crianças e atuar de acordo com os seus interesses e necessidades e para isso foram utilizadas grelhas de observação (Amaral et al., 1996; Coutinho et al., 2009). No que diz respeito à reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação (que já requer um maior empenho e desenvolvimento profissional, contribuindo para possíveis mudanças na prática após investigar e encontrar soluções sobre as mesmas para um futuro), estas ocorreram após a prática, de modo a pensar nas ações desenvolvidas e para isso foram utilizadas algumas técnicas de conversação, nomeadamente reuniões de reflexão pós-ação e uma entrevista, que foi vantajosa por “ser adaptável às intenções do entrevistador, ou seja, se o pesquisador for habilidoso, ele poderá explorar campos que o inquirido interrogativo, por exemplo, não seria capaz de fazê-lo” (Neves, 2015, p. 21). Bem como, realizadas narrativas de cariz individual, para se refletir sobre a própria prática, e colaborativo, em que cada par pedagógico assumiu o papel de observador e observado e assim refletiu sobre a sua prática tendo em conta a visão do colega e das docentes cooperantes e ao contrário, refletindo sobre a interação do colega. Posto isto, as narrativas surgem na PES como forma de indicar “de que modo os processos formativos podem ser facilitadores ou inibidores de processos de transformação e inovação nas escolas” (Moreira, 2015, p. 55), dando oportunidade ao docente de refletir e aprender sobre os processos de aprendizagem, as experiências educativas, as limitações e necessidades que enfrentam (Reis, 2008) e ainda favorecem “não apenas o desenvolvimento do saber-fazer e do saber-estar mas também do saber-ser” (Ribeiro et al., 2007, p. 3125).

Para além da reflexão na ação e após a ação, é importante também fazê-lo antes da ação e para isso, durante a PES foram utilizados guiões de pré-observação, tendo sido um meio para que as supervisoras tomassem conhecimento do que iria ocorrer na observação em contexto. Isto é, assim ficariam a perceber quais os objetivos, as estratégias, as dificuldades e qual o foco principal das atividades, para que posteriormente pudessem dar o seu *feedback* e com isso ajudar as estagiárias a evoluir enquanto futuras profissionais.

A metodologia desencadeou-se, também, com a utilização do trabalho por projetos, ao longo das PES, que permitiu compreender a importância do processo de reflexão durante o desenvolvimento de atividades e que este é muito importante na educação inclusiva, como já foi referido no capítulo I, uma vez que parte dos interesses e problemáticas das crianças e “apresenta-se como elemento-chave na articulação entre investigação e ensino e no desenvolvimento de competências profissionais reflexivas” (Vieira et al., 2013, p. 2644). Tanto na EPE, como no 1º CEB foram desenvolvidos projetos que se assumiram como uma estratégia muito pertinente para o processo de ensino e aprendizagem das crianças e para o desenvolvimento de um docente reflexivo. Ao desenvolver estes projetos, destacou-se também, a importância da metodologia de investigação utilizada, que mereceu uma especial atenção pela agregação de um conjunto de instrumentos cruciais na compreensão da prática, uma vez que é desenvolvida de forma a encadear a teoria e a prática corretamente, trazendo inúmeras aprendizagens. Neste seguimento, no próximo capítulo é apresentada a prática desenvolvida ao longo da PES, tendo por base a metodologia neste capítulo abordada.

3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS

Tendo em conta os conhecimentos espelhados nos dois capítulos anteriores sobre o enquadramento legal e teórico que orientou a PES, o contexto em que esta foi inserida e a metodologia desenvolvida ao longo de todo o ano, relacionam-se agora estes mesmos conhecimentos com a ação desenvolvida na prática educativa. Posteriormente à aquisição de conhecimentos teóricos, é feita a reflexão sobre a forma como foram desenvolvidos na prática, na medida em que o conceito de docente “como profissional que reflete sobre sua prática deve ser uma preocupação de todos os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem, porém, nunca dissociando teoria e prática na atuação educacional” (Fontana, & Fávero, 2013, p. 2).

Nesta sequência, este capítulo é dedicado à descrição, análise e reflexão da ação desenvolvida ao longo da PES, assim como os resultados aí obtidos relacionando os pressupostos abordados no capítulo I e o contexto e metodologia do capítulo II. Assim, este capítulo subdivide-se em dois subcapítulos, o primeiro acerca das ações desenvolvidas na EPE e o segundo sobre as ações desenvolvidas no 1º CEB, incluindo nos mesmos os projetos desenvolvidos em cada um destes níveis.

3.1. O PERCORRER PEDAGÓGICO DO CAMINHO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No contexto da EPE, o caminho percorrido pela prática educativa foi uma experiência enriquecedora que merece ser analisada e refletida, percebendo que esta valência é “um alicerce vital de aprendizagem para a vida com implicações no sucesso da criança e da sociedade” (Marta, 2017, p. 43). Ao longo da PES, como já foi referido no capítulo II, a observação sistemática esteve sempre presente, desde o primeiro momento ao último, tendo sido através desta e de conversas com a educadora cooperante que foi possível perceber as necessidades, interesses e aprendizagens das crianças. Neste nível de educação o brincar é uma parte fundamental no desenvolvimento da criança, sendo defendido por Vigotsky, que as crianças ao desenvolverem o jogo simbólico, estão a agir na ZDP acima do que é habitual, desenvolvendo várias capacidades pessoais e sociais e competências ao nível de todas as áreas de conteúdo (Cardona et al., 2021) e,

por isso, a observação das crianças a brincar, em jogo espontâneo, foi essencial para se planearem, ao longo do ano, atividades enriquecedoras para as crianças.

As atividades que se desenvolveram no decorrer da PES foram planejadas integrando as diferentes áreas de conteúdo, de forma transversal e atendendo à flexibilidade que pode acontecer (Dec. Lei nº 241/2001, de 30 de agosto), tendo em consideração principalmente essa observação, em que se percebeu que as crianças, como já foi mencionado no capítulo II, evidenciavam algumas dificuldades, interesses e aprendizagens. No que diz respeito às atividades que serão elencadas neste capítulo, estas partiram das dificuldades que as crianças revelaram ao nível do respeito pelo espaço dos colegas, em desenvolver algumas tarefas mais minuciosas, em manipular substâncias e materiais do seu cotidiano, em realizar a contagem de objetos e em compreender que existem outras cores de pele diferente das delas. Essas atividades, também tiveram como base os interesses das crianças em ouvir histórias, desenhar e pintar, de fazer jogos simbólicos e dramáticos, brincando ao “faz de conta” com os membros da realeza e cavaleiros e no combate aos dragões, de conhecer corantes naturais, de explorar e realizar jogos em grande grupo no espaço exterior e de envolver as suas famílias nas atividades desenvolvidas. Por fim, para que fosse possível projetar as atividades era necessário conhecer as aprendizagens que as crianças já tinham, em que algumas já eram capazes de identificar a ordem dos números, participar em jogos de grupo, conhecer alguns aspetos da vida nos castelos e compreender que existem corantes naturais. Na elaboração destas planificações, matriz referida no capítulo II, foi possível perceber a importância da existência da flexibilidade, na medida em que muitas vezes o que era planeado acabava por não acontecer ou não acontecia da forma que era projetada. Isto porque, mais importante que completar todos os passos da planificação, é ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças no momento em que estão a ocorrer as ações e adequá-las, também, ao tempo e aos imprevistos.

Assim, em seguida, serão apresentadas algumas atividades que foram desenvolvidas ao longo da PES, que serão alvo de uma análise e reflexão para se compreender como foram desenvolvidas algumas aprendizagens que são importantes para o crescimento das crianças e que levem o educador a refletir sobre a sua ação, de modo a mostrar a amplitude das atividades desenvolvidas ao longo do semestre. Neste subcapítulo são elencadas três atividades que pertencem ao projeto que se dinamizou durante a PES, denominado de “O castelo dos inventores”, tendo por base a MTP, são elas, a dinamização de um pictograma “Os moradores do castelo”, a pintura de frescos utilizando beterraba e a realização do jogo “cauda de dragão”, e duas atividades

paralelas a esse projeto, neste caso a modelagem com massa de farinha e a pintura de desenhos com “lápiz cor de pele”. Enquanto, o par pedagógico, apresenta três atividades relacionadas com o projeto, neste caso, a exploração da caixa que deu forma ao castelo elaborado pelo grupo, a pintura de frescos utilizando café e a construção de mini catapultas, e duas atividades paralelas ao projeto, em que foi feita a exploração e criação da “Lengalenga colorida” a partir da lengalenga “Que está na varanda” de Luísa Ducla Soares e a exploração da técnica do pontilhismo.

Neste sentido, o projeto mencionado ao longo deste relatório, alusivo à EPE, decorreu ao longo de todo o semestre, tendo surgido nas primeiras semanas em que se fez observação participada. Deste modo, para se compreender melhor o desenvolvimento do mesmo, em seguida são referidas as quatro fases em que a MTP se divide, já mencionadas no capítulo I: a primeira que diz respeito à definição do problema, a segunda à planificação e desenvolvimento do projeto, a terceira à execução do projeto e, por fim, a quarta à divulgação e avaliação do mesmo.

No que concerne à primeira fase, o projeto surgiu com uma ida à biblioteca (figura 3), nas primeiras semanas, onde estavam maquetes de alguns castelos nacionais, elaboradas pelos alunos do 4º ano do 1º CEB. Aí as crianças mostraram-se muito interessadas em descobrir a localização desses mesmos castelos em Portugal, referindo as diferenças entre eles, por exemplo, que uns tinham as torres mais altas que outros, que alguns tinham mais torres que outros, entre outras características. Desta forma as crianças foram evidenciando que gostariam de descobrir mais sobre a vida da realeza e dos seus cavaleiros e mesmo sobre o funcionamento dos castelos.



Figura 3 – Crianças a observar as diferentes maquetes dos castelos

A partir daí, passou-se à segunda fase, em que foram construídos os mapas conceituais, estes que foram sendo completados no decorrer do projeto, e auxiliaram na organização do mesmo e na planificação das atividades, percebendo que as crianças deram muita importância

aos instrumentos de defesa e aos cavaleiros, não descurando outras ideias sobre os próprios castelos e os costumes que lá se vivem e, assim, surgiram ideias para algumas atividades. Neste sentido, na primeira semana de intervenção, para dar continuidade à ideia dos castelos, foi realizada a leitura e dramatização da obra “A princesa baixinha” de Beatrice Masini, que apresenta a história de uma princesa que tinha uma estatura baixa e, por isso, as pessoas diziam que ela não era uma verdadeira princesa, mas esta encorajada pela sua avó foi fazer uma viagem em que mostrou a sua valentia salvando o povo de vários obstáculos, como um dragão gigante, as maldades de uma bruxa e as ameaças dos grandes condores. Esta história levou a que as crianças referissem várias vezes que gostariam de ter o seu próprio castelo: (V: “podíamos fazer um castelo só nosso”, G.F: “dentro da nossa sala”, L.P: “sim, como o da princesa Catarina”), para que as suas brincadeiras com as personagens da realeza ainda se tornassem mais reais e significativas, o que acabou por se concretizar, tendo sido feita essa construção ao longo do tempo, em que se começou por explorar a caixa, depois recortaram-se as ameias, a porta e as janelas e por fim pintou-se todo o castelo. Não obstante, como todos os projetos este tinha de ter um nome, e, para isso, foi feito um diálogo com as crianças que foram dizendo palavras e com elas formou-se o título “O castelo dos Inventores”, que por unanimidade ficou esse e que fez todo o sentido, na medida em que tudo começou pela observação dos castelos e se prolongou para a conceção do próprio castelo do grupo.

Neste seguimento, sucedeu-se a terceira fase da MTP, dando sentido às ideias das crianças e realizando-se um conjunto de atividades. Após estar pensada e iniciada a construção do castelo, outro aspeto que não poderia faltar, de modo a tornar a sala ainda mais semelhante a um castelo eram os adereços para cada criança e adulto. Contudo, antes de se iniciar a elaboração dos mesmos era necessário escolher que personagem cada pessoa ia encarnar, visto que quando viram a educadora disfarçada de rainha avó, começaram a dizer: (G.F: “eu quero ser um cavaleiro”, B: “eu quero ser uma princesa”, G.S: “eu não, eu quero ser como o primeiro rei”), entre outros comentários relacionados com a escolha que levaram a uma pesquisa sobre algumas figuras importantes da época da monarquia, construindo atitudes de pesquisa que tão essenciais são para descobrir mais sobre algum assunto, desenvolvendo a “perspetiva crítica e de partilha do saber” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 86). De modo a facilitar a recolha desta informação, a diáde em conjunto com a educadora cooperante, escolheram alguns nomes da época importantes (D. Afonso Henriques, D. Manuel II, D. Maria II, D. Filipa de Lencastre, Infante D. Henrique, D. Joana de Aveiro, a Marquesa de Alorna Leonor e os cavaleiros templários) e daí foram mostradas fotografias de cada uma destas

peças e foi feito um diálogo sobre aspetos de cada um deles, por exemplo, quem foi o primeiro rei de Portugal e o último, que a D. Filipa era uma rainha consorte, que papel desempenhava uma marquesa e o que eram os cavaleiros templários, aspetos estes que as crianças interiorizaram muito bem, na medida em que voltaram várias vezes a proferir estas ideias, em que ficou perceptível que foram termos significativos para elas.

Nesta sequência, foi feito um levantamento da personagem que cada criança queria encarnar, registando-se num quadro branco os nomes e a partir daí, de modo a organizar os dados (Lopes da Silva et al., 2016) e visualizar-se quantas pessoas desempenhavam o papel de cada personagem, foi elaborado um pictograma que se intitulou de “Os moradores do castelo”, nome atribuído pelo grupo, recorrendo a um levantamento de ideias e depois uma votação para eleger o preferido. A tomada de decisão baseada na negociação é fundamental nestas idades, uma vez que “constituem experiências de vida democrática que permitem tomar consciência dos seus direitos e deveres” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 25). No dia seguinte, após se realizarem breves questões sobre cada personagem e já com a imagem destas em miniatura impressa, da esquerda para a direita na meia-lua, cada criança dirigiu-se à estagiária D para receber a sua e colá-la numa folha, de baixo para cima, por cima do nome respetivo. Esta estratégia de gestão do grupo, mostrou-se eficaz, na medida em que, as crianças souberam esperar pela sua vez e respeitar o espaço dos colegas, dificuldade que evidenciavam por vezes, impossibilitando a realização de atividades em grande grupo. O nome ia sendo escrito à medida que surgia uma personagem nova, para que as crianças vissem o registo escrito, na medida que quanto mais cedo as mesmas se apropriarem da utilização da escrita, “o seu conhecimento sobre as funções da leitura e escrita vai-se estruturando e tornando-se cada vez mais complexo e multifacetado, descobrindo quando, como e com que objetivos a linguagem escrita é utilizada” (p. 14) e ainda conseguem perceber que o suporte e o conteúdo daquilo que é escrito muda de acordo com a função para que serve (Mata, 2008). Visto que o mais comum na realidade das crianças é a orientação da esquerda para a direita e de cima para baixo, considerou-se importante explicar que apesar de se escrever dessa forma, neste gráfico a orientação é de baixo para cima, de modo a não criar confusão.

As crianças foram colando as suas imagens, referindo qual o nome e o título da sua personagem e foram apercebendo-se que algumas tinham mais elementos que as outras, dizendo mesmo (P: “os cavaleiros é que ganham, são os que têm mais” ou V: “a princesa Joana está igual à rainha Maria”), o que evidenciou alguns conhecimentos ao nível das noções de quantidade, “maior que”, “mais do que”, “menos do que” e “igual a”, desenvolvendo assim o “sentido de medida” (Mendes, &

Delgado, 2008, p. 49). Quando todas as imagens já tinham sido coladas, partiu-se para a contagem de cada barra em grande grupo, em que o número da primeira barra era verbalizado e de seguida escrito pela estagiária D, e, assim, sucessivamente. Depois de todas as personagens estarem quantificadas, foram feitas questões de interpretação do pictograma, sobre quem tinha mais e menos elementos, se alguma personagem tinha o mesmo número e quantos tinha cada uma. No final o pictograma foi afixado na parede da sala, junto às imagens em ponto grande de todas as personagens abordadas. Esta é uma questão importante, não só porque, como já foi mencionado no capítulo II, as paredes são um espaço pedagógico, valorizando o trabalho das crianças, mas também porque na prática foi observado que as crianças por vezes recorriam ao pictograma para falar sobre as personagens e ainda sobre quem tinha mais elementos. Relativamente a esta questão, salienta-se o dia do desfile, que será falado mais à frente, em que as crianças estavam todas caracterizadas pelas suas personagens e reparavam se realmente o pictograma estava de acordo com a realidade ou não. Esta atividade evidenciou-se relevante para o desenvolvimento de noções matemáticas, uma vez que “são as atividades de comparação, classificação e contagem informais que proporcionam à criança a base para desenvolver a compreensão e análise de dados e da estatística” (p. 97), destacando o papel do educador em criar oportunidades de realização destas atividades, apesar que estas devem ocorrer se assim for do interesse e necessidade das crianças (Duque et al., 2013). Também, realçou a importância de pertencer a um grupo e ter um registo do que é feito, neste caso pictórico, que é tão crucial nestas idades, uma vez que habitualmente as crianças são capacitadas da leitura de imagens e não de palavras, sendo também crucial para organizar e tratar os dados que estão a ser analisados, facilitando o processo de interpretação. Não esquecendo que ao abordar as questões sobre as personagens, referindo os seus títulos e o significado dos mesmos, as crianças estão a desenvolver o seu conhecimento no que respeita ao património cultural nacional e ainda, ao colar as imagens, para além das crianças realizarem uma tarefa do seu agrado, estão a desenvolver a sua motricidade fina. Apesar do essencial ter sido desenvolvido, existem aspetos que poderiam ter sido melhorados, potenciando momentos de mais autonomia e liberdade à criança, como por exemplo, serem as próprias a escrever o número de cada barra, em vez de ser a adulta, permitindo não só a observação, mas também a manipulação e iniciação à escrita. Para além disso, a atividade ainda poderia ser enriquecida, se no final da elaboração do pictograma se juntasse, por exemplo, as crianças e adultos de cada personagem, para que a observação e noção de

quantidade fosse ainda mais real, podendo fazer com estes pequenos grupos uma dramatização breve sobre cada personagem, sugestões estas que poderão ficar para um futuro trabalho.

A próxima dinâmica abordada emergiu de uma atividade paralela ao projeto, em que se experimentou juntar diversos materiais e substâncias (sal, areia, terra, beterraba e farinha) a água, para ver qual a reação que ocorria e um dos elementos era a beterraba, descobrindo-se que esta funcionava como um corante natural. Deste modo, começou a abordar-se a existência destes corantes e como eles poderiam estar relacionados com a vida da realeza nessa época, como tal, através de uma breve pesquisa, descobriu-se que a estes se juntava um pouco de gesso, surgindo as pinturas das paredes dos castelos, palácios e igrejas, denominadas de frescos. Assim, projetou-se a realização dos frescos dos inventores, utilizando o corante natural que as crianças já conheciam, a beterraba, e para tal, em pequenos grupos, as crianças numa folha de pintura (papel manteigueiro), pintavam livremente o seu fresco, pegando em pedaços de beterraba com a mão e passando pela folha, como se os mesmos fossem pinceis. Enquanto estavam a pintar, como pegavam diretamente na beterraba, os seus dedos ficavam pintados e uma criança referiu (R.F: "olhem estou a deitar sangue pelos dedos"), assemelhando a cor da beterraba à cor do sangue, o que demonstra a relação que essa criança fez com a realidade. Depois desta atividade, foram também elaborados outros frescos, mas utilizando o café, atividade esta que o par pedagógico irá explorar no seu relatório.

Com esta atividade as crianças compreenderam que existem corantes naturais e que os mesmos podem servir para um fim diferente do seu habitual, que é do interesse da maioria das crianças, neste caso, a pintura, simplesmente pegando em elementos da natureza, salientando aqui a importância de contactar com os elementos do meio físico e natural. Também desenvolveram aprendizagens que permitiram às crianças explorar de forma natural as relações que podem existir com situações do quotidiano, aspeto importante, na medida em que as crianças ao confrontarem-se com diferentes realidades e visões de uma situação, estão a criar elas próprias as suas representações e compete ao educador "criar ou detetar esses momentos de interrogação ou de júbilo a fim de os explorar" (Chauvel, & Michel, 2006, p. 6).

Para além disso, as crianças ao pintarem de forma livre, com um novo elemento, estão a desenvolver a sua sensibilidade estética, podendo explorar livremente as suas capacidades de expressão, primando pela elaboração de trabalhos bonitos, uma vez que sabem previamente que os mesmos serão afixados na parede do corredor, junto à sala. Este confronto com os seus próprios trabalhos, é muito relevante, na medida em que estimula produções futuras e fomenta o

desenvolvimento artístico das crianças (Godinho, & Brito, 2010). Tal, ficou bem evidenciado quando uma criança ao ter rasgado a sua folha, depois de ter feito um pouco de força a mais, ficou triste com o seu trabalho, dizendo mesmo (B: “assim não quero que a minha pintura vá lá para fora”). Esta situação gerou um momento de conflito interior para a criança, que rapidamente foi reconfortada pelos colegas ao elogiarem o seu trabalho, sugerindo até, que a folha fosse colada com fita cola ou que fizesse a pintura de um novo desenho. Perante esta reação dos colegas a criança que primeiramente disse não quer, percebeu, posteriormente, que como gostaria de afixar o seu trabalho, a solução seria colá-lo. Estes momentos de conflito interior foram muito recorrentes neste grupo, contudo verificou-se a evolução que as crianças fizeram na gestão das suas frustrações, na medida em que começavam a perceber que em vez de entrar em conflito teriam de ver quais as soluções que existiam para a resolução do problema e seguir a que lhes parecia mais adequada.

De modo a enriquecer esta atividade, antes da mesma, poderia ter sido feita uma exploração da beterraba mais profunda, destacando que na horta pedagógica a mesma está plantada e as crianças já observaram o seu processo de crescimento, portanto poderiam, por exemplo, pesquisar algumas receitas que pudessem ser elaboradas com a beterraba e preparar alguma, em parceria com a o refeitório da escola, provando essa comida e depois, então fazer os frescos. Estes que no final, antes de serem afixados, poderiam ser apresentados aos colegas do grupo e em grande grupo, poderia ser criada uma história partindo das pinturas, tal como acontecia nos frescos da época que contavam alguma história. Esta reflexão pós-ação permitiu analisar outras potencialidades com o mesmo recurso que em futuras atividades serão mais explorados.

Outro aspeto que se destacou ao longo do projeto foram as conversas sobre dragões, que surgiram logo após a leitura da obra “A princesa baixinha” de Beatrice Masini, percebendo que as crianças gostariam de descobrir como se poderiam combater as maldades dos dragões. Como este interesse era muitas vezes referido e se intensificou quando as crianças já tinham todos os seus adereços de cavaleiros, realizou-se a leitura e dramatização da obra “Não há dragões nesta história” de Lou Carter. Esta história aborda a vida de um dragão que queria entrar nas histórias mais tradicionais, mas ninguém o que queria porque interpretam que o dragão é sempre o mau, no entanto, no final da história foi ele o herói. Com esta narrativa desconstruiu-se a ideia de que o dragão é o mau e, como tal, por vezes também é bom desempenhar o seu papel, tendo as crianças dado vida a um “dragão”, durante a realização do jogo “cauda do dragão”. Este jogo foi realizado

em pares, no espaço exterior, e tinha como objetivo apanhar o maior número de caudas, protegendo a sua, sendo a cabeça do mesmo responsável por apanhar as outras caudas (lenço preso nas calças da criança de trás) e a cauda por se proteger para não se deixar apanhar. Inicialmente não foi muito fácil compreender o jogo, mas este foi demonstrado pela estagiária D e pela educadora cooperante em conjunto com as crianças, que rapidamente entraram no jogo, apesar das dificuldades encontradas no decorrer do mesmo.

O jogo foi importante para as crianças se relacionarem mais com o espaço exterior e para que estas se desenvolvessem a nível motor, destacando o jogo coletivo que é crucial nestas idades, uma vez que “ao jogar com outros, a criança envolve-se numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização (...), que apelam não só à cooperação, mas também à oposição” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 45) e acrescenta, ainda, Neto (2020), que “o jogo e a motricidade representam um instrumento poderoso, que, se bem utilizado, possibilita a promoção e aquisição de um conjunto de aprendizagens fundamentais no desenvolvimento psicológico, emocional e social das crianças” (p. 18). No entanto, não foram desenvolvidas só competências a nível motor, mas também, ao nível do desenvolvimento pessoal e social, observando que algumas crianças se superaram e também fortaleceram relações dentro do grupo, competindo pelo mesmo objetivo, apesar de que nem todas conseguiram realizar o jogo de forma coletiva. Isto é, a certa altura percebeu-se que algumas crianças estavam a jogar individualmente, deixando o seu par, por isso, numa fase inicial o jogo deveria ter sido realizado individualmente e, posteriormente, de forma progressiva, passar ao coletivo, visto que algumas crianças neste tipo de jogos ainda têm dificuldade em trabalhar em equipa. Posto isto, de um modo geral a atividade foi positiva, mas existiram algumas dificuldades de compreensão do jogo, como já foi referido, acrescentando ainda que, provavelmente se o espaço tivesse sido mais bem delimitado, facilitaria a perceção do jogo, para que não se deslocassem para muito longe uns dos outros, ou seja, neste jogo faltou uma melhor explicitação e organização do espaço.

Para terminar o encadeamento de ideias acerca deste projeto, salienta-se o envolvimento da família, que foi marcado pela elaboração de brasões, em que cada criança levou o seu para casa para elaborar e trouxe de volta para colocar no castelo dos Inventores, promovendo relações entre todos os intervenientes na educação das crianças, sendo os familiares pessoas significativas para as crianças, o seu papel é preponderante no “suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos” (Mata, & Pedro, 2021, p.

10). Para além disso, foi pedido aos familiares que arranjassem um vestido para as princesas e rainhas e estes mostraram-se muito participativos, trazendo até fatos de cavaleiros, paus de vassoura para os cavalos e outros adereços para algumas crianças. Os familiares participaram na conceção deste projeto, apesar de que tinha sido desejável que ainda participassem mais, no entanto, devido à pandemia, muitas situações não puderam acontecer como eram espectáveis, ainda assim, as famílias foram incluídas e foram sendo informadas no decorrer do projeto, através de fotografias que a educadora enviava para pais e familiares. Desta forma, chega-se assim à quarta e última fase do projeto, a divulgação e avaliação, sendo esta divulgação realizada para as famílias como já foi dito e ainda, através de um *padlet*, acessível apenas aos familiares, com fotografias e vídeos das crianças a desenvolverem as atividades inseridas no projeto.

Contudo, não foi só às famílias que o projeto foi divulgado, mas a toda a comunidade escolar, na medida em que se expuseram as três maquetes de um castelo, construídas pelas crianças, na biblioteca escolar, e, no final da ação na PES, foi realizado um desfile temático (figura 4), que passou por todos os espaços escolares, dando a conhecer os fatos e adereços elaborados pelo grupo.



Figura 4 – Cartaz que serviu para a divulgação do desfile temático

Com esta divulgação e interação com os demais, foi possível perceber que o projeto foi importante para as crianças ficarem a conhecer um pouco mais sobre uma parte da História de Portugal e partilhá-la com os outros. Apesar disso, não foi só com a divulgação que se avaliou este projeto, mas no decorrer de toda a prática, sendo que a avaliação deve ser formativa, como é mencionado no capítulo I. Como refere Cardona et al. (2021), esta revela-se uma “prática imprescindível” (p. 13), para a aprendizagem e desenvolvimento curricular, salientando mesmo que “não há educação sem avaliação” (p. 14), esta que não serve para aprovar ou desaprovar

nenhuma criança, mas sim para auxiliar o educador a encontrar o caminho mais adequado para o desenvolvimento de aprendizagens para as crianças. Para isso, foi sendo feita uma análise ao trabalho desenvolvido, percebendo-se que as crianças se orgulhavam das atividades dinamizadas e que estas foram significativas para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento, na medida em que, muitas vezes voltavam a referir aspetos sobre o projeto, abordados anteriormente, como o nome e o título das personagens, o nome dos instrumentos de defesa medievais e para o que cada um servia, o nome de alguns castelos, entre outras questões. Este projeto permitiu, assim, que o léxico fosse alargado, se ficasse a conhecer mais sobre a História de Portugal, nomeadamente aspetos e costumes da vida em monarquia, como se pode organizar dados e lê-los, especificamente fazer contagem e, ainda, perceber que apesar da época abordada não incutir os valores democráticos, na atualidade vive-se numa democracia e é importante ouvir a opinião de todos, em que a maioria ganhar. Assim, algumas dificuldades e interesses elencados no capítulo II foram colmatados, ao desenvolver aspetos de todas as áreas de conteúdo.

No entanto, não foi apenas no projeto que foi feita uma avaliação formativa, nem foi apenas o projeto que permitiu desenvolver as competências anteriormente mencionadas, mas também algumas atividades paralelas a este, atividades estas que foram em menor quantidade que as anteriores, na medida em que o projeto se estendeu desde o início da PES até ao final, ocupando a maioria do tempo. A primeira atividade aqui mencionada realizou-se após observar que as crianças muitas vezes pediam para brincar com a plasticina e de modo que estas pudessem modelar com outro material, projetou-se a modelagem com massa de pão. Para iniciar, foi necessário fazer a massa de pão, para isso a responsável pela atividade pegou numa bacia em frente às crianças e com a sua ajuda, juntou-se a farinha e a água (farinha em mais quantidade), até se formar uma pasta concisa e para que esta se conservasse durante algum tempo, juntou-se também um pouco de sal grosso. Após ter esta massa, foram distribuídos pedaços da mesma pelas crianças que ao tocarem num material para modelar, diferente do habitual, referiram que a mesma estava fria e que era um pouco mais dura que a plasticina, sendo que algumas crianças relacionaram este material com o seu quotidiano, mencionando que também fazem bolos com farinha e que já tinham usado esta receita para fazer pão com a avó. Durante esta exploração da massa, foi acrescentado um pouco de manteiga, se assim as crianças entendessem, aos seus pedaços, de modo a tornar a massa mais macia e fácil de modelar. As crianças tiveram oportunidade de explorar livremente a massa, podendo manusear alguns objetos que

normalmente utilizam com a plasticina, nomeadamente o rolo, umas facas de madeira e umas formas com diferentes desenhos.

Assim, foi possível observar que a maioria das crianças estendia a massa com o rolo e depois usava uma dessas formas ou as facas para realizar um desenho, aproximando-se da ideia 2D, enquanto um grupo restrito de crianças tornava a sua modelagem da massa numa figura em 3D, evidenciando aqui o desenvolvimento da visualização espacial. Com esta atividade, mais que desenvolverem competências ao nível das dimensões dos objetos e do desenvolvimento da motricidade fina, como fazem normalmente na modelagem de plasticina, fortaleceram outras aprendizagens, na medida em que existe transversalidade de saberes. Neste caso, foi importante no desenvolvimento da linguagem oral e da noção de algumas quantidades e medidas, ter de seguir uma receita, mesmo que esta não esteja escrita, o que poderia ter acontecido para que as crianças observassem um suporte escrito, que é fundamental nestas idades, como já foi mencionada numa atividade em cima. Também, foi essencial para que as crianças percebessem a relação direta que existe entre a escola e o quotidiano de cada uma, lembrando pelo contacto com esta massa, a sua família e atividades que fazem em suas casas. Com a mesma, as crianças tiveram oportunidade de ao manusear fazer os desenhos e as formas que pretendessem, desenvolvendo assim, a sua sensibilidade estética e a sua expressividade (Lopes da Silva et al., 2016).

Do ponto de vista profissional, esta atividade cumpriu os objetivos que inicialmente foram propostos, fazendo compreender que este é realmente um gosto da grande parte do grupo, isto porque, se guardou a massa e as crianças durante o resto da semana continuaram a modelar, destacando que se pode diversificar noutras alturas com outros materiais, como por exemplo a terra ou a areia. Desta forma, pode refletir-se que este tipo de atividades são enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças, principalmente ao nível da sua motricidade fina, aliando outras componentes, como por exemplo, a medição das quantidades certas para a massa, a conceção de uma receita, usando os termos corretos relacionados com a culinária, desenvolvendo assim a linguagem oral e alargando o léxico específico de termos relacionados com a cozinha. Ainda, a relação com o quotidiano das crianças, que tão importante é para se compreender que a escola é importante na vida de qualquer Ser Humano e, por fim, o desenvolvimento da expressividade de cada uma das crianças, que tanto gostam das Artes Visuais e ao modelarem os objetos que pretendem é possível compreender uma panóplia de situações pela qual as crianças passam e quais os seus interesses e necessidades.

A outra atividade aqui apresentada, que é paralela ao projeto, despontou-se quando foi observado que as crianças referiam várias vezes que iam pintar com o lápis “cor de pele”, referindo-se ao lápis bege/rosa-claro, compreendendo-se assim que as crianças apesar de não evidenciarem algum tipo de racismo para com as demais, com cor de pele diferente da delas, estas não compreendiam que aquela cor é apenas a mais semelhante à cor da pele da maioria dos portugueses e não uma cor universal dita “cor de pele”. Por esta razão, partiu-se para a leitura da obra “Meninos de todas as cores” de Luísa Ducla Soares, que mostra um menino de cor branca a viajar e a conhecer outros meninos de cor amarela, vermelha, castanha e preta, como tal para esta leitura recorreu-se ao globo e a imagens dos meninos da história que iam sendo colocadas no mesmo onde era mais recorrente encontrar pessoas com aquelas características, apesar de que, foi mencionado que estes estão espalhados por todo o mundo, assim como nós portugueses. Mais tarde, em pequenos grupos, fez-se a ilustração da história, na visão das crianças, em que estas podiam apenas utilizar uma caixa de lápis que foi especialmente concebida para esta atividade, com as cores mencionadas na história. Para esta atividade, as crianças tiveram a necessidade de recorrer ao globo, em que estavam coladas as imagens dos meninos, para visualizarem melhor as suas características e acabaram por explorar um pouco, também, o globo terrestre, ficando a conhecer outros países e um pouco da sua cultura.

Para a atividade, as crianças tinham um caixa específica, como já foi referido, e nessa caixa dizia “lápis cor de pele”, no entanto, como as crianças ainda não sabem ler estas palavras, foi mencionado várias vezes, oralmente, o que estava escrito, deixando as crianças a refletirem sobre a existência de mais cores de pele que as mesmas imaginavam, desenvolvendo assim, o conhecimento e respeito por diferentes povos/etnias. As crianças ao fazerem uma atividade que é do gosto da maioria, que é pintar e desenhar, desenvolvem desde logo a sua motricidade fina e a sua sensibilidade estética e sendo que a caixa de lápis é diferente das habituais, permitiu deixar nelas a compreensão de que realmente é um erro dizer que o bege é cor de pele e outras que também o são, como por exemplo o castanho, ser apenas o castanho. Apesar de o continuarem a proferir, na medida em que não é uma mudança que ocorre imediatamente na linguagem comum, quando dizem (V: “vou pintar com cor de pele”, algumas crianças já são capazes de parar, pensar e depois dizer V: “não, é cor-de-rosa-claro”). Estes comentários demonstram uma visão de mudança de certos estereótipos que existem na sociedade e o desenvolvimento do respeito pela diversidade cultural, sendo aqui o papel do educador fundamental para que estas ideias pré-concebidas sejam desconstruídas, enquanto as crianças estão a construir a sua identidade e autoestima (Lopes da

Silva et al. 2016). Não obstante, a atividade mesmo tendo sido positiva e significativa para algumas crianças, poderia ter sido realizada de outra forma, que enriquecesse mais as aprendizagens e alcançasse todas as crianças e não apenas aquelas que quiseram fazer este desenho. Poderia ter sido feito, portanto, depois da leitura da história, uma pequena dramatização em que se caracterizavam as crianças com as diferentes cores e posteriormente é que se fazia a representação em desenho da sua visão da história. Para além disto, esta temática, poderia despoletar mesmo a execução de outro projeto sobre as diferenças culturais que existem no mundo, ideia esta que poderá ficar para um futuro na profissão, se surgir noutra contexto.

Como já foi abordado no capítulo I, o espaço exterior é importante para criar ligações com a natureza e para que as crianças se consigam expressar mais livremente e autonomamente, sendo que “o melhoramento do espaço ao ar livre e em contacto com a Natureza permitirá abordar os projetos educativos com outra abertura e significado de aprendizagem para as crianças” (Neto, 2020, p. 160). Felizmente o espaço exterior deste centro escolar é amplo, o que permite corridas, jogos coletivos e atividades de pequeno e grande grupo, mas ao mesmo tempo falta-lhe mais diversidade de espaços e materiais. Por esta razão, as seis estagiárias em conjunto, impulsionadas pela docente institucional, projetaram a criação de uma caixa de areia com materiais de casa que possibilitassem a recriação de uma cozinha. Esta ideia nasceu pelo semelhante interesse observado nas três salas, neste grupo em questão (inventores), as crianças após explorarem a terra, sugeriram explorar também areia, destacando o gosto por fazer cozinhados com a areia. Neste seguimento, depois de se dialogar entre as seis, cada par pedagógico falou com a sua educadora cooperante e as três foram sugerindo algumas ideias sobre o espaço onde se poderia localizar e as dimensões que poderia ter. Em seguida, partiu-se então para uma pequena reunião com a coordenadora da instituição que permitiu a sua elaboração, tendo em consideração que existem cuidados a ter por causa das infeções que os animais podem deixar, tendo de ser muito bem isolada e sempre que não estiver a ser utilizada, tem de estar tapada.

Posteriormente, quando já estava a ideia pensada, projetou-se como poderia ser executada, percebendo-se que a utilização de pneus a envolver a caixa de areia poderia amparar alguma queda, evitando que as crianças se magoassem. Quanto à areia, esta foi facultada amavelmente pela junta de freguesia e entre as seis estagiárias juntaram-se alguns objetos de cozinha (tachos, tupperwares, colheres de pau, entre outros) para que as crianças pudessem recriar os seus cozinhados, como elas referiam. Desta forma, umas semanas antes de a caixa

estar concretizada, iniciou-se a pintura dos pneus, em que cada sala (incluindo as que não tinham estagiárias) ficou responsável por pintar dois deles e as estagiárias em conjunto com as educadoras os outros dois que sobravam. As crianças tiveram a oportunidade de pintar livremente os pneus com as cores que existiam acessíveis na sala, para que umas semanas mais tarde, estes fossem colocados ao redor da areia a delimitar a caixa. Com a caixa de areia já terminada, trabalho elaborado pelas estagiárias com o auxílio dos funcionários da junta de freguesia, as crianças puderam explorá-la, no entanto, antes de esta ser aberta oficialmente, foi necessário estabelecer regras de segurança e de utilização da mesma. Para isso, todos se reuniram ao redor da caixa e dialogou-se sobre aspetos que seriam importantes para uma saudável utilização. Neste sentido, estabeleceu-se que as crianças só poderiam destapar a caixa com a supervisão de um adulto, não seria benéfico retirar areia e transportar para outros locais da escola, nem que o contrário acontecesse, de modo a não contaminar e estragar aquele local, também, como a caixa tem dimensões reduzidas não poderiam estar mais de quatro a cinco elementos e, por fim, uma regra muito importante, sempre que abandonavam a caixa teriam de ir lavar as mãos sem que as colocassem na boca.

As crianças exploraram livremente a caixa, usando os materiais que foram lá deixados e muitas delas, mencionaram que estavam a cozinhar, criando-se um diálogo entre uma das crianças e a estagiária D (M.M: “estou a fazer o meu almoço”; Estagiária D: “e o que vai ser o almoço?”; M.M: “vai ser, alface com tomate e frango”; Estagiária D: “que bom, ainda por cima é uma comida muito saudável”). Através deste diálogo e da observação das crianças a brincar, compreendeu-se que estas ficaram entusiasmadas com o novo espaço, mostrando que este tem potencialidades para dar resposta a algumas das suas necessidades, partindo de um interesse das mesmas e que estas relacionaram as suas aprendizagens com conhecimentos que trouxeram do seu quotidiano. Apesar deste espaço ter um grande potencial de aprendizagens, não foi possível explorá-lo como era projetado, na medida em que só ficou disponível a utilizar no último dia, ainda assim, conseguiu perceber-se o entusiasmo falado e que será um espaço muito desejado pela maioria das crianças.

De salientar que para a conceção deste pequeno projeto no exterior, mas também na restante PES, um aspeto crucial foi o trabalho colaborativo, não só entre crianças, pelas atividades que eram potenciadoras do mesmo, mas também entre os adultos. A PES desenvolveu-se com o par pedagógico, que foi um elemento fundamental para as dificuldades sentidas fossem atenuadas, para partilhar as ideias e as conquistas vividas, mas não só, também as colegas estagiárias da mesma instituição contribuíram para a evolução na formação docente, como é

possível observar no projeto do exterior mencionado. O trabalho com a educadora foi essencial para que as crianças tivessem as aprendizagens mais ricas, assim como a restante comunidade escolar e as famílias. E, por fim, também existiu este trabalho com a supervisora institucional que proporcionou momentos de reflexão, de crítica construtiva e de ajuda. Sem este trabalho, o desenvolvimento da PES tornava-se muito mais complicado e pobre, ao trabalhar-se com os diferentes intervenientes do processo são tidas em conta as opiniões e os saberes de cada um, tornando o processo de aprendizagens e desenvolvimento das crianças, mais simples e rico (Saraiva, & Ponte, 2003).

Em suma, foi possível perceber que a PES desenvolvida na EPE foi tão significativa para as crianças como para a formação docente, compreendendo que com a dinamização de um projeto baseado na MTP não há forma das crianças não se envolverem, a não ser que a mesma não esteja a ser desenvolvida como projetada. Neste sentido, a utilização da MTP foi muito positiva, tendo sido possível desenvolver todas as fases da mesma e perceber como é possível dinamizar um projeto completo, ficando perceptíveis quais os aspetos positivos e os que devem ser melhorados. Com a dinamização do projeto foi visível o entusiasmo com que as crianças participavam nas atividades, sendo que as mesmas é que levaram a que este se prolongasse por tanto tempo, sendo que apesar de se completarem todas as fases, o mesmo tinha possibilidade de continuar com a educadora cooperante, caso as crianças tivessem continuado a evidenciar o mesmo interesse. Este projeto permitiu que se desenvolvessem competências aliadas a todas áreas de conteúdo de forma transversal, assim como, as atividades paralelas dinamizadas, porque mesmo que o projeto fosse o centro de todo o semestre, por vezes surgem ideias que não se enquadram totalmente nele, mas que também devem ser abordadas, não descorando o espaço exterior, que tal como o espaço interior deve ser muito valorizado, principalmente no momento pela qual o mundo está a passar (*covid-19*). No entanto, como em todos os projetos e atividades, não existiram só aspetos positivos, ainda que se tenham realizado muitas atividades diversificadas, poderiam ter ocorrido mais e as que se dinamizaram, por vezes poderiam ser mais ricas, aliado a estas questões, algumas atividades tiveram uma duração superior a que era esperada ou não se realizaram como eram esperadas, que apesar de poder ser um aspeto negativo, permitiu que se refletisse na ação e se realizassem boas atividades na mesma.

Contudo, esta aprendizagem não foi exclusivamente da parte das crianças, mas também proporcionou uma aprendizagem docente, assimilando, principalmente que ao longo da formação docente e mesmo da vida, vão existindo aspetos positivos e negativos. Neste caso, destaca-se a

admiração por esta profissão, o amor que se recebe constantemente das crianças e como é possível enriquecer a vida de uma criança, através de uma panóplia de atividades diversificadas e do exemplo diário de saber ser e estar. Contudo, também existem questões que exigem mais de um educador do que se está à espera, uma vez que este tem de ter capacidade para acompanhar as crianças e ao mesmo tempo, de estar em constante observação para perceber as dificuldades e aprendizagens que cada uma delas tem e necessita e ainda ser capaz de gerir um grupo e o tempo, tendo sido este aspeto o mais desafiante. Constatando-se, assim, que esta aprendizagem deve ocorrer ao longo da vida e que o brilho de um educador não acontece se este se estagnar e se acomodar, é necessário continuar a construir novos conhecimentos.

Esses conhecimentos são construídos como educadora, mas como aqui se está a desenvolver o perfil duplo do docente, também são construídos como professora e por isso no próximo subcapítulo estará elencada a ação desenvolvida na PES no contexto do 1º CEB.

3.2. O PERCORRER DIDÁTICO DO CAMINHO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As experiências vivenciadas durante a PES no ensino do 1º CEB, mais precisamente com uma turma de 1º ano, mostraram-se significativas, com aprendizagens ricas e variadas em todas as áreas curriculares a diversos níveis, pessoal, profissional, social e em que se viveu um período de constante adaptabilidade pelas condições que a pandemia mundial *covid-19* trouxe para dentro da sala de aula. Desta forma, neste subcapítulo apresentam-se algumas atividades realizadas ao longo da PES que foram pensadas em sequências didáticas, assim como as atividades enquadradas no projeto de intervenção (abordado mais à frente neste subcapítulo). De seguida é feita uma reflexão, acerca das aprendizagens vivenciadas, debruçada sobre o que correu menos bem e o que faltou evidenciar ao longo das aulas.

Na elaboração das planificações, passou-se pelo processo de observação sistemática, que diz respeito à observação constante que ocorre numa sala de aula recorrendo a instrumentos abordados no capítulo II, de modo a conhecer as capacidades das crianças, os seus interesses, as suas dificuldades e, assim, relacioná-los com as AE e o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. A observação é essencial, não só antes de planificar, mas também durante a aplicação dessa mesma planificação, na medida em que permite descrever, interpretar e agir sobre alguma situação (Condessa, 2020), desempenhando “um papel fundamental na melhoria da qualidade do

ensino e da aprendizagem” (Reis, 2011, p. 11). Através dessa observação e como já foi mencionado no capítulo II, foi possível perceber que as crianças tinham algumas dificuldades no que respeita ao desenvolvimento da motricidade fina, assim como, ao nível fonético, na aprendizagem das letras novas, confundindo algumas entre elas. E, também, algumas dificuldades ao nível daquilo que não é concreto, principalmente na área da Matemática, por isso, foi importante encontrar estratégias e materiais que permitissem a passagem do concreto para o abstrato, sendo desta dificuldade que parte o projeto de intervenção que será apresentado mais à frente neste subcapítulo.

Em todas as planificações o objetivo prendeu-se com a criação de sequências didáticas que partissem de um contexto, neste caso de obras literárias muitas vezes adaptadas, e que tivessem um princípio, meio e fim, acompanhando o que acontecia na história e criando atividades diretamente relacionadas com a mesma. Esta foi uma estratégia que se revelou bem-sucedida, na medida em que as crianças ficaram mais envolvidas e motivadas para a aprendizagem, fazendo perguntas e desenhos sobre as personagens das histórias, comparando situações do quotidiano com situações vividas pelas personagens e com muitas expectativas sobre qual seria a atividade seguinte a ser realizada a partir da história. A criação de um contexto para a realização de atividades, de acordo com as AE, para além de ser um desafio, é também, muito gratificante quando se verifica que as crianças estão a aprender por intermédio de obras literárias diversificadas, o que é muito positivo, uma vez que “ouvir ler e ler textos de literatura para a infância é considerado um percurso essencial que leva as crianças à meta final que se prende com a compreensão de textos e estímulo à apreciação estética” (Pereira & Balça, 2018, p. 117) e também é um fator de motivação para a leitura, porque as crianças ficam a conhecer mais histórias.

Ao longo destas sequências estiveram presentes quase todas as áreas curriculares, seguindo as orientações da matriz curricular do 1º CEB, em que a Matemática e o Português predominaram, ao contrário do Estudo do Meio e da Educação Artística, que têm menos horas e por isso surgiram menos vezes, apesar de que mesmo assim não devam ser discriminadas nem deixar de aparecer. Assim sendo, nas planificações estiveram presentes também estas áreas, ainda que relativamente à Educação Artística tenham sido menos, ao contrário da área de Educação Física na qual não foi efetuada nenhuma atividade. Esta é uma área fundamental, pois como é referido num estudo de Betti e Liz (2003), esta tem benefícios ao nível do desenvolvimento corporal e, ainda, é muitas vezes considerado um meio de motivação para a

aprendizagem dos alunos, contudo, acabou por não ser feita nenhuma atividade nesta área, o que é considerado um déficit na PES, pois seria importante que as crianças a desenvolvessem e também, seria importante a reflexão acerca da mesma, para assim melhorar o desempenho futuro. Outra área que não surge na Matriz, no 1º ano, como obrigatória é o Inglês, que também se abordou, na medida em que se realizou o projeto bilingue que ocupava uma hora semanal, uma vez que era um projeto que o centro escolar desenvolvia.

No presente relatório será descrita e analisada a sequência didática denominada “Fruta a fruta... nasce a borboleta!”, que durou dois dias consecutivos e que partiu da adaptação literária da obra “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle, que aborda o processo de transformação da lagarta para a borboleta, associando o seu crescimento à ingestão de diferentes frutas, que, neste caso foram adaptadas de modo a serem nove, o número explorado nesta mesma semana. Desta forma, partiu-se da temática das frutas para explorar o número nove e interligar e iniciar a unidade dois do manual de Português, cujo tema era as frutas. A história foi apresentada através de um *stop motion* (figura 5), recurso elaborado pela díade que foi importante para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, na medida em que, como abordado no capítulo I, estes recursos são utilizados como estratégias de motivação pelo lúdico, potenciando uma diversidade de métodos de ensino. Seguindo-se com questões rápidas de interpretação da mesma, de modo a que as crianças percebessem que a lagartinha ia comendo mais uma fruta e crescendo, sendo nove frutas, o número lecionado nesse dia.

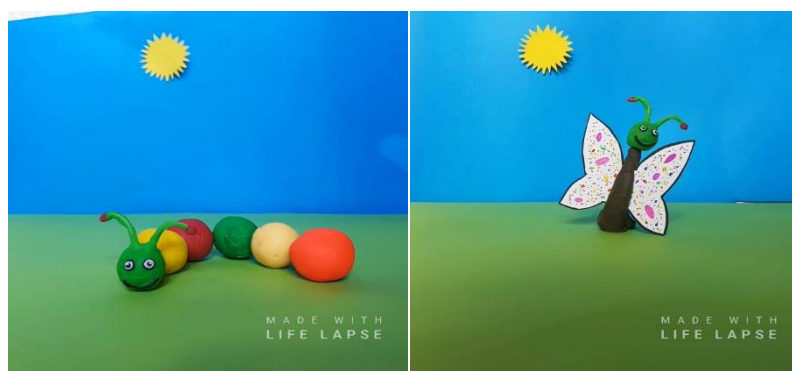


Figura 5 – *Stop motion* de adaptação de “A lagartinha muito comilona” de Eric Carle

O primeiro bloco da manhã foi ocupado com o projeto da diretora da instituição, que concerne na introdução de uma nova letra, neste caso a letra “M”, através de lengalengas gesticuladas, em que depois é desenhada a ilustração do animal que a professora mostrou e é executado o grafismo a lápis de carvão. Com a existência deste projeto, nunca se chegou a explorar nenhuma letra pela primeira vez, contudo foi pelo meio da observação que se percebeu

que é uma estratégia com resultados positivos diretamente na motivação das crianças, visto que sempre que lhes era pedido para lembrar a lengalenga, a maioria delas facilmente a declamavam e ajudava a lembrarem-se da personagem a que correspondia a letra e por conseguinte à própria letra. O uso desta estratégia torna a aprendizagem da leitura e da escrita mais lúdica, mais rica e mais motivante, na medida em que se interliga também com o domínio da oralidade e da educação literária. Assim, a utilização destes jogos da linguagem, neste caso as lengalengas, potenciam “o desenvolvimento da linguagem em geral e da consciência fonológica em particular” (p. 7) e ainda pelo meio do lúdico são trabalhados conteúdos fundamentais: o vocabulário, a memória auditiva e a consciência fonológica (Viana, 2006).

Neste seguimento foram realizadas algumas atividades de Matemática (relacionadas com o projeto), de Português, de Artes Visuais e de Inglês, em que algumas são mencionadas e analisadas a seguir. De referir que o manual foi sendo utilizado na sequência das atividades como forma de consolidação do que foi apresentado através da história, desta forma o manual é, também importante, não apenas com esta intenção, mas também como uma ferramenta útil se os professores adequarem a sua utilização (Guimarães, 2009).

A letra abordada nesta semana, foi a letra “M” maiúscula através de algumas atividades, realçando aquela em que foi distribuída uma ficha (apêndice D do apêndice C) que continha num primeiro exercício algumas palavras com as sílabas desorganizadas e individualmente cada criança teria de organizá-las formando a palavra pretendida. Para que se pudesse verificar a correção dessas palavras, pelo meio de uma cartolina com velcro e sílabas previamente concebidas (figura 6), as crianças dirigiram-se ao quadro e experimentaram as sílabas, tendo depois que ler a palavra para verificar se estava correta. Com esta atividade procurou-se trabalhar a consciência silábica (primeira fase da consciência fonológica), fase esta mais simples e muitas vezes intuitiva, mas que é muito importante estar bem interiorizada para que se passe às duas próximas fases (consciência intrassilábica e fonémica) que são mais complexas e desenvolvem-se mais lentamente, atingindo assim a consciência fonológica que concerne na “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral” (Freitas et al., 2007, p. 9). O facto de no final se verificar a correção das palavras, num molde diferente, em que as próprias crianças podiam experimentar a organização das sílabas, tornou a atividade mais rica e motivante, na medida em que as crianças sabiam que teriam a oportunidade de ir ao quadro experimentar um material diferente. No entanto, teria sido favorável a exploração do material, de forma individual,

para auxiliar na descoberta da palavra, sendo que futuramente a atividade será mais benéfica se a cartolina fosse igual, mas com dimensões mais pequenas para cada criança.



Figura 6 – Atividade de Português: Organização silábica

Para terminar este dia, foi produzida uma atividade que se intitulou de “O crescimento da lagartinha”, dedicada à área da Educação Artística, nomeadamente as Artes Visuais, trabalhando a manipulação de objetos diversificados com texturas diferentes e a utilização de técnicas como o recorte e a colagem. Inicialmente foram distribuídos, a cada par ou trio, um círculo de cartolina branca e um saquinho com vários materiais (paus de gelado, tecidos velhos, papel de embrulho, pompons, fita de presentes, pinhas, missangas, limpa-cachimbos, botões, entre outros), sendo que cada saquinho possuía materiais de uma só cor diferente entre eles, para que as crianças com esses materiais pudessem recortar e colar e, assim, decorar o seu círculo livremente. Quando terminado este trabalho, cada par ou trio, apresentou o seu círculo aos restantes colegas, referindo qual a cor e os materiais utilizados e no que resultou, sendo que quando era abordada a questão da cor era-lhes perguntado se conheciam o nome da cor do seu círculo em inglês e explorada essa questão. No final, com *atches* eram unidos os círculos, que correspondiam ao corpo da lagarta, uns aos outros e a outro previamente concebido com a cara da lagartinha, que juntos formavam a nossa lagartinha da história, como se pode observar na figura 7.



Figura 7 – Atividade de Artes Visuais: “O crescimento da lagartinha”

Este trabalho foi bastante significativo no que se relaciona com esta área, na medida em que as crianças com esta atividade para além de explorarem os materiais e as técnicas próprias da área, também tiveram que trabalhar em grupo mais reduzido com o intuito de formar um produto final para todos e ainda partilhar o seu trabalho com a turma toda, o que é muito relevante no processo de ensino e aprendizagem destas crianças. A possibilidade que estas tiveram em explorar alguns materiais com algumas cores foi extremamente essencial, dado que assim expressam sentimentos e emoções, desenvolvem o pensamento, a imaginação, a sensibilidade e a criatividade e descobrem o mundo que as rodeia (Magueta, 2014) e, ainda, trabalharam colaborativamente o que é importante para desenvolver a autonomia na resolução de problemas e no desenvolvimento de relações sociais entre as crianças pela partilha de ideias e conhecimentos (Damiani, 2008).

No dia seguinte, continuando com a mesma sequência didática, para além de outras atividades, foi realizada uma incluída no projeto de intervenção, utilizando a moldura do 10 em 3D com as tampinhas a representarem os círculos de um certo número. A moldura do 10 é um material muito referenciado no manual escolar e as crianças ao terem a possibilidade de contactarem com este em 3D, foi uma oportunidade enriquecedora, visto que permitiu perceber melhor o seu funcionamento e responder a adições e subtrações, levando ao cálculo mental e à progressiva autonomia em relação ao material (Pimentel et al., 2010). Este evidenciou-se muito útil e eficaz, mostrando que é possível conceber materiais didáticos utilizando o que existe no quotidiano e o facto de serem materiais que as crianças conhecem bem, ainda torna a atividade mais entusiasmante. Este entusiasmo constatou-se pela reação de uma das crianças, que assim que viu as tampinhas, referiu “yes, tampinhas”, que é um objeto com a qual as próprias crianças no final do lanche gostavam de brincar. Nesta atividade, foram distribuídas a cada criança nove tampinhas com imagens das frutas correspondentes à história e uma moldura do 10 em 3D para que as crianças respondessem mais facilmente, numa ficha de registo, aos problemas de adição e subtração levantados sobre a história. O uso deste material para compreender melhor a adição e subtração foi crucial, visto que era muitas vezes mencionado no manual de Matemática e ao ser em 3D as crianças conseguiram observar e manipulá-lo.

Ao longo da PES foram elaboradas outras sequências didáticas, que contiveram não só as áreas curriculares que foram aqui apresentadas, mas também outras que são igualmente importantes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem das crianças. A

sequência didática aqui referida teve a duração de dois dias consecutivos, denominando-se de “A Mosca Fosca sabe contar, mas quantos cabem no seu lar?” e iniciou-se com a apresentação da história “A casa da Mosca Fosca” de Eva Mejuto, que apresenta sete animais diferentes que se deslocam a casa da Mosca para merendar, destacando a musicalidade que existe na história e as rimas dos nomes das personagens. Nesta sequência realizaram-se atividades de consolidação da letra “P” e “T”, de exploração do número sete, de introdução à letra “L” e de descoberta do próprio corpo. Algumas destas foram adaptadas ou não ocorreram exatamente no dia ou na hora planeada, visto que a gestão do tempo é algo complexo e é importante estar de acordo com os ritmos e interesses das crianças. No entanto, é aqui que se destaca a gestão flexível do currículo, “garantindo assim o acesso ao currículo e às aprendizagens essenciais” (p. 11), nomeadamente a gestão relativa à planificação, adaptando-a ao contexto de turma e às dificuldades e necessidades de todas as crianças (Pereira et al., 2018). Sendo importante refletir sobre esta gestão flexível, na medida em que apesar das planificações serem importantes para orientar o papel do professor, não são estanques e podem e muitas vezes devem ser flexíveis, levando o docente a “procurar respostas mais adequadas e mais bem-sucedidas face à finalidade e justificação essencial do currículo escolar” (Roldão, 2017, p. 22). Neste sentido, de seguida são elencadas atividades da área da Matemática (incluídas no projeto) e do Estudo do Meio.

Relativamente à atividade do projeto, esta iniciou-se num dia com a introdução do número sete a partir da leitura e exploração da história e, no dia seguinte, explorou-se a decomposição do mesmo número. Inicialmente cada criança recebeu sete massinhas e uma ficha de registo com sete círculos para experimentarem várias formas de compor o número e por baixo registarem as mesmas. Após a explicação sobre o que era pretendido com esta atividade, a perceção foi de que as crianças não tinham entendido o que era para fazer, contudo, à medida que pegavam nas massinhas e com auxílio da professora e estudantes estagiárias, estas prontamente perceberam e exploraram muitas formas diferentes de compor este número. Esta foi uma atividade em que se verificou o entusiasmo das crianças por contactarem com um material diferente do habitual na sala de aula, mas que pertence ao seu quotidiano e que, por sua vez, levou à aprendizagem de uma forma mais lúdica, sendo uma ótima ferramenta para o professor criar atividades desafiantes e que envolvam as crianças (Flores, & Vieira, 2015). No entanto, no que respeita a parte do registo destas composições do número sete, não foi bem pensada, o espaço era pouco para a diversidade de composições que existem e apesar de assim que foi observado o erro se ter pedido para registar no espaço em branco que havia na restante folha, os registos de muitas crianças ficaram

confusos, mas de forma geral conseguiram compreender que existem inúmeras formas de compor o número. Para além de se trabalhar questões matemáticas, esta foi uma atividade em que a motricidade fina foi desenvolvida visto que as massinhas apresentavam dimensões reduzidas e tinham de ser movimentadas uma a uma.

Ainda no seguimento da história, realizou-se uma atividade mais direcionada para a área do Estudo do Meio, que se denominou de “Olha para ti e para o outro e descobre”, na medida em que se inclui na temática “À descoberta de si mesmo – O seu corpo” em que foi pedido a cada quatro crianças que se encostassem ao quadro de modo a registar a altura de cada uma delas, tendo posteriormente, que se observar as marcas e discutir sobre a relação entre altura e idade. Neste seguimento, foi ainda pedido às crianças que fossem em pares, à frente da turma, e que referissem uma diferença que encontrassem no seu par (tom de pele, cabelo, sexo, uso de óculos, altura, entre outras) e falassem acerca dessa dissemelhança, transpondo também, para a realidade dos animais da história, refletindo que existem muitas diferenças entre eles, contudo são todos amigos e completam-se nas suas diferenças. A consciência de si próprio e do seu corpo, desenvolvendo atitudes de autoestima e autoconfiança (Ministério da Educação, 2018) é uma das competências assinaladas nas AE e que as crianças devem adquirir, tendo sido desenvolvida nesta atividade, assim como o desenvolvimento social e cultural, conhecendo melhor a sociedade que rodeia cada criança e que as diferenças não são impedimento algum de amizades. A área do Estudo do Meio é muito importante para a aprendizagem das crianças, uma vez que para além das crianças adquirirem novos conhecimentos sobre a área, também estão a desenvolver capacidades, aptidões, habilidades e competências relacionadas com esses conhecimentos e com procedimentos e atitudes, relacionando-se com a construção dos quatro “pilares” da educação mencionados no capítulo I (Carvalho, & Freitas, 2010). As crianças envolveram-se na atividade com muita motivação e positividade, verificando-se que as próprias já têm muita consciência de que mesmo com muitas diferenças entre uns e outros, existe uma relação de amizade e de respeito pela diferença. Apesar de esta atividade ter sido apelativa, em que facilmente as crianças compreenderam o que se pretendia, ficou a faltar o registo da mesma. Isto é, as crianças podiam desenhar-se a elas próprias e ao seu par, de forma a perceberem o que cada uma identificava em si e no colega fazendo, de seguida, uma reflexão sobre os desenhos e por fim afixá-los na parede da sala, elemento importante como já se constatou no capítulo I.

Não esquecendo a área da Educação Artística, que foi valorizada ao longo da PES, não tanto como o idealizado, mas na sequência didática intitulada de “Senhora Dona Anica” foram

realizadas algumas atividades que tiveram por base a Música e a Expressão Dramática. Este conjunto de atividades partiu da música “Senhora Dona Anica” e quem ia propondo as atividades às crianças era a própria através de um *avatar*. A atividade foi realizada em díade e começou por uma conversa acerca das profissões que as crianças desejavam exercer no seu futuro e posteriormente foi apresentada a música que aborda algumas profissões. Após a audição da canção, conversou-se acerca das profissões que surgiram na música e sobre os gestos que podem simbolizar a ação das mesmas. Numa fase seguinte, em grupos de cinco elementos, previamente definidos, as crianças foram organizadas e à sorte retiraram um papel que tinha o nome de uma das profissões. Cada grupo dispôs de algum tempo para escolher os adereços (preparados pelas estudantes estagiárias) e ensaiar os gestos (pequena coreografia) que posteriormente iam gesticular, enquanto as adultas foram passando pelos grupos de forma a perceber em que ponto estes estavam e de que ajudas necessitavam. No final, como forma de apresentação, criou-se um espaço amplo com as mesas encostadas ao lado e à medida que ia passando a música, cada grupo tinha de fazer os gestos ensaiados, usando os adereços, quando era referida a sua profissão e na restante música, na parte instrumental, as crianças tinham de circular livremente pelo espaço e fazer o que era pedido “andar como um canguru” ou “imaginar que são um gato”, assim que ouviam o início da letra dirigiam-se ao local destinado ao seu grupo e quando era referida a profissão de cada grupo, este dirigia-se ao centro da sala movimentando-se como ensaiaram.

Esta foi uma atividade que se mostrou importante para as crianças, uma vez que as próprias tiveram oportunidade de se expressar usando o corpo todo e de conhecer uma música tradicional enriquecendo o seu leque musical e ao mesmo tempo, de uma forma muito simples abordar diferentes profissões. Foi não só importante para as crianças, como para os adultos terem a capacidade de perceber que uma atividade que envolve a expressão das crianças com o seu corpo, cria momentos de maior agitação pela sala, mas que, no entanto, no final se torna mais rica para as crianças e que é possível encontrar estratégias em que se use essa agitação como ferramenta. A atividade interligou duas das áreas da Educação Artística, nomeadamente a Música e a Expressão Dramática, valorizando as mesmas, que muitas vezes são colocadas de lado e com apenas um teatro ou passar uma música durante a aula, muitos professores entendem que as estão a desenvolver, verificando-se numa observação inicial que esta área era desenvolvida menos do que é esperado na matriz. Não obstante, a Educação Artística, tal como qualquer outra área deve por si só ser valorizada e pensada para atingir objetivos que são fundamentais para o

desenvolvimento das crianças, uma vez que as artes “permitem a tomada de consciência de que há sempre mais do que uma solução para a resolução de um problema e mais do que uma resposta para uma pergunta” (André, 2010, p. 57) e ainda o desenvolvimento de emoções, da imaginação, da experimentação, da forma de expressar, da comunicação, da partilha (Oliveira, & Milhano, 2010), entre muitas outras competências que são adquiridas ao desenvolver atividades desta área, tornando as crianças mais completas e capazes de enfrentar o mundo.

Nas planificações desenvolvidas ao longo da PES, existiam também atividades complementares ou notas que referiam que atividades podiam ser realizadas com algumas crianças em específico, que eram essencialmente pensadas para quando se terminassem as outras atividades, mais rápido do que estava planeado ou para o caso da que estava pensada não resultar da forma planeada e por isso, ser necessária a sua adaptação no momento. Estas tarefas devem ser complementares e não essenciais, ou seja, devem ter um nível de complexidade idêntico à atividade planeada para serem realizadas no tempo de aula e não uma atividade que nada tenha a ver com o conteúdo abordado e que seja mais ou menos complexa. Isto salienta a preocupação com a diferenciação pedagógica, referida no capítulo I, procurando métodos de ensino eficazes para as diferentes crianças, principalmente com um aluno que terminava mais cedo as tarefas, que como já sabia ler ia fazendo as atividades seguintes sem lhe serem explicadas. Apesar desta preocupação, é um aspeto que merecia mais destaque, na medida em que, principalmente nas planificações, nem sempre ficaram evidentes as alternativas pensadas para a turma e para as crianças com mais dificuldades, visto que é uma turma heterogénea e só proporcionando apoio específico de acordo com os seus interesses e limitações é que se está a fazer evoluir uma criança considerada cidadão com direitos, que é essencial no desenvolvimento pessoal (Clérigo et al., 2017).

No decorrer da PES e por isso incluídas nestas planificações e sequências didáticas, dinamizaram-se atividades que fizeram parte de um projeto de intervenção. Como já foi mencionado no capítulo I, a dinamização destes projetos no 1º CEB constitui-se como um meio muito favorável ao desenvolvimento de várias competências, principalmente a autonomia, já que proporciona uma experiência de ensino exploratório onde as crianças têm liberdade para explorar e experimentar temáticas que vão ao encontro dos seus interesses e mesmo dificuldades. Seguindo a linha do paradigma socioconstrutivista, uma pedagogia em participação, o projeto é uma vertente muito importante, uma vez que proporciona uma aprendizagem significativa (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013) em que as crianças participam, conseguindo assim

construir e interiorizar muitos conhecimentos, na medida em que são as próprias a explorar as atividades autonomamente. Para a elaboração de um projeto de intervenção, que possui também a sua vertente investigativa assente na MIA, é necessária a passagem por várias fases, sendo estas a identificação de uma problemática, a planificação, o desenvolvimento efetivo do projeto, e, por fim, a sistematização, avaliação e reflexão acerca de todo este processo (Boas, 2014).

Este projeto surgiu, como referido no início deste subcapítulo, pelo meio da observação sistemática, em que foi possível perceber a dificuldade de algumas crianças ao nível da abstração na Matemática e o desenvolvimento da motricidade fina. Por essa razão, visto que no 1º ano a utilização de materiais concretos é fundamental, uma vez que ainda existe muita dificuldade em acompanhar o que não é visível (abstração), juntando-lhe o facto de ao manipular estes materiais, com texturas e tamanhos diferentes, estar a ser desenvolvida a motricidade fina, uma habilidade motora tão crucial, o projeto vem no sentido de colmatar estas dificuldades. Para além disto, verificou-se também que nas primeiras semanas, praticamente não se recorria a este tipo de materiais para ilustrar e representar os números e com eles resolver operações, o que tornava o ensino destes conteúdos mais complexo e cansativo para algumas crianças. Por essa razão era importante que tivessem oportunidade de experimentar esses materiais na aprendizagem da matemática, também como forma de motivação para esta área.

O projeto intitula-se de “Diversificação de materiais na aprendizagem da Matemática no 1º ano”, tendo por base o desenvolvimento da representação de números pertencentes ao sistema de numeração decimal, neste caso até ao 10, o reconhecimento e memorização de factos básicos da adição e subtração, o desenvolvimento de estratégias na resolução de problemas, o interesse pela Matemática, pertencentes ao domínio de conteúdo Números e Operações (Damião et al., 2013) e, também, o desenvolvimento da motricidade fina por intermédio da manipulação destes materiais. Deste modo, os objetivos definidos foram: propiciar o entendimento dos números como uma parte de um todo, delinear um percurso evolutivo desde a concretização à abstração, promover o desenvolvimento da motricidade fina e proporcionar às crianças aprendizagens significativas no domínio de Números e Operações.

A utilização de materiais manipuláveis, sejam eles estruturados ou não estruturados, na aprendizagem da matemática, tem sido um tema bastante discutido, uma vez que se tem verificado os seus benefícios no desenvolvimento desta área curricular, por ter um cariz abstrato os materiais assumem então um papel preponderante tornando as situações reais. A sua utilização está ligada à abordagem exploratória, como referido no capítulo I, em que a criança está

no centro da aprendizagem, na qual o professor seleciona as tarefas e os materiais e os alunos exploram-nos. Este é um ensino que é realizado continuamente durante algum tempo, para que o professor possa melhorar e aperfeiçoar a sua prática, proporcionando as melhores aprendizagens às suas crianças (Canavarro, 2011). Neste projeto verificou-se que as crianças compreendiam mais facilmente as atividades que eram realizadas com materiais (por isso, o que é concreto) e que ao longo deste se foi notando a evolução das mesmas, observando mesmo que algumas crianças, numa fase final, já não necessitavam destes materiais para compreender a atividade, porque já o faziam de forma abstrata e como é referido no Programa e Metas Curriculares de Matemática, esta passagem deve ser gradual e de acordo com as necessidades e características de cada criança (Damião et al., 2013). Todavia, o professor tem aqui um papel extremamente importante na escolha do material, do momento da aula e na razão da escolha, para tornar a manipulação destes mesmos materiais determinante no processo de ensino e aprendizagem das crianças (Almiro, 2004; Botas, & Moreira, 2013).

Foi possível observar a importância da utilização destes materiais, em que a maioria deles foram elaborados pela díade, recorrendo a materiais que rodeiam as crianças e por isso tornaram-se mais significativos para as mesmas, através das atividades desenvolvidas neste projeto. Ao longo deste subcapítulo já foram abordadas algumas atividades do projeto inseridas nas sequências didáticas e também mencionados os materiais mais utilizados, no entanto foram dinamizadas outras atividades inseridas noutras sequências didáticas não mencionadas. É o caso da utilização das TIC para desenvolver aprendizagens matemáticas, abordando as operações adição e subtração de números até 10, usando uma plataforma denominada de "Atr Mini". A atividade foi desenvolvida a pares de modo a facilitar a utilização, uma vez que nem todos os *tablets* estavam a funcionar e também para que as crianças se pudessem ajudar mutuamente na exploração da aplicação e de conceitos matemáticos. Desta forma, aquando da distribuição dos *tablets* as crianças iniciaram pela operação adição, registando numa ficha de registo as parcelas que apareciam e depois respondiam e assinalavam novamente na ficha, neste caso, as crianças em pares faziam este processo à vez com a adição e subtração. Como a utilização destes recursos na escola é muito rara, assim que as crianças perceberam que iriam para a sala de informática realizar uma atividade ficaram muito motivadas, referindo "hoje vamos brincar nos computadores" e ao despertar tanto interesse nas crianças a atividade tornou-se mais significativa para elas. As tecnologias digitais aparecem para dar autonomia e espírito de iniciativa às crianças, mas é fundamental o papel do professor na organização das atividades planeadas no

computador (Almiro, 2004), porque existe muita informação errada e aplicações que em vez de desenvolverem esta autonomia esperada, fazem o contrário e não permitem às crianças pensarem por si, mas sim como máquinas.

As atividades alusivas ao projeto elencadas demonstram a utilização de alguns dos materiais utilizados, contudo, outras atividades, serviram-se de outros materiais utilizados com o mesmo fim – as molas da roupa e um cartão para adicionar e subtrair, as barras coloridas (material do manual – versão 2D das barras de cuisenaire) para decompor números, a reta numérica para adicionar e subtrair números e identificar os próprios números, tampinhas com imagens da história abordada na sequência didática respetiva, também para decompor os números e o colar de contas para decompor os números. Assim, é visível a diversidade de materiais utilizados para conteúdos semelhantes da Matemática, tal como a forma como a utilização destes levou a que as crianças desenvolvessem a sua motricidade fina para conseguirem manipular os materiais, sendo que muitos deles eram mais pequenos e exigiam alguma flexibilidade de manuseamento. Como produto final, foi elaborado um livro digital, com as atividades realizadas, os materiais utilizados e algumas fotografias dos trabalhos elaborados, de modo a partilhar com as crianças e suas famílias os seus trabalhos. Aspeto este que foi fundamental, neste período de pandemia mundial que se vive, para que as famílias tivessem acesso à aprendizagem das suas crianças, que só foi possível através das tecnologias, que devem ser valorizadas como estratégia no desenvolvimento das aprendizagens.

De modo a ir percebendo como ia evoluindo o projeto e no final quais os resultados, foram recolhidos dados através de alguns instrumentos de recolha, referidos no capítulo II, são eles as grelhas de observação, as produções das crianças e uma entrevista informal à professora cooperante. A entrevista é um instrumento que possibilita a recolha de informações para perceber o que ocorre num determinado grupo, que muitas vezes, com outros instrumentos essa recolha torna-se complicada (Duarte, 2004) e por isso, em seguida será feita uma análise à entrevista com o intuito de perceber o impacto que este projeto teve no comportamento e aprendizagem das crianças.

Relativamente à questão sobre a opinião da professora acerca da utilização de materiais manipuláveis no processo de aprendizagem das crianças, esta salienta a importância que estes têm no auxílio da compreensão do sentido de número, na medida em que como é tudo muito abstrato, os materiais ajudam na concretização de situações matemáticas. Para além disso, destaca ainda que as crianças ao contactarem com estes materiais envolvem-se mais, ficando

mais motivadas e tornam-se mais autónomas ao procurarem elas as respostas e “a comunicarem matematicamente através dos materiais manipuláveis”. A professora realça ainda que apesar de esta utilização ser crucial, é também muito complexa para um adulto sozinho, devido à sua natureza ser mais prática torna-se difícil de gerir com uma turma. No que diz respeito à pertinência de materiais utilizados ao longo das aulas pelas estudantes estagiárias, a professora afirma que a diversidade de materiais foi importante, assim como o uso da tecnologia, que ainda motivou mais as crianças na resolução das operações adição e subtração. Relativamente a isto, a professora acrescentou que o uso, por exemplo, da reta numérica e as barras coloridas foi benéfico, uma vez que surgem no manual muitas vezes e sem as crianças manipularem esses mesmos materiais tornava-se mais complexo perceberem a sua utilidade. Em relação à postura adotada pelas estagiárias, a docente referiu a forma correta com que foi prestado o auxílio a cada criança, em relação ao material, sempre que necessário. E no final referiu que se verificou que as crianças queriam fazer mais do que lhes era pedido, reforçando ainda que estas começaram a gostar e a ter um maior interesse pela Matemática, sabendo que quando iam trabalhar esta área, iam também manipular estes materiais.

A avaliação que decorreu durante todo este processo, de dinamização do projeto, foi a formativa, que permitiu a adaptação das estratégias ao longo do desenvolvimento do projeto, assim sendo, na avaliação que era feita a cada semana, foi possível perceber, através da interação das crianças, que devia ser dada continuidade à utilização diversificada dos materiais e, para além disso, as formas de registo das atividades realizadas eram ajustadas tendo em conta o que resultava melhor e quais as suas limitações. Enquanto docente, é necessário compreender esta avaliação e como este projeto também foi importante para o desenvolvimento profissional, entendendo que este foi fundamental para todas as crianças conseguirem passar do concreto para o abstrato, principalmente aquelas em que era mais evidente esta dificuldade, também, que o uso deste tipo de materiais é crucial em qualquer área e que se estes foram concebidos especificamente para a atividade e com materiais que sejam do quotidiano das crianças, ainda mais significado tem para estas. Para além destas questões, o uso das TIC como estratégia de apoio a uma atividade, mostrou-se um fator favorável na aprendizagem das crianças e neste caso, devido à pandemia, um meio que pode servir para comunicar com as famílias. E, por fim, que todas as atividades, principalmente as que aqui foram dinamizadas, devem ser acompanhadas de registos escritos, para que as crianças sistematizem mais facilmente e estes devem ser bem pensados para fazer sentido na atividade e serem realmente uteis.

Em suma, este foi um projeto que ocorreu durante a PES ao longo de várias semanas, sendo que a professora cooperante pode dar-lhe continuidade, uma vez que foi integrado nas atividades propostas em cada planificação semanal que continha a sua sequência didática e que possibilitou a perceção de que é possível a realização de projetos integrando os conteúdos programáticos, na medida em que existe uma flexibilidade curricular. Como todos os projetos, este tem algumas potencialidades, mas também limitações, isto é, percebeu-se que este projeto tem uma grande utilidade para as crianças, principalmente aquelas que têm mais dificuldades na área da Matemática, pois possibilita uma visão concreta desta área que é tão abstrata, permitindo-lhes conhecer muitos materiais e com alguns muito simples aprender Matemática. Porém, as atividades pensadas, como eram muito práticas e de manipulação, salientando a diferença de ritmos, exige do professor uma melhor gestão, que se torna mais difícil quando está sozinho e, para além disso, como havia crianças com mais facilidades que já não precisavam de utilizar os materiais poderiam acabar por ficar menos motivados com a sua utilização. Apesar de existir esta dificuldade, também é sinal que se está a implementar a diferenciação pedagógica, permitindo às crianças escolher o uso do recurso ou não, tendo em consideração as suas capacidades e competências, respeitando o seu estilo de aprendizagem. Posto isto, com a entrevista à docente cooperante, compreendeu-se que a utilização destes materiais manipuláveis diversificados no 1º ano, foi bastante relevante para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, ressaltando a ajuda que fornecem na passagem mais suave do concreto para o abstrato, visto que nestas idades ainda necessitam bastante da parte concreta, tendo sido, também, uma forma de as motivar para a aprendizagem e para o sucesso das crianças na área da Matemática.

Deste modo, a PES no contexto do 1º CEB concretizou-se numa grande aprendizagem tanto a nível profissional como pessoal, que se foi desenvolvendo e aprimorando no decorrer deste processo. Perceber que na base do processo de ensino e aprendizagem está o conhecimento da turma, do contexto e do pessoal docente e não docente, foi essencial para o desenvolvimento de aprendizagens mais ricas para as crianças. Para além disso, foi possível compreender que o manual não deve ser usado como o instrumento essencial, mas sim como um apoio e forma de consolidação dos conteúdos. Isto é, é perentório que as crianças explorem os espaços e os recursos que as rodeiam, de forma orientada pelo professor e com desafios, para que estas sejam capazes de inovar, criar oportunidades e usufruir de um ambiente harmonioso e rico em aprendizagens despoletadas por este. Neste aspeto, também ao docente são

apresentados desafios, havendo a necessidade de se superar tanto a nível profissional como pessoal. A maior dificuldade foi ao nível da gestão do tempo, até se perceberem as rotinas e quanto tempo era necessário para as diferentes atividades e encontrar diferentes formas de conseguir explicar o mesmo conteúdo, porque cada criança aprende de forma diferente. Contudo, esta dificuldade foi atenuando à medida que se iam conhecendo as crianças e a turma, percebendo-se realmente que esta é uma profissão exigente, mas muito encantadora.

METARREFLEXÃO

Ao longo do processo de formação docente foram desenvolvidos conhecimentos e aprendizagens sobre a importância da profissão docente, em particular acerca do profissional com perfil duplo. Este processo, culminou na PES, com o desenvolvimento na ação, e ao aproximar-se do final torna-se essencial refletir sobre todas as aprendizagens aqui analisadas. Esta reflexão é composta por uma breve análise acerca de aspetos relevantes em ambos os níveis educativos, destacando a importância de adotar uma metodologia investigativa, referindo os sentimentos vividos, as dificuldades e conquistas realizadas no decorrer da PES, como foi feita a transição educativa e a importância que teve o trabalho colaborativo entre todos os intervenientes.

Neste sentido, considera-se que todas as aprendizagens desenvolvidas ao longo da PES, contribuíram para começar a definir as características do docente de perfil duplo, em que se percebe que alguns aspetos desenvolvidos na EPE contribuem para a ação no 1º CEB e o mesmo acontece ao contrário. Um docente de perfil duplo deve ser capaz de adaptar as suas práticas ao contexto, tendo em consideração que são valências que divergem em muitas situações, desde logo que a EPE se rege por orientações curriculares, e o 1º CEB tem de seguir um programa. No entanto a formação docente, nesta PES, permitiu compreender que os modelos curriculares são muito importantes para orientar o educador de infância, mas também são úteis para o professor de 1º CEB. Uma outra visão que um profissional de perfil duplo é dotado, é o facto de compreender os dois lados da transição educativa e o facto deste percurso se ter iniciado no 1º CEB, no 1º ano, permitiu observar de perto as implicações que essa transição tem, assim como observar no final do ano, as crianças finalistas de EPE a passar por um processo de transição. Deste modo, esta transição não ocorre apenas para as crianças, mas também para um docente que trabalha em ambos os níveis e no caso da mestranda, esta transição foi marcada por um início de grande ansiedade, por ser um novo começo, onde se verificou uma grande diferença ao nível dos métodos de trabalhos, desde a elaboração das planificações, às rotinas diárias até à postura dentro de uma sala e mesmo no espaço exterior. O facto de o percurso ter sido concebido ao contrário do seguimento da formação das crianças, levou a refletir sobre algumas posturas e atividades que possivelmente teriam sido realizadas de outra forma no 1º CEB, isto é, apesar de as atividades dinamizadas no 1º CEB terem sido diversificadas e recorrendo ao lúdico, provavelmente se já se tivesse experienciado a EPE, algumas das atividades ainda seriam mais lúdicas, na medida em que foi aqui que se compreendeu a importância que o brincar tem na vida das crianças.

O docente não é o centro da ação educativa, mas tem um papel preponderante na mesma, sendo responsável por criar um ambiente educativo capaz de desenvolver aprendizagens ricas, uma vez que este é considerado um terceiro educador, quando apoia as relações entre o docente, as crianças e as famílias (Lino, 2007). Este ambiente em toda a PES foi pensado, então para que se fosse construindo aprendizagens pela ação, relacionando-se com os outros, em que foi valorizado tanto o espaço interior, como o espaço exterior, partindo sempre das necessidades e dos interesses das crianças e tendo em consideração a heterogeneidade dos grupos.

Ao longo da PES, em ambos os níveis educativos, as ações tiveram como centro um projeto, sendo que na EPE, foi desenvolvido a MTP na integra, que ocorreu durante todo o semestre, enquanto, no 1º CEB foi dinamizado um projeto de intervenção, que teve início a meio e se prolongou até ao final. Aí foi possível perceber que a metodologia adotada é crucial em qualquer um dos contextos, na medida em que “o trabalho de projeto garante o direito da criança a ter a voz e a ser escutada” (Gambôa, 2011, p. 72), assim como, garante que as aprendizagens que se concretizam sejam encadeadas, resultando de atividades interligadas e que apoiem a transversalidade de saberes. Todas as atividades são planeadas, mas devem integrar o brincar no foco do desenvolvimento da criança, principalmente na EPE, mas não só, no 1º CEB, também devem existir esses momentos, na medida em que “é na situação do brincar que a criança administra a sua relação com o outro e com o mundo, assimila os significados das ações humanas e se apropria deles; testa a sua autonomia e vai se constituindo enquanto sujeito” (Boiko, & Zamberlan, 2001, p. 56).

Com a elaboração deste relatório, entendeu-se ainda, que educação inclusiva é crucial no processo educativo na medida em que permite a integração de todas as crianças e o acesso à educação para todos. Quando se planeiam as atividades, muitas vezes os ritmos diferentes, as dificuldades de certas crianças, entre outros aspetos, que diferenciam a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, são esquecidos e uma das grandes dificuldades sentidas na PES, foi elaborar planificações em que se visualizasse diretamente que estava a ser feita a diferenciação pedagógica, adaptando determinadas atividades às diferenças que os grupos apresentam dentro de si. No entanto, apesar de ter ocorrido essa dificuldade, em que as planificações nem sempre espelhavam essas adaptações realizadas, no decorrer da ação, foi possível refletir, compreender e encontrar alternativas de aprendizagem para algumas crianças, encontrando estratégias de inclusão para todas elas.

Neste seguimento de ideias, compreendeu-se que todas as aprendizagens foram possíveis de realizar com sucesso, devido ao trabalho colaborativo que existiu entre o par pedagógico, que se apoiou muito, partilhando os seus pensamentos e reflexões, também com as docentes cooperantes, que foram um exemplo como pessoas e profissionais dotadas que são, não esquecendo das orientadoras institucionais que acompanharam todo o trabalho e partilharam os seus saberes e inquietações e, ainda, toda a comunidade escolar que foi muito acolhedora e permitiu que se trabalhasse em equipa, bem como os familiares das crianças que se mostraram disponíveis. Todas estas relações de trabalho criadas por este trabalho colaborativo foram muito importantes para o processo de formação docente, na medida em que a partilha de conhecimentos, por parte de pessoas diferentes, com contextos e vivências distintas enriquece os adultos, acabando todo este processo por ajudar as crianças a tornarem-se colaborativas com os outros, mais facilmente. Esta questão torna-se importante para a sua aprendizagem, uma vez que “permite às crianças adquirir e desenvolver, simultaneamente, competências cognitivas e sociais” (Lopes, & Silva, 2008, p. 6).

Todas estas aprendizagens resultaram da utilização da MIA, em que foram mobilizados os conhecimentos teóricos para fundamentar toda a prática e em que foram desenvolvidas competências de investigação e reflexão que até então tinham sido pouco ampliadas. Isto foi visível no decorrer deste documento, onde se foi percebendo como foram atingindo os objetivos, focando-se nas quatro dimensões desta metodologia (observação, planificação, ação e reflexão), tendo sido, neste caso, muitas vezes mencionada a importância da observação, que esteve sempre presente em todas as circunstâncias, para que fosse possível perceber os interesses e necessidades das crianças, e também, se o trabalho desenvolvido com elas estava a resultar como planeado. A planificação foi um instrumento fundamental em todo o processo, de modo que o docente se organizasse na sua ação, e, por fim, a reflexão que também ocorreu constantemente a par com a observação, até ao final deste documento e para o resto da vida.

Deste modo, para que se perceba a evolução deste percurso, é necessário falar nos sentimentos vividos ao longo de toda a PES, desde o momento inicial, até ao final. Como todas as primeiras vezes, o início desta etapa foi vivido com grande ansiedade e receio, pensando na responsabilidade que é desempenhar esta profissão, ainda por cima, com um perfil duplo, o medo de falhar, sendo um exemplo para as crianças, era muito grande e vai continuar a ser durante toda a vida. Contudo, a prática pedagógica permitiu inibir alguns desses receios e transformá-los em novos conhecimentos, em formas de lidar com diversas situações, que até então eram

desconhecidas. As maiores dificuldades sentidas em ambas as valências foram a gestão do tempo, este parece que escapa a toda a velocidade, ainda que nem sempre seja algo negativo, uma vez que na maioria das vezes acontece devido a intervenções pertinentes das crianças. Para além disso, na EPE, a gestão do grupo também se manifestou como uma dificuldade, na medida em que o grupo tinha muitas particularidades difíceis de atender ao mesmo tempo.

Apesar destes aspetos negativos, a maioria das vezes o sentimento era positivo, poder observar a evolução e o desenvolvimento das crianças é de uma alegria tão grande, saber que, as vezes com atividades e gestos muito simples é possível fazer diferença na vida daquela criança, enche o coração de uma forma inexplicável, já dizia Robert Baden-Powell, se o que se faz nada vida for encarado com alegria, raramente se encontram dificuldades e isto é o que acontece com esta profissão bonita. Pegando na analogia concebida na introdução, é permitido constatar que se aprendeu a ler este mapa e que foi possível conhecer o caminho que estava a ser percorrido, o que resultou num caminho positivo, cheio de obstáculos, que com vontade e companheirismo forma ultrapassados chegando, assim ao final desta etapa. Assim, a aprendizagem que aqui ocorreu na formação docente, não termina aqui, vai sendo contemplada ao longo da vida, aliando o conhecimento teórico com o conhecimento na ação, acompanhando a realidade que se vive no decorrer deste caminho, na medida em que a formação continua de um profissional de educação é uma condição essencial para o seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agliardi, I., & Bona, A. (2019). A importância do trabalho com projetos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um relato a partir de experiências vivenciadas utilizando a contação de histórias. *Revista Thema*, 16 (4), 948-955. <http://periodicosnovo.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1349>
- Almiro, J. (2004). *Materiais manipuláveis e tecnologia na aula de Matemática*. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/gti-joao-almiro.pdf>
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1997). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In I. Alarcão (Org.), *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão* (pp. 89-122). Porto Editora.
- André, T. (2010). A Educação Artística na Escola do Século XXI. In M. Oliveira, & S. Milhano (Org.), *As Artes na Educação: Contexto de Aprendizagem promotores de Criatividade*. Folheto Edições & Design: Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Araújo, A. (2020). O corpo negro no trabalho de campo: notas de uma pesquisadora negra em Havana. *Aceno – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 7 (13), 133-144. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/9241>
- Batista, A., Pires, A., Brito, E., & Rodrigues, F. (2017). O uso das TIC. como ferramenta da aprendizagem. *Revista de Estudios e Investigación*, 13, 105-109. <http://bdigital.ipg.pt/dspace/bitstream/10314/4037/1/0%20uso%20das%20TIC.pdf>
- Betti, M., & Liz, M. (2003). Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. *Motriz*, 9 (3), 135-142. https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Betti/publication/277759553_Educacao_fisica_escolar_a_perspectiva_de_alunas_do_ensino_fundamental/links/55c20a1708aebc967defce72/Educacao-fisica-escolar-a-perspectiva-de-alunas-do-ensino-fundamental.pdf
- Boal-Palheiros, G. (2014). A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças. In J. Pereira, M. Vieites, & M. Lopes (Coords), *As artes na educação* (pp. 207-216). Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Boas, B. (2014). *Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia*. Papyrus Editora.
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6 (1), 51-58. <https://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>

- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática – Um estudo no 1ºCiclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (1), 253–286. <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:yUVzUtLrZNCJ:https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/download/3259/2633/+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>
- Bramão, B., Gonçalves, D., & Madeiros, P. (2006). Rotinas na Aprendizagem. *Cadernos* 4, 23–29. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/894/2/Cad4_RotinasBramao.pdf
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação.
- Cabral, I., & Alves, J. (2018). Para um modelo Integrado de Inovação pedagógica e melhoria das aprendizagens. In I. Cabral, & J. Alves (Orgs.), *Inovação pedagógica e mudança educativa – Da teoria à(s) prática(s)* (pp. 5–30). Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. https://afc.dge.mec.pt/docs/publicacoes/FEP_UCP_2018_Inovacao_Pedagogica_e_Mudanca%20Educativa.pdf
- Canavarro, A. (2011). Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios. *Educação e Matemática*, 115, 11–17. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/4265/1/APCanavarro%202011%20EM115%20pp11-17%20Ensino%20Explorat%3%b3rio.pdf>
- Cardona, M., Lopes da Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a Investigação-ação: Desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=7XSMCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=metodologia+de+investiga%C3%A7%C3%A3o-na+escola&ots=FMb8auPWOC&sig=XRAUauorYfzmlI5ILBovQf_NOZ70#v=onepage&q=metodologia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o-na%20escola&f=false
- Carvalho, G., & Freitas, M. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural editores.
- Castañon, G. (2015). O que é construtivismo? *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, 1 (2), 209–242. <https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/article/view/744/627>

- Chauvel, D., & Michel, V. (2006). *Brincar com as Ciências no Jardim-de-Infância: Como explicar fenómenos complexos de forma simples*. Porto editora.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5 (1), 98-118. <https://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/2115/1/362-864-1-PB.pdf>
- Conceição, C., & Sousa, Ó. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-98. <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n20/n20a06.pdf>
- Condessa, I. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: notas de campo e outros registos. *Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação*, 22 (2), 248-261. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29932>
- Cosme, A., Leite, C., Lima, F., & Barroso, J. (2019). *Estão as escolas preparadas para a autonomia e a flexibilidade curricular?*. EDULOG – Fundação Belmiro de Azevedo.
- Costa, M. (2001). Maria Montessori e seu método. *Linhas Críticas*, 7 (13), 305-320.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355-380. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%a3o_Ac%c3%a7%a3o_Metodologias.PDF
- Damas, E., Oliveira, V., Nunes, R., & Silva, L. (2010). *Alicerces da Matemática: guião prático para professores e educadores*. Areal Editores.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230. <https://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Damião, H., Festas, I., Bivar, A., Grosso, C., Oliveira, F., & Timóteo, M. (2013). *Programa e Metas Curriculares da Matemática*. Ministério da Educação.
- Darling-Hammond, L. (2014). A importância da formação docente. *Cadernoscenpec*, 4 (2), 230-247. <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/303/299>
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., (...), & Nanzhao, Z. (2010). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão

- Internacional sobre a Educação para o século XXI. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar*, 24, 213-225.
<https://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>
- Duque, I, Pinho, L., & Carvalho, P. (2013). Organização e tratamento de dados na Educação Pré-Escolar: Uma primeira aproximação. *Exedra*, 7, 93-106.
- Ferreira, M., & Fernandes, S. (2012). Desenvolvimento e aprendizagem: da perspectiva construtivista à socioconstrutivista. *Psicologia da Educação*, 34, 37-62.
- Fidalgo, A., & Ponte, J. (2004). Concepções, práticas e reflexão de futuros professores do 1º ciclo do ensino básico sobre o ensino da Matemática. *Quadrante*, 13 (1), 5-29.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291.
<https://www.redalyc.org/pdf/374/37414212.pdf>
- Flores, K, & Vieira, A. (2015). Situação imaginária e materiais não estruturados: uma análise das atividades lúdicas em crianças de 5 anos. *EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação*, 31674-31687. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17462_8263.pdf
- Fontana, M., & Fávero, A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre a teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*, 8 (17), 1-14. ISSN: 1809-6220.
https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Forneiro, L. (2000). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza (Org.), *Qualidade na Educação Infantil* (pp. 229- 281). Artmed.
- Fortunato, I. (2010). Pedagogia da escuta: currículo e projetos em Reggio Emília. *Quaestio*, 12, 159-169. <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/182/182>
- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-82). Porto Editora.
- Gandini, L. (2000). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 145- 158). Artmed.

- Godinho, J., & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Grácio, J., & Rodrigues, M. (2013). *Uma comunidade de prática de professores de 1.ª CEB como veículo para o desenvolvimento de atividades com TIC*. Universidade do Minho. <http://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/11496>
- Gradíssimo, M., & Caetano, A. (2010). A Obra de Arte como um caminho para uma Literacia Artística no Currículo de EVT. In M. Oliveira, & S. Milhano (Org.), *As Artes na Educação: Contexto de Aprendizagem promotores de Criatividade*. Folheto Edições & Design: Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Guimarães, F. (2009). *A importância de ser professor no 1.º Ciclo: conhecimento escolar e manuais escolares*. II Jornadas de Educação. <http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/10328/1/IIJornadasEduca%C3%A7%C3%A3o-Fafe.pdf>
- Henriques, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167-187. https://recil.grupolusofona.pt/bitstream/10437/6377/1/caderno_investigacao_aplicada_n5_84-94.pdf
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança* (5ª eds.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kaufmann-Sacchetto, K., Madaschi, V., Barbosa, G., Silva, P., Silva, R., Filipe, B., & Souza-Silva, J. (2011). O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 11 (1), 28-36. https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Pos-Graduacao/Docs/Cadernos/Volume_11/Kaufmann-Sacchetto_et_al_v_11_n_1_2011artigo_2.pdf
- Laranjeira, R., Leite, T., & Pereira, S. (2014). Desenvolvimento Lexical: Perspetivas e Práticas de Professores no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Atas do II Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa*, 173-185. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4575/1/Laranjeira%2C%20Leite%20e%20Pereira.pdf>
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92.

- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? *Educação*, 33 (3), 198-204.
- Lino, D. (2007). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação* (3ª eds, 93-122). Porto Editora.
- 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.
- Magueta, L. (2014). A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças. In J. Pereira, M. Vieites, & M. Lopes (Coords), *As artes na educação* (pp. 71-78). Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Marques, I. (2019). *A brincar também se educa*. Manuscrito.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Acadêmicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*. 13, 43-46. <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.13.2260>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Guerreiro, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Martins, J. (2007). *O trabalho com projetos de pesquisa: Do ensino fundamental ao ensino médio* (5ª eds). Papyrus. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=m6UMAmEGnJ4C&oi=fnd&pg=PA17&dq=importancia+do+trabalho+por+projetos+&ots=GHwBI4xBCR&sig=fRAgRII9-jyCGRpzSwHHkAgySnk#v=onepage&q=importancia%20do%20trabalho%20por%20projetos&f=false>
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Mendes, M., & Delgado, C. (2008). *Geometria: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Menezes, L. (2011). Matemática, Literatura & Aulas. *Educação e Matemática*, 115, 67-71. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/1032/1/_EM115_pp67-71_4f1d94c118b47_H_lit.pdf
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: articulação com o perfil dos alunos* (4 ed.). Ministério da Educação
- Mondin, E., & Dias, C. (2013). A profissão docente sob diferentes concepções psicológicas: O enfoque construtivista e o socioconstrutivista. *Psicologia Argumento*, 31 (74), 483-494.
- Moreira, M. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrônica de Educação*, 9 (3), 48-63. https://www.researchgate.net/publication/285358664_A_supervisao_pedagogica_como_pratica_de_transformacao_O_lugar_das_narrativas_profissionais
- Moutinho, L. (2000). *Uma introdução ao estudo da fonética e da fonologia do português*. Plátano Edições Técnicas.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neves, M. (2015). A importância da investigação qualitativa no processo de formação continuada de professores: subsídios ao exercício da docência. *Revista Fundamentos*, 2 (1), 17-31. <https://revistas.ufpi.br/index.php/fundamentos/article/view/3723/2186>
- New, R. (2000). Variações Culturais sobre a Prática Desenvolvementalmente Apropriada – Desafios à Teoria e à Prática. In E. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 219-234).
- Niza, S. (2007). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3ª eds, 125-142). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. Dom Quixote. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007a). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3ª eds, 15-42). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2007b). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (3ª eds, 43-92). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9-70). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspectiva da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Orgs.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 11-46). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: A Perspetiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar: Para uma pedagogia da colaboração docente. In M. Robalo (Ed.), *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e Inovação nas Práticas Docentes* (1ª ed., pp. 9-18). EDIÇÕES SÍLABO, LDA.
- Oliveira, H., Henriques, A., & Gutiérrez-Fallas, L. (2018). A integração da tecnologia na planificação de aulas na perspectiva do ensino exploratório: um estudo com futuros professores de matemática. *Revista do centro de Ciências da Educação*, 36 (2), 421-446. https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n2p421/pdf_1
- Oliveira, H., Menezes, L., & Canavarro, A. (2012). Recursos didáticos numa aula de ensino exploratório: da prática à representação de uma prática. *Práticas de Ensino em Matemática*, 557-570. <https://www.esev.ipv.pt/mat1ciclo/textos/gd3-11om.pdf>
- Oliveira, L., & Predoso, J. (2017). Desenvolvimento de crianças sob influência dos contextos sociais e da religiosidade. *Interação em Psicologia*, 21 (1), 1-8. <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/46448/32906>
- Oliveira, M., & Milhano, S. (Org.). (2010). *As Artes na Educação: Contexto de Aprendizagem promotores de Criatividade*. Folheto Edições & Design: Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Oliveira, M. (2017). *A Educação Artística para o desenvolvimento da Cidadania Atividades integradoras para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV.

<http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2483/1/Oliveiramonica2017edartAPECVed.pdf>

- Pereira, C., & Balça, A. (2018). Educação literária na escola: a importância da escolha do livro e das atividades para a sua exploração na sala de aula. *Educação em Análise*, 3 (1), 113-132. https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/26411/1/Pereira%26Bal%c3%a7a_2018.pdf
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimentel, T., Vale, I., Freire, F., Alvarenga, D., & Fão, A. (2010). *Matemática nos primeiros anos: Tarefas e desafios para a sala de aula*. Texto.
- Pires, N. (2015). "Tu qué pô o péu na beça?" – *Consciência lexical e aprendizagem da leitura: o papel dos prestadores de cuidados para o desenvolvimento lexical da criança*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra. <http://exedra.esec.pt/wp-content/uploads/2015/07/18-426-443natalia-pires.pdf>
- Ponte, J. (2016). O que nos diz a Investigação em Didática da Matemática? *Atas Provisórias do XXVII Sem. Investigação em Educação Matemática*, pp. 5-19. http://www.apm.pt/files/_1_CP1_Ponte_570cddf9bcc3c.pdf
- 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. A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos – Conselho Nacional de Educação (cnedu.pt)
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-Escolar: sistema de acompanhamento das crianças* (2ª ed.). Porto editora.
- Praia, J. (2000). Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão da sua teoria e incidências no ensino. In M. Moreira, A. Valadares, C. Caballero, & D. Teodoro, *Teoria da Aprendizagem Significativa* (pp. 121-134). Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. <https://core.ac.uk/download/pdf/61417944.pdf#page=122>
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre a Educação*, 15 (16), 17-34.

- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- Ribeiro, D. (2014). Percursos de Formação Profissional: Visões de um Contexto. In M. Cohen (Org.), *Supervisão, Liderança e Cultura de Escola* (pp. 60-67). Edições Pedagogo. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12234>
- Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: desafios da contemporaneidade. In M. Flores, M. Moreira, & L. Oliveira, *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (2ª ed., pp. 85-96). Edições Pedagogo & De Facto Editores. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12233/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2017.pdf
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva, & L. Almeida (Coords.), *Livro de Atas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3115-3127). <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/12239>
- Ribeiro, D., Sá S., & Flores, P. (2018). "Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico". In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 286-295). Instituto Politécnico de Bragança. ISBN: 978-972-745-241-5.
- Rocha, J., & Sá-Chaves, I. (2012). "Entrevista a Especialistas na área científica da Supervisão: Professora Idália Sá-Chaves". *Indagatio Didactica*, 4 (2), 4-39. <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/4272>
- Rodrigues, D. (2007). Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em Educação Inclusiva* (pp. 11- 22). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, M., Cardoso, A., & Lopes, F. (2017a). Literatura para a Infância e valores no 1º Ciclo do Ensino Básico. In L. Menezes, A. Cardoso, B. Rego, J. Balula, M. Figueiredo & S. Felizardo, *Olhares sobre a Educação: em torno da formação de professores* (pp. 121-130). Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV). <https://core.ac.uk/download/pdf/84996067.pdf>

- Rodrigues, P., Lima, W., & Viana, M. (2017b). A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. *Saberes Docentes em Ação*, 3 (1), 28-47. <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/pdf/2017/09/3-A-IMPORT%C3%82NCIA-DA-FORMA%C3%87%C3%83O-CONTINUADA-DE-PROFESSORES-DA-EDUCA%C3%87%C3%83O-B%C3%81SICA-A-ARTE-DE-ENSINAR-E-O-FAZER-COTIDIANO-ID.pdf>
- Roldão, M. (2017). Currículo e aprendizagem efetiva e significativa eixos da investigação curricular dos nossos dias. In C. Palmeirão, & J. Alves (Coords.), *Construir a autonomia e a flexibilização curricular: Os desafios da escola e dos professores* (pp. 15-24). <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25167/1/Construir%20a%20autonomia%20e%20a%20flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20curricular-15-24.pdf>
- Saraiva, M., & Ponte, J. (2003). O trabalho colaborativo e o desenvolvimento profissional do professor de Matemática. *Quadrante*, 12 (2), 25-52. <https://quadrante.apm.pt/article/view/22767/16833>
- Schmidt, I. (2009). John Dewey e a Educação Para uma Sociedade Democrática. *Contexto & Educação*, 24 (82), 135-154. <https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1016>
- Schulz, E., & Trasel, B. (2017). *Para além dos brinquedos industrializados – os materiais de largo alcance ou não-estruturados e a possibilidade de bebês explorarem o mundo*. Mostra Interativa da Produção Estudantil em Educação Científica e Tecnológica. <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/moeducitec/article/view/8484>
- Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 35, 5-51. http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf
- Silva, A. (1987). *O Método Montessori: cadernos culturais* (2ª ed.). Inquérito.
- Silva, A. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 11-38). Porto Editora.
- Silva, J., & Melo, M. (2012). Do Pré-Escolar ao 1º Ciclo do Ensino Básico: Experiências e Vivências da Transição. *INFAD Revista de Psicologia*, 1 (1), 93-102. ISSN: 0214-9877.
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.

- Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Exedra*, 1 (1), 111-118.
- Tomlinson, C. (2008). *El aula diversificada: Dar respuestas a las necesidades de todos los estudiantes*. Ediciones OCTAEDRO.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, Y., & Manzi, S. (2017). Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista. *Interfaces Científicas*, 5 (3), 66-74.
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte editora.
- Viana, F. (2006). *As rimas e consciência fonológica*. Encontro de professores intervenientes em bibliotecas escolares e centros de recursos. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11780>
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação & Sociedade*, 29 (105), 197-217. <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a10.pdf>
- Vieira, F., Silva, G., Peres, J., & Alves, E. (2010). Causas do desinteresse e desmotivação dos alunos nas aulas de Biologia. *Univ. Hum., Brasília*, 7 (1), 95-109. DOI: 10.5102/univhum.v7i1.106. https://www.researchgate.net/publication/259358993_Causas_do_desinteresse_e_desmotivacao_dos_alunos_nas_aulas_de_Biologia
- Vieira, F., Silva, J., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M., Pereira, Í., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2641-2655.
- Vieites, M. (2014). A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças. In J. Pereira, M. Vieites, & M. Lopes (Coords), *As artes na educação* (pp. 149-157). Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Westbrook, R., & Teixeira, A. (2010). *John Dewey*. UNESCO.

- Wisniewski, I., & Polak, A. (2009). *Biblioteca: Contribuições para a formação do leitor*. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 4407-4419. https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3102_1701.pdf
- Zabalza, M. (2000). Os Dez Aspectos-chave de uma Educação Infantil de Qualidade. In M. Zabalza (Org.), *Qualidade na Educação Infantil* (pp. 49-62). Artmed.
- Zanella, A. (1994). Zona de Desenvolvimento Proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. *Temas em Psicologia*, 2, 97-110. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a11.pdf>

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Agrupamento de Escolas de Rio Tinto, nº 3. (2018-2021). Projeto Educativo do Agrupamento.

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

Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar.

Declaração dos Direitos da Criança, nº 1386/1959, de 20 de novembro

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – I Série. Presidência do Conselho de Ministros.

Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio. Diário da República nº 92/2014 – I Série. Ministério da Educação e Ciência.

Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série. Ministério da Educação.

Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001 – I Série. Ministério da Educação.

Despacho nº 6944/2018, de 19 de julho. Diário da República nº 138/2018 – 2ª Série. Ministério da Educação.

Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997 – 1ª série. Assembleia da República. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

ESCOLA
SUPERIO
R
DE
EDUCAÇÃO
POLITÉCNI
CO
DO PORTO

P.PORTO

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

Relatório de Estágio
Daniela Alexandra Dias Fernandes

