

M

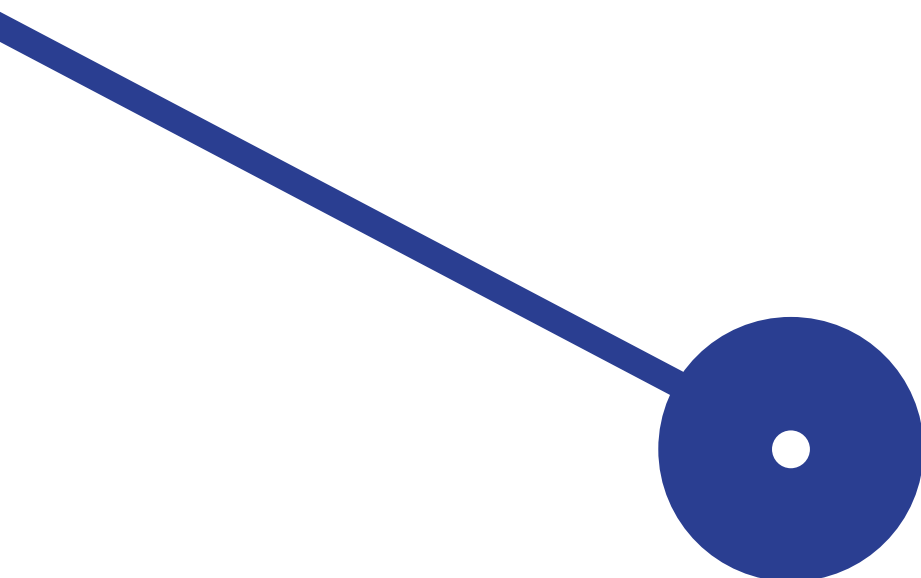
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Ana Sofia Almeida Nunes

07/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Sofia Almeida Nunes

## **Relatório de Estágio**

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Professora Doutora Maria Cândida Da Mota Teixeira

Coorientação: Professora Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Joana Ortigão De Oliveira Matos Dias

Porto, julho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Sofia Almeida Nunes

## **Relatório de Estágio**

**Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico**

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Professora Doutora Maria Cândida Da Mota Teixeira

Coorientação: Professora Mestre Vânia Gabriela Dias Graça

Professora Mestre Joana Ortigão De Oliveira Matos Dias

Porto, julho de 2023

## AGRADECIMENTOS

“Quem era eu sem vocês?! (Diário de formação, janeiro de 2023)

Vislumbrando a viagem percorrida ao longo destes anos é inevitável que não se tenham criado amores. Criamos amores no conforto do lar, na estabilidade, na segurança, na confiança, em quem nos faz crescer e em quem acredita em nós. Foram muitos os amores ao longo deste processo formativo e sem eles o meu crescimento profissional e pessoal não teria sido o mesmo. Assim sendo, passa-se a evocar o papel imprescindível da família, do companheiro, dos amigos, colegas e dos profissionais que sempre acreditaram em mim e que sempre souberam que este dia ia chegar e ia ser exatamente tudo aquilo que sempre sonhamos. Sim, sonhamos, porque o meu sonho, faz parte de todos eles um bocadinho. Hoje, um dos meus sonhos tornou-se realidade. Tão meu e, por isso, tão vosso.

Que sorte a minha, que tive o privilégio de chamar “casa”, à Escola Superior de Educação do Porto, que me formou e que, para além de sonhar comigo, permitiu que os sonhos se tornassem realidade.

Que sorte a minha, que tive o privilégio de ter um acompanhamento e apoio constante com as supervisoras institucionais, a professora Mestre Joana Ortigão e a professora Mestre Vânia Graça e com os orientadores cooperantes, a Educadora E.F. e o Professor L.B.

Que sorte a minha, que tive o privilégio de conhecer vários profissionais da educação que semearam, cativaram e motivaram-me a ser a educadora e professora que sou hoje.

Que sorte a minha, que tive o privilégio de ter uma família que sempre me deu as mãos, ajudaram, confiaram e apoiaram, festejando as mais pequenas vitórias e amparando as inúmeras quedas.

Que sorte a minha, que tive o privilégio de ter um Tiago na vida, o meu companheiro desta viagem inesquecível que é a vida, que sempre acreditou em mim e esteve presente nos melhores e piores momentos.

Que sorte a minha, que tive o privilégio de ter amigos que me ajudaram a que este caminho fosse mais sereno e me mostrassem a força que tenho.

Que sorte a minha, que tive o privilégio de ter colegas de faculdade que ao longo de todos estes anos partilhamos e concretizamos um sonho, em comum, de mãos dadas, com olhos postos no mesmo horizonte e com as mesmas bonitas histórias para contar. A frase que

sempre proferimos: “Vamos ser professores!” está cada vez mais perto do lugar em que estamos.

Que sorte a minha, que tive o privilégio de ter as minhas crianças pela primeira vez, que serão eternamente minhas e foram durante meses a minha prioridade.

Que sorte a minha, que tive o privilégio de vos ter a todos ao meu lado em todas as minhas conquistas na primeira fila e a abraçarem-me no final de cada uma delas.

Que sorte a minha, que tive o privilégio de trabalhar com pessoas empáticas, responsáveis, profissionais e sobretudo carregadas de amor.

Que sorte a minha, que tive o privilégio de me ensinarem que com amor tudo se alcança e por isso, só me restam estas últimas palavras:

Avó, este trabalho é para ti. Estejas onde estiveres, só te quero dizer que a tua primeira netinha está com um quase-canudo na mão e a gritar de felicidade “consequimos!”.

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio espelha as aprendizagens realizadas no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), contemplada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Porto, sendo esta condição necessária à obtenção do grau de Mestre. Neste sentido será evidenciado como foi edificado o percurso formativo da mestranda, especificando-se o progresso da construção da identidade profissional de perfil duplo, sob uma perspetiva crítica e reflexiva, articulando os construtos teóricos e legais, na procura de uma prática inovadora assente numa perspetiva socioconstrutivista.

Realça-se a observação, a planificação, a avaliação e a reflexão de um leque de ações experienciadas que colocaram os conhecimentos da mestranda à prova, proporcionando uma reflexão minuciosa e crítica, sustentada pela utilização da Metodologia de Investigação-Ação (IA). Procurou-se, por isso, a construção de práticas educativas que fossem ao encontro do quadrinómio interesses/motivações/necessidades/dificuldades das crianças, para o desenvolvimento holístico da criança. Face ao referido, faz-se alusão ao trabalho colaborativo, uma vez que existiu uma constante partilha de conhecimento com todos os atores do processo educativo, procurando envolver a comunidade educativa e as famílias.

Por sua vez, pressupõe-se que este documento alcance refletir e transmitir o leque de emoções, evoluções e aprendizagens decorrentes durante a PES, pautada pela promoção de uma educação centrada na aprendizagem das crianças, com o intuito de um vitalício crescimento e amadurecimento de um perfil de docente duplo que se encontra em permanente construção.

**Palavras-chave:** Construção da Identidade Docente; Criança; Investigação-ação; Prática Educativa Supervisionada

## **ABSTRACT**

This Internship Report reflects the learning experiences of the curricular unit Supervised Educational Practice (PES), included in the study plan of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, in the School of Education of Porto, which is a necessary condition for obtaining the Master's degree. In this sense, it will be highlighted how the master's educational path was built, specifying the progress of the construction of the dual profile professional identity, from a critical and reflective perspective, articulating the theoretical and legal constructs, in the search for an innovative practice based on a socio-constructivist perspective.

We highlight the observation, planning, assessment and reflection of a range of experienced actions that put the knowledge of the master's student to the test, providing a thorough and critical reflection, supported by the use of the Action-Research Methodology (AI). Therefore, we sought to build educational practices that met the quadrinomial interests/motivations/needs/difficulties of children, for the holistic development of the child. In view of the above, allusion is made to collaborative work, since there was a constant sharing of knowledge with all the players in the educational process, seeking to involve the educational community and families.

In turn, it is assumed that this document reflects and transmits the range of emotions, developments, and learning that took place during the SEP, guided by the promotion of an education centered on children's learning, with the intention of a lifetime of growth and maturation of a dual teacher profile that is under permanent construction.

**Keywords:** Construction of Teacher Identity; Child; Action Research; Supervised Educational Practice

# ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS .....	VI
ÍNDICE DE ESQUEMAS.....	VII
ÍNDICE DE FIGURAS .....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS/ACRÓNIMOS/SIGLAS.....	IX
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1    SER EDUCADOR E PROFESSOR: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO .....	3
1.2    PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	8
1.2.1 A IMPORTÂNCIA DE UM AMBIENTE EDUCATIVO PREPARADO E REFLETIDO.....	13
1.3    PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	15
CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	25
2.1    CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE .....	25
2.1.1 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	26
2.1.2 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.ºCEB .....	33
2.2    METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	37
CAPÍTULO III- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS.....	41
3.1    A VIAGEM PELA EDUCAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR .....	41
3.2    A VIAGEM PELO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	57
METARREFLEXÃO .....	75
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	78
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTO.....	88

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1- Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto .....	7
Tabela 2- Organização e gestão de tempo do 2.º ano do 1.ºCEB .....	36

## ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1- Características dos modelos pedagógicos.....	10
Esquema 2- Potencialidade Educativas dos modelos pedagógicos. ....	14
Esquema 3- Organização do espaço educativo e as suas potencialidades .....	31
Esquema 4- Organização e gestão de tempo da sala da EPE .....	32
Esquema 5- Fases da Metodologia de Investigação-Ação .....	38
Esquema 6- Comentários das crianças.....	43

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Apresentação das Bandeiras .....	44
Figura 2- Atividade "Eu no Mundo" .....	44
Figura 3- Organização do ambiente educativo.....	45
Figura 4- Atividade Experimental .....	48
Figura 5- Entrega do convite.....	48
Figura 6- Apresentação da bandeira.....	48
Figura 7- Sessão de karatê.....	49
Figura 8- Culinária: Confeção de sushi .....	50
Figura 9- Crianças da EPE e do 2.ºano de escolaridade a confeccionar sushi .....	50
Figura 10- Jogo "Twister Continental" .....	53
Figura 11- Divulgação do projeto .....	54
Figura 12- Organização do ambiente educativo.....	55
Figura 13- Caixas sensoriais .....	55
Figura 14- Área da Pintura .....	56
Figura 15- Jogo do Bingo.....	56
Figura 16- Mapa Conceptual .....	58
Figura 17- Dinâmica dos carimbos.....	61
Figura 18- Dado das emoções .....	61
Figura 19- Planificação do meio de comunicação do futuro .....	64
Figura 20- Apresentação do meio de comunicação do futuro.....	64
Figura 21- Saída ao meio local .....	69
Figura 22- Ditado Estourado.....	70
Figura 23- Ditado Karaóke .....	71
Figura 24- Ditado com Código QR .....	71
Figura 25- Realidade Aumentada em sala de aula .....	71
Figura 26- Jogo "Batalha Naval" .....	73
Figura 27- Eleições do extraterrestre .....	73
Figura 28- Divulgação do projeto .....	74

## **LISTA DE ABREVIATURAS/ACRÓNIMOS/SIGLAS**

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

DGE-Direção Geral de Educação

DL- Decreto de Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

ESE – Escola Superior de Educação do Porto

FUC- Ficha da Unidade Curricular

I-A – Metodologia de Investigação-Ação

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM- Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

# INTRODUÇÃO

“O meu coração está a mil, as expetativas são muitas, sinto-me engolida pela ansiedade e pelo entusiasmo da viagem que se vai iniciar” (Diário de formação, outubro 2022).

No âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto construiu-se o presente relatório, que espelha o empenho profundo desta vasta viagem educativa que concede o grau de Mestre, permitindo ambiciosamente a dupla docência, decretada no Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio de 2014. O presente documento vigente ilustra, descreve e reflete todo o percurso de formação da mestranda, ao longo de toda a prática educativa, que num primeiro momento decorreu na EPE com crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, e, posteriormente no 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma turma de 2.º ano de escolaridade.

Neste sentido ao longo do relatório, na valência da Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB), serão apresentadas, descritas e refletidas ações pedagógicas desenvolvidas durante a PES, com base nos conhecimentos teóricos, pedagógicos e científicos construídos. Sendo que o presente relatório é um testemunho pessoal, único e singular do processo da aprendizagem da mestranda, ao longo do relatório será ilustrado o início de um sonho, que contempla breves partilhas do diário de formação, como forma de se compreender e interligar melhor este percurso formativo, que contribuiu para a construção da identidade profissional da docente em formação, bem como para a transformação de práticas educativas. Tendo em consideração que as viagens, de uma forma geral, necessitam de orientação, também ao longo desta viagem existiu uma orientação e mobilização de saberes, científicos, contextuais, investigativos e pedagógicos, com o intuito de se problematizar todas as práticas observadas e desenvolvidas, com vista na sua incessante transformação. Enaltece-se que esta jornada de aprendiz teve o apoio de docentes cooperantes e de supervisoras institucionais que apoiaram a mestranda ao longo de todo o processo de formação.

O trabalho aqui espelhado compreende a existência de três capítulos, e subcapítulos intrinsecamente interligados, seguindo as indicações do Conselho Técnico-Científico responsável pelas Orientações para a Elaboração, Entrega e Defesa de Trabalho final de Mestrado. Deste modo, numa fase sequente à introdução, é retratado o primeiro capítulo, que apresenta um conjunto de referenciais teóricos e legais, gerais e específicos de cada valência, que sustentaram todas as ações desenvolvidas ao longo de toda a prática educativa e, seguidamente destacam-se as especificidades de cada nível educativo que se tornaram de uma extrema relevância, visto que constituiu uma

aprendizagem para a docente em formação, valorizando toda a sua ação. O segundo capítulo refere-se à caracterização e reflexão dos ambientes educativos que se assumiram como contexto de estágio para esta fascinante viagem educativa, no qual se caracteriza minuciosamente o grupo de crianças, as metodologias, os espaços, as rotinas, interações entre todos os atores e os paradigmas adotados, decorrentes do processo de observação e mobilizando-as para os momentos de planificação, ação e reflexão. Além disso, este capítulo contempla os fundamentos teóricos relativos à metodologia de investigação-Ação (IA), que orientaram a prática educativa desenvolvida ao longo da PES, procurando-se adotar uma postura de observador e investigador. Por sua vez, o terceiro e último capítulo, destina-se assim à apresentação, análise, reflexão e concomitantemente aos resultados obtidos, das planificações e intervenções realizadas, da implementação do projeto de investigação e a sua envolvimento com a comunidade escolar, de forma articulada com os pressupostos teóricos e legais.

Finaliza-se o presente relatório com um momento de reflexão que abarca de forma minuciosa todas as reflexões realizadas antes, durante e pós ações. Assumindo-se, não só neste momento mas ao longo de todo o relatório (RE) uma postura analítica e retrospectiva de todo o processo educativo, evidenciando os contributos que esta teve no percurso formativo. De forma a suportar o presente RE apresentam-se as referências bibliográficas e numa fase sequente os apêndices, com o intuito do presente relatório apresentar-se mais completo e de modo que os leitores consigam através das planificações, ilustrações e dos registos fotográficos vivenciar, de certa forma, a inesquecível e saudosa viagem desenvolvida durante a prática letiva. Sendo que foi um percurso rico em saberes profissionais e pessoais, não se pretende expor esta metarreflexão como uma conclusão, uma vez que a construção da identidade docente ocorre num processo contínuo de formação e crescimento.

# CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Chegou o momento, hoje, consigo finalmente compreender que para ser uma boa mestre tenho de dominar com perfeição a teoria na prática e para isso preciso de estudar muito a teoria. Vamos a isso, Ana. Tu consegues!” (Diário de formação, outubro de 2022)

No presente capítulo pretende-se espelhar a relevância da educação na atualidade, apresentando alguns referenciais teóricos e conceituais, bem como a legislação indeclinável na prática desenvolvida na Educação Pré-Escolar (EPE) e no 1.ºCiclo do Ensino Básico (1.ºCEB). Assim sendo, este capítulo subdivide-se em três subcapítulos, que apresentam os pressupostos teóricos que fundamentam a ação desenvolvida na Prática Educativa Supervisionada (PES). Inicialmente, são referidos os paradigmas educativos comuns à EPE e ao 1.º CEB destacando-se, o perfil duplo do docente no processo educativo, assim como a importância de se garantir uma transição educativa plena, positiva e harmoniosa. Seguidamente, apresentar-se-á os pressupostos teóricos e legais da EPE e do 1.ºCEB, onde se realçará a importância da centralidade da criança e o papel do educador-professor na mediação das aprendizagens, identificando os principais paradigmas, modelos pedagógicos e especificidades que alicerçaram e sustentaram teoricamente a ação desenvolvida ao longo da PES.

## **1.1 SER EDUCADOR E PROFESSOR: UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO**

Considerando os objetivos da formação, é fundamental que se atue com base num conjunto de referenciais teóricos que conduzam diariamente as práticas educativas. Deste modo, importa primeiramente compreender as finalidades das ações pedagógicas e da profissão. Neste sentido, salienta-se a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro), que organiza o sistema educativo português em Educação Pré-Escolar, Educação Escolar e Educação Extraescolar, consagrando o direito a todos os portugueses à educação e à cultura (Idem, art.º 2º). A EPE vincula-se à ação educativa da família, onde se estabelece estreita cooperação no processo de aprendizagem do educando (Lei nº 65/2015, de 3 de julho; Lei nº 46/1986, de 14 de outubro). A educação escolar abrange os ensinos básicos, secundário e superior, sendo os dois primeiros obrigatórios, universais e gratuitos (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto; Lei 46/1986, de 14 de outubro) e o último opcional, podendo ingressar desde que estejam habilitados com o curso do ensino secundário ou equivalente (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, Artigo 12º). E, por fim, a Educação Extraescolar, apresenta-se como um complemento da educação escolar, que engloba atividades de alfabetização e de educação de

base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 4.º).

A construção de teorias sobre a educação tem apontado, essencialmente, para uma visão do homem no mundo, a fim de alcançar um olhar integrador da mesma (Estrela, 2006), de modo a formar cidadãos “capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, 1986, p. 3068). Assim sendo, a educação não serve unicamente o saber curricular, mas transcende para competências úteis para a vida em sociedade e valores que sustentam a humanidade, essenciais, para a formação pessoal e social da criança. Ora, Abrantes et al. (2002) defende que ser cidadão é sentir-se pertencente a um mundo “onde tudo o que acontece a todos diz respeito” (p. 42), ou seja, o futuro requer, não apenas que as crianças estejam conscientes sobre o mundo que as rodeia, mas que sejam capazes de encontrar soluções (Monteiro et al., 2017), conseguindo mobilizar esses conhecimentos para a vida prática, demonstrando a construção de aprendizagens significativas.

Refletindo sobre a síntese retratada, importa evidenciar os quatro pilares da educação que representaram uma etapa basilar para o desenvolvimento da visão da educação, bem como se apresentaram imprescindíveis, durante a PES, para o desenvolvimento de uma identidade profissional e pessoal com características singulares, sendo “que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento” (Delors, 1996, p.89). Assim sendo, para Delors et al (1996, p. 89), “a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais (...), os pilares do conhecimento”: aprender a conhecer, onde expressam a necessidade de adquirir os instrumentos de compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, com o intuito de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e por fim, aprender a ser, a ser um ser humano ético e apto, capaz de viver em sociedade, resolver problemas e arranjar soluções para as adversidades que a vida lhe coloca. Assim, os quatro pilares da educação apresentam-se como um contributo crucial no desenvolvimento de uma prática mais holística, com o intuito de propiciar às crianças oportunidades de conhecimento, comunicação, de partilha, de tomada de decisões e de autonomia.

A formação inicial docente “privilegia formar pessoas abertas à mudança e contemplar (...) a construção de diferentes saberes (...)” (Marta, 2015, p.43), está implícita a iniciação à PES que é expressa “numa perspetiva de formação para a articulação entre o conhecimento e a forma de o transmitir, visando a aprendizagem” (Lei n.º 79, de 14 de maio de 2014, artigo 11º). Nesse sentido, a PES elucida para uma “ação conscientemente reflexiva, capacitando o formando para promover as

aprendizagens basilares nos domínios cognitivo, sociomoral, afetivo e emocional” (Formosinho, 2009, cit. por Horta, 2015, p.272) imprescindíveis na educação. Assim sendo, adotou-se uma atitude reflexiva e proativa durante as ações desenvolvidas ao longo da PES, na medida em que as práticas foram progressivamente melhoradas sob uma reflexão constante, às necessidades e interesses das crianças, tendo em consideração os referentes teóricos e a colaboração, visando a construção da identidade profissional. Alarcão (2001) defende que esta postura nos profissionais de educação apresenta implicações positivas tanto para a escola, como para o currículo e para a forma como o aprendiz vive o seu percurso educativo, como será espelhado no Capítulo III. Concomitantemente, defende-se que, a formação de educadores e professores tem vindo a desenvolver o espírito reflexivo, observador, crítico e solucionador de problemas tornando o profissional autónomo na sua prática, desenvolvendo capacidades de “auto-observação, autoavaliação e autorregulação” (Perrenoud, 1993, p. 201).

Refletindo sobre o perfil duplo desta formação, como se consta na Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro de 1986, os princípios da formação inicial de educadores e professores estabelecem-se na aquisição de conhecimentos científicos e pedagógicos e simultaneamente no desenvolvimento de métodos e técnicas, e também nas dimensões pessoais e sociais que integram as suas funções. Corroborando com Nóvoa (2009), este refere que existe uma dimensão humanista na formação do profissional, isto é, educar implica uma capacidade de fazer a diferença e lidar com o caráter público da profissão, de relacionar-se, de trabalhar em grupo e de comunicar. Neste sentido, o lado pessoal não pode ser descurado, visto que “a maneira como se pensa e concretiza as dimensões centrais da pedagogia está imbuída de uma visão do mundo, da vida, do homem e da sociedade, do conhecimento” (Oliveira & Formosinho e Formosinho, 2011, p. 115), assim, cada profissional, influenciado pelos diferentes fatores referidos, pensa e age de forma distinta (Sarmiento, 2009). Importa ainda salientar, de que os docentes necessitam de tomar consciência de que não são apenas funcionários que utilizam técnicas, mas sim, profissionais que necessitam de desenvolver ferramentas para uma procura contínua de conhecimento, que transformarão em saber pedagógico (Roldão, 2007).

Em suma, o profissional de perfil duplo, deve construir a sua identidade, assumindo a responsabilidade de contribuir para a transformação das práticas nas suas intervenções (Nóvoa, 2009), uma vez que as cinco finalidades da educação indicam que o profissional deve centralizar-se em problemas globais, contextualizando-os na prática educativa (Morin, 1999). Ou seja, deve fomentar capacidades que permitam responder aos desafios colocados por estes problemas e, para isso, necessita de desenvolver competências de atuação para um mundo melhor, com o propósito de ajudá-los a compreender os outros e o ambiente de incertezas em que vivem. Para isso, os docentes não

devem descorar do seu papel como profissionais qualificados, não se podem eximir da sua função enquanto responsáveis pela elaboração de ambientes favoráveis e facilitadores dessas mesmas aprendizagens e vivências. Neste sentido, os profissionais definem-se como responsáveis por educar crianças e, não responsáveis por uma disciplina ou área do saber, isto é, em ambas as valências, deve-se assumir uma responsabilidade global na gestão das diferentes dimensões pedagógicas (Formosinho, 2016). Assim, é necessário existir uma articulação cuidada de saberes, tendo em consideração aquilo que a criança já sabe e viveu, promovendo-lhe, assim, numerosas aprendizagens numa abordagem globalizante e integradora.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), defendem que a criança se desenvolve e aprende como um todo, atuando em todas as dimensões do ser em conjunto, num processo holístico. Enfatiza-se que as áreas do saber se explorem de modo integrador e global (Lopes da Silva et al., 2016), característica muito presente e visível durante a PES. Também no 1.ºCEB, é evidenciada a necessidade de se utilizar saberes transversais de uma forma integrada, aliando a função cívica e formativa do trabalho docente e potenciando o desenvolvimento integral das crianças (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001). As crianças são, assim, “agentes no processo de transição, pois trazem o que aprenderam em casa e na pré-escola, e devem ser ativas na adaptação e nas respostas à transição” (Fabian, 2010, p. 187). Deste modo, pode-se concluir, de acordo com Moss (2011), que quanto maior for a articulação entre os profissionais, os princípios, as crenças pedagógicas e as estratégias desenvolvidas nestes dois níveis de ensino, mais se tornarão integrais e contínuas as etapas transitivas vivenciadas ao longo de todo o processo educativo. Evidencia-se, ainda, que, sem o envolvimento de todos os intervenientes, é difícil este processo de transição, pois implica a prontidão, não apenas das crianças, mas de todos os que nele participam (Oliveira-Formosinho et al., 2016), ou seja, todos são necessários para “construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação” (Nóvoa, 2017, p. 1116). Neste sentido, os docentes devem dar voz e autonomia às crianças, pelos atos de escuta, para que ela se expresse, revele ideias e opiniões, escolha atividades que lhe provoquem satisfação e experimente livremente o momento da atividade (Pascal & Bertram, 2009).

Assim sendo, no decorrer da PES, promoveram-se práticas educativas integradas em paradigmas socioconstrutivista, em que se centraram na aprendizagem das crianças, como se pode anotar na Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), no qual conduziu as práticas da mestranda, e permitiram atingir diversas finalidades espelhadas no Capítulo III. A MTP, é uma metodologia ativa de aprendizagem utilizada em ambas as valências, e enfatiza-se por ser desenvolvida em equipa e estimular a relação teoria-prática, gerar conhecimentos sobre os temas em estudo e intervir sobre os problemas detetados. Traduz-se num reconhecimento de problemas ou interesses relevantes para as

crianças, que se devem abordar de forma intencional e organizada (Barbier, 1993). Não obstante, é essencial que os profissionais de educação identifiquem e utilizem a MTP como situações de aprendizagem, cuja intencionalidade se reflete num processo contínuo de ações, que visam cumprir um objetivo predefinido (Abrantes et al., 2002). Durante a PES, teve-se sempre em consideração a construção da relação entre a teoria e a prática, interligando continuamente “o saber” ao “saber fazer”, apoiando-se no facto da prática sustentar a teoria e de a teoria fundamentar a prática (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998). Ao desenvolver-se um projeto, o profissional deve apropriar-se da motivação das crianças que, sentindo, realmente, o projeto como seu, estão entusiasmadas, interessadas, motivadas e empenhadas, mobilizando de forma articulada e cooperativa os seus saberes, construindo novas aprendizagens e desenvolvendo competências sociais e pessoais (Abrantes et al., 2002). Tendo em consideração o que foi mencionado anteriormente, importa apresentar as quatro fases da MTP segundo Vasconcelos (2012):

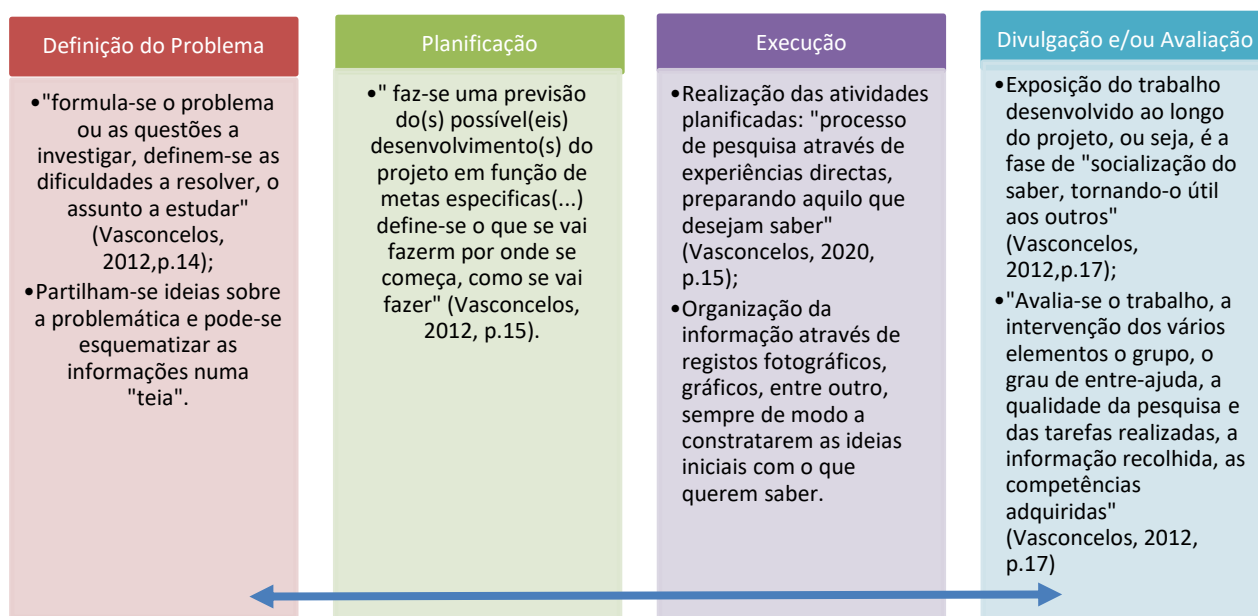


Tabela 1- Fases da MTP segundo Vasconcelos (2012)

Contudo, apesar de se apresentar as fases separadamente, importante realçar que as presentes fases se entrecruzam e não são sequenciais no tempo, ou seja, “implica uma sala de atividades não organizada em cantinhos estáticos, estereotipados e redutores, mas em oficinas de criação e experimentação” (Vasconcelos, 2012, p.16). Para tal, o profissional de educação deve identificar e reconhecer os problemas e interesses relevantes para as crianças, nunca esquecendo que “todas as crianças são competentes, cada uma o é ao seu modo, como ser único e singular” (Cardona et al., 2021, p. 50). Deste modo, considera-se que a metodologia de trabalho apresentada, torna-se cada vez mais importante, uma vez que envolve e implica a criança, promovendo e fortalecendo um

maior desenvolvimento intelectual, fomentando uma aprendizagem contextualizada e estimulante e concomitantemente uma aprendizagem em colaboração de modo a fazer sentido e ser significativa, (cf. Capítulo III).

Perante estes pressupostos teóricos, apraz mencionar-se a importância dos docentes atuarem para a diferenciação pedagógica, no qual a criança constrói novas aprendizagens através de um vaivém entre experiências que lhe são familiares e, portanto, assimila, o que é apresentado como novo e disruptivo, que, causando um conflito cognitivo, lhe exige uma nova acomodação e conseqüente construção de aprendizagem, como defende a teoria piagetiana construtivista (Lebrun, 2002). Neste sentido, salienta-se a importância de escutar todas as crianças para dar resposta ao quadrimónio interesses/ motivações/ necessidades / dificuldades para que, exista um ensino significativo e integral.

Nesta perspetiva, durante a PES, procurou-se articular os paradigmas socioconstrutivistas, permitindo assim, que as crianças detenham um papel ativo no seu processo de desenvolvimento e construção de aprendizagem. Embora a presente formação conjugue um duplo perfil na construção da identidade profissional e tenham sido retratados vários aspetos análogos, existem especificidades a ter em consideração. Tornando-se, por conseguinte, imprescindível refletir a sua individualidade, no que concerne ao perfil e práticas na EPE e no 1.ºCEB.

## **1.2 PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Direciona-se, de seguida, alguns pressupostos teóricos referentes à EPE que alavancaram a prática educativa, considerando-se crucial que o educador seja sabedor das leis que se veiculam e dos documentos necessários para o orientar e apoiar na prática.

A EPE apesar de ser uma valência de caráter facultativo, é a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Decreto-Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro de 1997, Artigo 2.º), destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingressar no 1.ºCEB (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro de 1986) e ocorre em estabelecimentos onde se espera a prestação de serviços direcionados para o desenvolvimento das crianças, através de atividades educativas e de apoio à família (Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro de 1997). Assim, trata-se de “um espaço privilegiado para o desenvolvimento e aprendizagem precoces de competências e atitudes que permitem a construção de uma identidade própria num mundo global cada vez mais caracterizado pela diversidade e pela existência de múltiplas pertencas” (Marta, 2017, p. 43). Neste sentido, considera-se esta etapa a base da aprendizagem ao longo da vida, revelando-se basilar no desenvolvimento da criança e, por conseguinte, para a formação de futuros cidadãos participativos, ativos e democráticos. Para além de

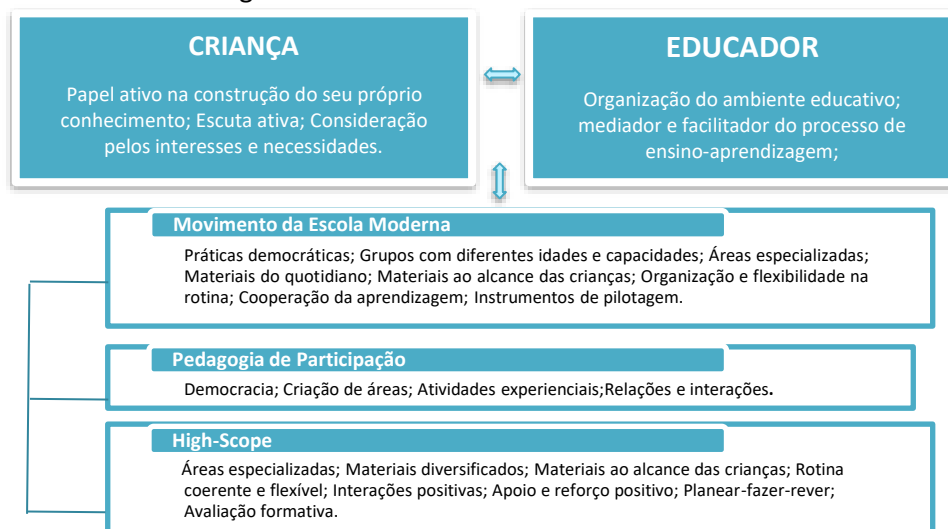
que, apresenta vantagens na transição para o 1.ºCEB e na prevenção do abandono escolar, uma vez que “os benefícios da educação pré-escolar são evidentes e praticamente universais” (OCDE,2011, P.1). Deste modo, o que se espera da EPE é a promoção do desenvolvimento integral da criança, através de experiências democráticas que contribuam para a compreensão do seu papel enquanto membro da sociedade (Lei-Quadro n.º 5/1997, de 10 de fevereiro de 1997). Neste sentido, o papel do educador assume especial relevo, particularmente pelo trabalho que desenvolve. De modo a promover o máximo de qualidade na sua ação educativa, o educador deve ter em consideração os modelos pedagógicos e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), documento orientador que expõe um conjunto de diretrizes orientadoras, apresentadas numa perspetiva socioconstrutivista, no qual enfatiza que a criança se desenvolve e aprende como um todo, atuando em todas as dimensões do ser em conjunto, num processo holístico. O presente documento oferece uma visão global, norteadora e estruturada acerca dos fundamentos basilares da infância; da relevância da intencionalidade educativa, da organização do ambiente educativo na ação docente e no desenvolvimento das crianças; das áreas de conteúdo desta etapa de ensino; e dos períodos de continuidade e transições educativas (Lopes da Silva et. al, 2016). Deste modo, no presente documento é enfatizada a ideia de que a criança se desenvolve e aprende como um todo, atuando, num processo holístico, em todas as dimensões do ser.

De acordo com Marta (2015), falar de ser educador de infância implica falar de uma ética de cuidar e educar, que se articulam e contribuem para que as crianças saibam atuar autonomamente. Neste sentido, o profissional deverá proporcionar cuidados que respondem às suas necessidades básicas, no entanto, não pode descuidar a sua função enquanto promotor do desenvolvimento de conhecimentos e competências. Deste modo, deve reconhecer que cada criança é um ser individual e particular e, sendo empático perante a sua realidade, compreender o desenvolvimento global e as experiências de cada uma (Moyles, 2010). Assim, considera-se que o profissional está em constante contacto com crianças, num espaço onde os afetos e o diálogo são fundamentais e “onde a criança e o profissional devem aprender a ser felizes, num clima de convivência saudável” (Marta, 2015, p. 147), isto numa perspetiva de que as “crianças se desenvolvem e aprendem, sendo de destacar, neste processo, a qualidade do clima relacional em que cuidar e educar estão intimamente interligados” (Lopes da Silva, 2016, p.8). Concomitantemente, também é função do educador, “despertar nas crianças as suas habilidades, aptidões e competências que lhes permitam aceder ao conhecimento construído e a construir” (Marta, 2015, p. 137), sendo convidado a construir e desenvolver o currículo juntamente com as crianças, ou seja, deve “concebe[r] e desenvolve[r] o respetivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos

curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei 241/2001 de 30 de agosto de 2001, anexo nº1, secção II, ponto 1).

Ao longo dos anos, observa-se uma mudança positiva da visão sobre a EPE, contudo foram lançados novos desafios aos educadores e à construção da sua identidade profissional. Assim, para se dar resposta aos desafios que lhe são apresentados, o educador tem de se ser criativo, capaz de pensar sobre si próprio, reconhecer e aplicar conhecimentos de forma inteligente (Marta, 2015). Na LBSE (lei nº46/1986 de 14 de outubro de 1989, revogada pela lei 49, 30 de agosto) e no Decreto-lei nº240/2001 de 30 de agosto de 2001, no anexo II, compreende-se a dimensão profissional, social e ética que o educador deve ter em consideração, isto é, ter-se atenção à postura ética e à atitude perante os outros. Para que a parte equativa seja relevante temos de estar sempre cientes da reflexão, investigação e do saber específico. O educador está em constante procura de nova informação e conhecimento que permita atribuir sentido ao que faz (Marta, 2015), ou seja, que permita construir um quadro concetual que sustente a sua prática pedagógica. Neste sentido, o educador de infância deve ser reflexivo, porque se não o for, não questiona e deste modo será repetidor de saberes. Reavivando o facto de cada criança ser única e singular, é importante não nos cingirmos apenas a um estilo de pedagogia e às OCEPE, pois, deste modo não vamos conseguir responder às necessidades de todas as crianças (Moyles, 2010).

Mediante o exposto e de forma a se compreender melhor a prática desenvolvida no contexto, considera-se relevante a apresentação de uma breve revisão das perspetivas de alguns modelos pedagógicos, uma vez que, como é mencionado nas OCEPE, representam uma poderosa ferramenta da ação do docente que orientam e justificam a sua ação educativa. Neste sentido, atente-se para o seguinte esquema, que segundo Hohman & Weikart (2009), Folque (2014) e Oliveira-Formosinho (2013), aborda algumas características dos modelos pedagógicos sobre os quais se procurou sustentar as práticas desenvolvidas ao longo da PES:



Esquema 1- Características dos modelos pedagógicos. Adaptado de Hohman & Weikart (2009), Folque (2014) e Oliveira-Formosinho (2013)

Ainda que cada modelo pedagógico apresente aspectos próprios, é possível encontrar-se uma confluência entre as suas características e as dimensões curriculares consideradas nos documentos orientadores. Neste sentido, os modelos pedagógicos mencionados anteriormente preconizam a criança como o elemento central, isto é, o sujeito do processo educativo no qual aprende ativamente. Na PES, foram vivenciados vários momentos de aprendizagem referentes à interação social, à escuta e à valorização da participação, características inerentes aos modelos supracitados. Assim, a criança revela-se como “detentora de competência e agência” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.18). No que se associa ao Movimento da Escola Moderna, este recorre a uma negociação progressiva inerente à prática democrática, através de um sistema de organização cooperada (Niza, 2013). Para além disso, enaltece-se os instrumentos de pilotagem como reguladores da vida de grupo relevantes para a “planificação, gestão e avaliação da atividade educativa” (Niza, 2015, p.200).

Também o modelo da Pedagogia em Participação apresenta uma visão democrática, valorizando a participação de todos os atores, defendendo que a participação da criança começa quando lhe é dada oportunidade de negociar, o que e como aprender, delineando objetivos e atividades. Deste modo, as crianças ao planificar criam momentos de partilha, onde se fazem ouvir e aprendem a ouvir os outros, concomitantemente, também se revela neste modelo a importância de escutar, que deve traduzir-se na descoberta de conhecimentos sobre os seus interesses e motivações. A presente pedagogia diferencia-se pelos seus quatro eixos, sendo que o primeiro remete para a questão da identidade (ser e estar), promovendo um ambiente de bem-estar; o segundo eixo aponta para questões da participação (pertencer e participar), fomentando o sentimento de pertença; o terceiro remete para a questão da exploração (explorar e comunicar), desenvolvendo a significação das aprendizagens através de experiências; e por fim, o quarto eixo, aborda a questão da narração (narrar e significar), promovendo assim, a comunicação daquilo que é experienciado e realizado (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2017).

Para além da importância da escuta é igualmente importante mencionar-se a observação, defendida pelos diferentes modelos pedagógicos, em que referem que uma ação educativa apropriada implica, necessariamente, a observação das crianças. A par desta questão salienta-se que a observação deve ser constante e intencional, uma vez que as crianças, a todo o instante, se dão a conhecer. Tendo em consideração a participação ativa das crianças na aprendizagem durante a PES, realça-se que o Modelo Curricular *High-Scope*, criada por David Weikart, nos anos sessenta do século XX, centra-se, especificamente, na construção da autonomia da criança, tendo em conta a rotina, o espaço e as interações que se criam entre adulto-criança, criança-criança e adulto-adulto (Mesquita, 2007), facilitando o seu processo de aprendizagem, que ocorre através de inúmeras interações. Evidencia-se

a importância da aprendizagem pela ação “em que se dá vez e voz à criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 101).

Para além dos modelos mencionados anteriormente, durante a PES, valorizou-se um aspeto que emergiu do modelo pedagógico *Reggio Emilia*, apoiado na pedagogia das relações (Katz, 2016), onde é realçada a presença dos pares, educadores de infância, encarregados de educação e comunidade, no qual todos os que estão implicados no processo educativo são educadores e educandos (Malaguzzi, 2001). O mesmo autor defende que a criança é dotada de “cem linguagens (...), cem modos de falar, de escutar, cem modos para descobrir e inventar” (Malaguzzi, 2001), neste sentido, esta pedagogia assume que os adultos são os detentores da tarefa de escutar e reconhecer as múltiplas potencialidades de cada criança. Assim, como referem Edwards, Gandini & Forman (2016) a teoria das cem linguagens oferece um novo ponto de vista para encarar as competências das crianças na construção e desenvolvimento da sua própria compreensão. A aprendizagem constrói-se colaborativamente, através da partilha de ideias, experimentações e exploração conjuntas que muitas vezes dão origem a trabalhos de projeto realizados cooperativamente por adultos e crianças, sendo que deste modo se “garante o direito da criança a ter voz e a ser escutada” (Gambôa, 2011, p. 72). Deste modo, constata-se o reconhecimento pelo trabalho de projeto nos diferentes modelos pedagógicos.

Na perspetiva dos seguidores de *Reggio Emilia*, a duração dos projetos é mutável, devendo o foco assentar nos interesses observados (Lino, 2013), isto é, um projeto deve prolongar-se até que deixe de fazer sentido para as crianças. O trabalho de aprendizagem por projetos salienta-se como a premissa basilar do MEM que preconiza aprendizagens em grupos constituídos de forma heterogénea visando desenvolver o respeito pelas características individuais e contextos culturais de cada criança (Niza, 2013). Corroborando com o mesmo autor, a exploração espontânea das crianças, no tempo lúdico, propicia oportunidades para que se espantem, para que se interroguem, justificando o surgimento de eventuais projetos, quer por iniciativa da criança, quer propostos pelo adulto. Enaltece-se a MTP, clarificada anteriormente, que emergiu da observação e da escuta, contruindo assim, um projeto partilhado em comum com todo o grupo, com cada criança, com o ambiente e com toda a comunidade educativa (cf. Capítulo III).

Independentemente de qual seja o modelo pedagógico desenvolvido na sala de atividades, Vasconcelos (2012, p.8) defende que “uma metodologia comum de trabalho de projeto [...], poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co construção do conhecimento”. Geralmente, onde está a criança, está a brincadeira e o “brincar é uma necessidade,

[que a criança] precisa tanto disso como do ar que respira” (Olivier, 1976). Assim, brincar é a linguagem primária da criança, é idealizar, imaginar e criar. É um lugar onde a criança tem liberdade para explorar as suas habilidades criativas, podendo decidir o que é realidade, bem como expressar os seus sentimentos (Silva & Sarmiento, 2017). Para além de que, “as crianças não brincam para aprender, mas aprendem porque brincam” (Araújo, 2009, p.136), sendo que, envolvem muitas vantagens no desenvolvimento humano:

na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de socialização e, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional (Neto, 2017, p.11).

Deste modo, é inexequível dissociar o brincar da aprendizagem já que estão intrinsecamente ligados, nomeadamente nos primeiros anos da criança, sendo que é através das brincadeiras que a criança cresce, descobre o mundo, revela-se a si mesma e descobre qual é o seu papel no mundo (Silva & Sarmiento, 2017).

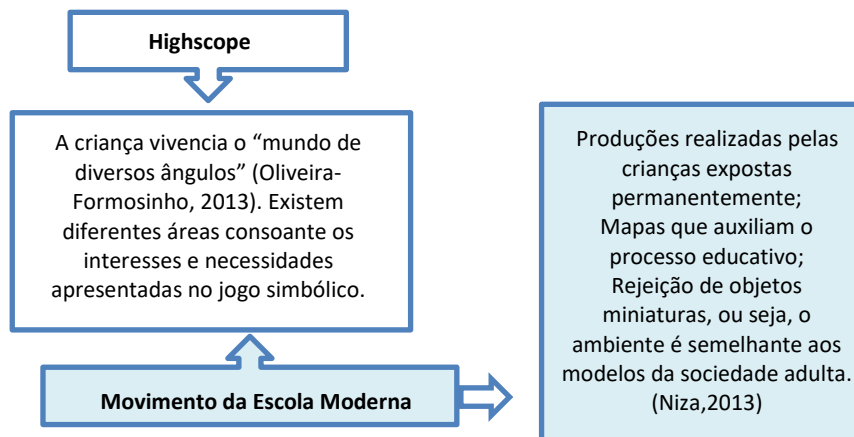
### **1.2.1 A IMPORTÂNCIA DE UM AMBIENTE EDUCATIVO PREPARADO E REFLETIDO**

Refletindo sobre a prática educativa desenvolvida no contexto da EPE enaltece-se o ambiente educativo como especificidade central da PES, uma vez que se assumiu como “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. 6). Neste sentido e a par do que foi mencionado, compreendeu-se que o desenvolvimento das crianças está interligado e pode ser influenciado pela organização do ambiente educativo (cf. Capítulo III).

Importa primeiramente salientar que “a organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas da organização do ambiente educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 26), assumindo-se como “suporte do desenvolvimento curricular” (idem). Neste sentido, a organização do ambiente educativo deve ser refletida como “um contexto culturalmente rico e estimulante” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 19), tornando-se, assim, também, evidente a reflexão por parte da mestrandia ao longo da PES. Não obstante, ao refletir-se sobre o a organização do ambiente educativo, é importante diferenciar o conceito de espaço e de ambiente, uma vez que o conceito de espaço se apresenta como sendo mais restrito. Enquanto o ambiente educativo abarca um conjunto de fatores como: a organização do espaço e dos materiais como recursos para o desenvolvimento da criança; a escolha dos materiais, que devem ser estimulantes e diversificados; a organização do tempo de forma flexível; a mobilização de recursos educativos; a garantia das normas de segurança, bem-

estar e alegria para todos os atores educativos (Ribeiro, 2014). O espaço físico refere-se a “locais caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (Forneiro, 1998, p.232). De acordo com os autores supramencionados, reflete-se que apesar de se observar um bom espaço educativo, não quer dizer que se observe um positivo ambiente educativo, ou seja, tudo depende da ação dos educadores e do modo como propiciam a ação das crianças sobre esse espaço, para se conseguir obter um bom ambiente educativo. Como mencionado, o educador de infância assume um papel fulcral na organização do espaço educativo, uma vez que esta organização “está intrinsecamente relacionada com o modo como concebe a criança, a aprendizagem e o seu papel nessa aprendizagem” (Azevedo et al, sd, p.2) e, é responsável por “especificar as intenções educativas e o seu método de trabalho, planificar e organizar o espaço, observar e avaliar o seu funcionamento e, por fim, introduzir as modificações necessárias” (Forneiro, 2001, p.267). Ao refletir-se sobre a organização dos espaços, é imprescindível que os educadores reflitam sobre os materiais que os compõe, uma vez que estes podem facilitar ou impedir as interações e relações entre os atores do processo educativo, tais como: a disposição dos móveis; a seleção, reunião e elaboração dos materiais e equipamentos e a sua acessibilidade; a disposição e organização desses materiais; e a flexibilidade e capacidade de adaptação do mesmo (Loughlin & Suina, 1997). Neste sentido, pode-se verificar que o espaço físico funciona como um “terceiro educador”, na medida em que o educador deve considerar o espaço como potencialidade educativa, pensando nele meticulosamente.

A par desta questão, importa salientar que os espaços educativos devem ser ricos e facilitadores, promovedores de alegria, bem-estar e de levar a criança a gostar e a querer passar o tempo nestes, potenciando assim o envolvimento e interesse nas tarefas que realiza (Zabalza, 2017). Assim sendo, de modo a satisfazer a necessidade de exploração sensorial das crianças, é essencial que o meio disponibilize materiais diversificados e estimulantes (Hohmann & Weikart, 2009). Os diversos modelos pedagógicos, refletidos na PES, também foram alvo de reflexão, uma vez que abordam as suas potencialidades educativas e valorizam-nas distintamente, como apresentado seguidamente (Esquema 2):



Esquema 2- Potencialidade Educativas dos modelos pedagógicos. Adaptado de Niza (2013) e Oliveira-Formosinho (2013)

Para além dos dois modelos apresentados anteriormente, invoca-se também *Reggio Emilia* e *Montessori*, uma vez que a organização do espaço educativo é estrategicamente organizado de modo a proporcionar a exploração de novas aprendizagens. Neste sentido, ambos os modelos pretendem potencializar um ambiente sensorial que potencie a descoberta e concomitantemente a exploração de diferentes sensações, promovendo a educação sensorial e a exploração das “cem linguagens” das crianças. A par do mencionado e como referido por Lopes da Silva et al., (2016) é fundamental ter o ambiente educativo como um suporte ao desenvolvimento curricular, uma vez que a socialização e as interações com os outros desenvolvem a construção do conhecimento, promovendo o crescimento emocional, cognitivo, afetivo, psicomotor e social numa perspetiva integradora, sem estabelecer barreiras entre os mesmos. Durante a PES, salienta-se que o ambiente educativo se revelou como uma estrutura de oportunidades, que como menciona Zabalba (1998) este foi sempre pensado e organizado tendo em consideração a escolha, interesses e motivações dos protagonistas educativos. Neste sentido, afere-se que o estudo do espaço educativo experienciado pela criança mas também pelos docentes que se encontravam em formação inicial e/ou contínua influenciou o desenvolvimento ao nível intelectual, emotivo, pessoal, psicomotor e relacional, promovendo uma diversidade de potencialidades e oportunidades de aprendizagem (cf. Capítulo III). Apraz refletir-se que a organização dos mesmos é fundamental, de modo a assegurar o bem-estar e pertença de cada uma das crianças e concomitantemente promover-se-á a autonomia e independência. Ademais, ao observar-se intencionalmente e criticamente sobre o espaço foi inevitável não se refletir diariamente sobre o mesmo, uma vez que ao longo da prática foi necessário modificá-lo, perspetivando sempre a sua adequação à ação educativa. Assim sendo, o docente-investigador para além de ter aprofundado os seus conhecimentos teóricos, conseguiu integrá-los na sua prática educativa de uma forma colaborativa (cf. Capítulo III).

### **1.3 PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Seguidamente apresentar-se-á alguns pressupostos teóricos que alavancaram a prática educativa relativamente ao 1.ºCEB. Importa, primeiramente, salientar que contrariamente à EPE, o Ensino Básico apresenta um carácter “universal, obrigatório e gratuito” com a duração de nove anos (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro de 1986, p.3070). Realça-se que, para muitas crianças o primeiro contacto em contexto escolar acontece apenas no Ensino Básico uma vez que como mencionado anteriormente, a EPE é facultativa.

O Ensino Básico abarca três ciclos interligados e sequenciais, onde o primeiro é de quatro anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos. Focalizando a atenção, para o 1.º CEB, ciclo onde

decorreu a PES, importar salientar que este abrange crianças com idades compreendidas entre os seis e os 10 anos e o seu currículo é desenvolvido de uma forma integrada e global, tendo como responsável um único docente. Neste sentido, através do regime de monodocência, objetiva-se que seja um ensino globalizante que compreenda a articulação curricular como algo essencial para a aprendizagem, como está preconizado na Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro de 1986. Seguindo esta linha de pensamento é fundamental que um professor do 1.º CEB, desenvolva o currículo, de forma inclusiva e integradora, propiciando a evolução de competências e saberes articulados e contextualizados, orientando para aprendizagens significativas. O presente documento faz ainda referência a alguns objetivos específicos para o 1.ºCEB, contudo com o passar dos anos tiveram de ser reformulados. Inicialmente podia-se verificar que os objetivos centravam-se no “desenvolvimento da oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro de 1986, p.3070) e, ao longo dos anos, verificou-se que os presentes objetivos não permitiam que as crianças desenvolvessem competências e valores pessoais e sociais fundamentais para se viver em sociedade. De modo a conseguir-se responder a esta necessidade impulsionada pelos avanços e mutações da sociedade, os objetivos tiveram de ser modificados centralizando-se, agora, para a conjugação integrada e articulada entre as capacidades, os conhecimentos, os valores e as atitudes.

Desta forma, privilegia-se o desenvolvimento cognitivo, isto é, o saber e o saber-fazer mas também o desenvolvimento social e emocional, ou seja, o saber-estar e o saber-ser, promovendo “competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (UNESCO, 2002, p.2982). Todo este processo permitiu um enorme avanço no sistema educacional, onde se averigua uma maior flexibilidade na gestão do currículo, na dinamização dos trabalhos por projetos e concomitantemente, da utilização de recursos tecnológicos interativos e inovadores. Não obstante, importa refletir-se que esta modificação dos referenciais, por si só, não garantem mudanças frutíferas nas práticas, visto que deve existir uma reflexão constante por parte do docente em procurar diversificar e potenciar a construção das aprendizagens.

De modo a ser possível responder positivamente a todos estes objetivos e mudanças da educação, sequentes da transformação e evolução da sociedade, existem vários documentos curriculares “ que contribuem para a organização e gestão curriculares e para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.8), como é o caso do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e das Aprendizagens

Essenciais (AE), (Direção-Geral da Educação, 2018). O primeiro assume-se como um documento de “natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva” (PASEO, 2017, p.9), que “respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social.” (PASEO, 2017, p.9). Relativamente às AE são “um conjunto de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os crianças” (Despacho Normativo n.º 6944- A/2018). Ambos os documentos são de orientação curricular que visam a promoção do desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO. Através deste documento, no âmbito da área da Matemática, salienta-se a relevância de se construírem ligações entre esta área e a vida real, com o intuito de se mobilizarem conhecimentos para o quotidiano, conectando os conteúdos e resolvendo problemas, potenciando a compreensão de diferentes métodos e materiais. No que concerne à área do Português, consta nos vários domínios diversas competências, dando primazia à aprendizagem da língua portuguesa de uma forma contextualizada e objetiva, em contextos de comunicação. No âmbito do Estudo do Meio, objetiva-se a estimulação da experimentação e da curiosidade e concomitantemente, a capacidade da criança observar, prever, questionar e interligar as aprendizagens com o meio exterior. Não obstante, salienta-se que o currículo não se faz apenas com estas áreas, mas sim com a área das Expressões, que como referenciam, no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (2001), o professor do 1.º CEB deve atribuir-lhes tanta atenção e significado, como nas restantes áreas. Pese embora refira-se e analise-se cada uma das áreas separadamente, é importante evidenciar que, como é preconizado no DL nº 55/2018, de 06 de julho de 2018, as componentes que integram o currículo sejam exploradas, pelos docentes, de forma articulada, significativa e contextualizada. Salienta-se, ainda, a distribuição da carga horária pelas diferentes componentes, que são geridos por cada instituição de ensino no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular que lhe são conferidas, podendo gerir-se até 25% do total da carga horária por cada ano de escolaridade. As componentes com mais horas destinadas são as áreas da Matemática e do Português e, seguidamente o Estudo do Meio, a Educação Artística, a Educação Física e a Cidadania e Desenvolvimento, apresentando-se com menos horas. Durante a PES foi possível verificar esta distribuição das horas (cf. Capítulo II), sendo que, como já foi mencionado anteriormente o docente apresenta 25% de autonomia e flexibilidade curricular, que possibilita ao docente o “enriquecimento do currículo com conhecimentos, capacidades e atitudes, que contribuam a alcançar as competências previstas” no PASEO (DL nº 55/2018, de 06 de julho de 2018, p.2930).

De modo que, as aprendizagens sejam significativas é fundamental que exista tempo para uma integração pedagógica dos saberes. Para tal as práticas devem promover a articulação curricular, base crucial do 1.º CEB, no qual contempla a diversificação de estratégias e instrumentos avaliativos que potenciem o desenvolvimento de competências interligadas com as que já estão referenciadas nos documentos orientadores. No que concerne à articulação curricular, esta pode ser identificada como a chave do processo curricular, uma vez que interliga todos os saberes, procedentes de vários campos do conhecimento (Carvalho et al, 2010). Ora, se interliga todos os saberes e os campos do conhecimento é suposto que exista uma continuidade ao longo de todo o processo educativo, sendo que a participação ativa da comunidade escolar e do meio social é fundamental, já que visa integrar e interligar conhecimentos, atitudes e valores e promover a cooperação entre docentes de uma ou de várias escolas, dentro e fora do agrupamento (Lima, 2012), ou seja deve-se atuar de acordo com o paradigma do trabalho colaborativo, através de “ um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007, p.27).

Refletindo sobre a síntese retratada importa destacar que, durante a PES, se procurou construir práticas educativas e transdisciplinares, ou seja, procurou-se anular a existência do parcelamento sólido das diferentes disciplinas, não esquecendo e tendo sempre por base os seus conhecimentos (Leite, 2012 & Santomé, 1992), com o intuito de promover “leituras e interpretações mais rigorosas das situações [...superando] leituras frágeis e superficiais” (Leite, 2012, p.89) da realidade.

Neste sentido e refletindo sobre o que foi mencionado anteriormente, o ensino tradicional, baseado em metodologias transmissivas, “em que educar se identifica com instruir e aprender, com reproduzir” (Cosme et al., 2021, p. 13), não tem tempo e espaço para estas práticas integradoras e inovadoras. Considerando estas indicações, compreende-se que esta metodologia transmissiva não pode fazer mais parte da nossa escola, pois como refere Freire (2006), a criança não pode ser vista como ignorante, num papel de redutor de quem não sabe e necessita que lhe transmitam a informação. A criança ao pesquisar, ao analisar, ao compreender, ao descobrir, ao inventar, ao reinventar, constrói saberes e deste modo, mobiliza-os para a sua vida. Neste âmbito, importa refletir acerca do que é ser docente à luz dos desafios exigidos nesta era que vivemos, no qual Cardoso (2013) refere que não basta conhecer profundamente um determinado tema a abordar, mas sim, construir práticas educativas significativas e contextualizadas que beneficiem a aprendizagem. Assim, ambiciona-se que os docentes potenciem práticas educativas em que assumem uma função de “organizar o ambiente e o de escutar, observar para entender e responder” (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2011, p. 100), ou seja, a criança é vista como um ser apto, capaz, competente, sensível e inteligente. Nesta linha de pensamento, salienta-se o autor Paulo Freire (2006) que defende que tanto

o professor como a criança assumem a função de educando e educador, ou seja, uma educação com base na problematização e diálogo. Além do mencionado, reflete-se que se deve adotar uma postura ativa com base no questionamento, na experimentação, na reflexão e na partilha, ao contrário dos métodos transmissivos que não são totalmente eficientes para uma contextualizada, verdadeira e significativa compreensão. Também ao longo da PES privilegiou-se uma aprendizagem ativa, no qual as crianças assumiram um papel de construtor do seu conhecimento, com oportunidades para que sejam estimulados e usem os conhecimentos prévios a fim de construir novos, sendo que não podemos esquecer que cada indivíduo aprende de forma distinta (Moran, 2018). Em conformidade com Gardner (2001) as crianças “possuem diferentes tipos de mentes e, portanto, aprendem, lembram, desempenham e compreendem de modos diferentes” (p.11), como se constatou na PES, e devido às características da turma, algumas crianças aprendiam melhor através do jogo e outros através do diálogo (cf. Capítulo II). Neste sentido, cabe aos docentes apropriarem-se de vários recursos e estratégias e também ir ao encontro dos interesses e necessidades das suas crianças, fomentando a motivação e o desenvolvimento, sendo que são eles os protagonistas da sua aprendizagem. Nesta ótica verifica-se que o processo de aprendizagem não pode ser desprovido de significado para as crianças, pois só dessa forma é que são capazes de se envolverem no processo de construção do seu próprio conhecimento (Dewey, 2010). Deste modo, constatou-se que a utilização de metodologias ativas, rompe com as crenças do ensino tradicional, onde as escolas foram reformulando os seus principais recursos e introduzindo novos recursos digitais e novas formas de ensinar a pensar (Quadro-Flores et al., 2015). Neste sentido, ao longo da PES procurou-se utilizar metodologias para uma aprendizagem mais ativa (cf. Capítulo III), pensadas numa perspetiva construtivista de articulação curricular de saberes e de uma forma contextualizada, ou seja as crianças foram perspetivados como o “motor principal da sua motivação e do seu processo de aprendizagem, tornando-se produtores e consumidores diretos da sua produção” (Quadros-Flores et al., 2019, p.892). Destaca-se a MTP e a aprendizagem contextualizada, exploradas ao longo da PES, com o intuito de se simular questões e as resolver de modo colaborativo, onde as crianças compreendessem os conteúdos curriculares através de questões reais do quotidiano, atribuindo assim, significado ao processo de construção de aprendizagem.

As práticas educativas foram organizadas em unidades de aprendizagem, o que possibilitou às crianças interligarem os conteúdos, atribuindo-lhes um maior significado e relacionando-os com a realidade (Freschi & Ramos, 2009), que se traduz no fio condutor ao longo das mesmas. Para além desta organização estabelecida, enaltece-se os inícios de aula que são cruciais para motivar e contextualizar as crianças, em que se propõe um desafio inicial à turma com o intuito de se refletir e

orientar para a temática a ser abordada, como defendem os autores Freschi & Ramos (2009). Assim, ao longo da PES, as aulas iniciaram sempre com um desafio inicial, colocando sempre uma questão-problema, de modo a explorar e responder a essa questão realizando um levantamento dos conhecimentos prévios, aspecto fundamental porque a criança reconhece o que lhe é familiar, atribuindo maior significado e importância às novas aprendizagens (Leite, 2012). Enaltece-se que os desafios iniciais despoletavam na turma um momento de diálogo e troca de ideias, preparando-os para os momentos seguintes de pesquisa, observação, exploração e realização de tarefas. Seguidamente, eram explorados conteúdos interligados com a temática do projeto possibilitando a construção e o debate de novos conhecimentos e conceitos, a reativação dos seus conhecimentos prévios e a construção de novas aprendizagens. Não obstante, é fundamental compreender que estas estratégias implicam o conhecimento e desenvolvimento de aptidões, competências e capacidades de observação, pesquisa, seleção, compreensão e reflexão de informação sobre o mundo, num período em que esta é tão vasta e diversificada. Ao longo das unidades de aprendizagem, também a cooperação foi implicada uma vez que é fundamental existir partilha de feedbacks entre os atores do processo educativo, em que haja “entreaajuda, a partilha de materiais e opiniões, a discussão, e o consenso” (Cosme et al, 2021, p. 63). Defende-se que quanto mais for promovido este incentivo de partilha em pequenos grupos de trabalho, maior será a autonomia da turma e maior será o tempo e espaço do docente para dar apoio às crianças com mais dificuldade (Sanchez, 2005). Num momento final da unidade de aprendizagem a turma era confrontada novamente com a questão problema, de modo a refletirem sobre o que realizaram e sistematizando os conteúdos abordados, contudo, salienta-se a valorização de todas as etapas do processo educativo, e não apenas do produto final.

Ao longo das unidades de aprendizagem, como defende Roldão (1999), adotaram-se diferentes estratégias e recursos que atendessem às especificidades da turma (cf. Capítulo II), tendo sempre em mente que cada criança é único e com ritmos de aprendizagem distintos. Essa variedade de recursos, como é o caso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), foram utilizadas enquanto ferramenta cognitiva que potencia o pensamento complexo das crianças (Jonassen, 2007). Desta forma, é notório que as TIC têm provocado uma revolução global no setor da educação, potenciando a mudança, a equidade e a igualdade de oportunidades no ensino (Quadro-Flores, 2016), promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e significativa, numa “abordagem construtivista em que se privilegia a aprendizagem colaborativa” (Cardoso, 2013, p. 296), bem como o desenvolvimento de competências digitais.

Neste âmbito, a mestranda teve de desenvolver a sua literacia digital, pois como defende Graça et al (2021, p. 27), “a Competência Digital dos educadores e professores é cada vez mais convocada

para a renovação das práticas educativas, pelo que urge preparar futuros docentes para uma escola integrada na sociedade digital”. No entanto, por vezes a sua integração nem sempre se torna possível, uma vez que alguns contextos educativos não possuem equipamentos (Quadros-Flores et al., 2013), o que não pode ser um fator inibidor de práticas educativas renovadas, e pelo facto do seu uso ser um meio para alcançar um determinado objetivo e não um fim, ou seja, não é por os docentes se apropriarem das TIC, que se cria uma aula produtiva (Cardoso, 2013). Neste âmbito, é importante que os docentes não caiam no erro de utilizar as TIC em sala de aula, de forma descontextualizada, sem ter em consideração os objetivos a alcançar, uma vez que o seu uso, só será útil quando existir condições que permitam ao docente conhecer, interpretar, refletir e dominar, criticamente, as tecnologias (Alonso, 2012, cit. por Souza et al., 2017). A utilização das TIC ao longo da prática educativa foi também tida em consideração, uma vez que se procurou combinar metodologias ativas com o uso das TIC para a criação de situações de aprendizagem que se fomentasse o desenvolvimento pessoal e social ao dispor mais informação para as crianças, envolvendo a exploração, realização e reflexão dos problemas quotidianos (Abrantes et al, 2002). Neste sentido, ao longo da PES, recorreu-se a diferentes plataformas digitais, como é o caso do: *Voki*, *Artsteps*, *AnimatedDrawing*, *Canva*, *Metaverse*, *Educaplay*, *Wordwall*, *Mentimeter*, *Edpuzzle*, *Genially*, *Mapcreator* e o *GoogleMaps*, uma vez que os princípios pedagógicos inerentes a estas plataformas se assumem de forma sólida e educativa.

O ditado, aliado à dinâmica de jogo em sala de aula, também foi um aspeto de interesse intrínseco, entusiasmo e envolvimento da turma (cf. Capítulo II), decorrente da observação sistemática realizada pela mestranda ao longo da PES. Neste âmbito, para se aprender a escrever existem duas componentes que estão subjacentes, a aprendizagem (e o ensino), uma de registo e outra de criação/composição, ou seja uma escrita reprodutiva, tendo como exemplo o ditado e a cópia e a escrita criativa ou compositiva como é exemplo da carta, relatório, artigo e crónica (Sousa, 2014). O ditado é visto como um “exercício mal-amado nos nossos dias, mas incensado em tempos mais recuados” (Sousa, 2014), no qual se configura “como o carro chefe das atividades de avaliação ortográfica, correspondendo também a um exercício de reflexão sobre os aspetos ortográficos.” (Carvalho, 2009, p.2237). Enquanto aluna, o ditado era visto como uma tarefa aborrecida e desmotivadora, uma vez que após a correção da professora, tínhamos de corrigir os erros três vezes e o número de erros correspondia a uma hierarquia de avaliação da turma. Enquanto futura docente, continuava a olhar os ditados de forma sobranceira por considerar uma visão do ensino já ultrapassada e pobre em aprendizagens. Contudo, realça-se que, ao longo da PES, este estereótipo em relação aos ditados transformou-se, uma vez que a turma gostava imenso de realizar ditados e encontrou-se diferentes estratégias de realizá-los (cf. Capítulo III). Neste sentido, apraz refletir-se que o ditado é

uma das tarefas que melhor permite observar as dificuldades das crianças, no que se associa ao registo, visto que ao se observar as dúvidas, hesitações e erros, o professor constata as dificuldades no processo de aprendizagem e quais as áreas em que deve incidir. Contrariamente ao ditado tradicional em que a avaliação era o objetivo central, ao longo da PES, privilegiou-se a interação entre os pares e a turma como finalidade da aprendizagem com recurso ao ditado. Deste modo, destaca-se também a interação entre os pares e a turma, uma vez que esta componente tem subjacente uma abordagem socioconstrutivista. Este tipo de abordagem exigiu uma “transformação de práticas e a apropriação progressiva de gestos profissionais novos, mudança de atitude, entre outros, face ao erro (...) e conhecimento linguístico e competências de gestão da interação” (Nadeuau & Fisher, 2014, p.6).

Desta forma, procurou-se compreender as diferentes propostas defendidas por diversos autores e levou-se para a sala de aula as que melhor se adequam à turma. Assim sendo, os ditados realizados foram baseados no diálogo entre os pares, turma e com o professor, com a participação ativa das crianças, numa aprendizagem cooperativa, em que se constrói conceitos e aprendizagens em conjunto, ou seja, não um ditado centrado nos erros, na avaliação e competitividade. Ao longo da prática educativa, existiram diversas discussões acerca das formas ortográficas, o que possibilitou às crianças pensarem sobre a sua aprendizagem e sobre o seu conhecimento, fomentando deste modo competências de metacognição e de raciocínio.

De acordo com Cassany (2004) existem diferentes tipos de ditado com distintas estratégias de aprendizagem que podem ser utilizadas em sala de aula, como forma de aprendizagem ou reflexão sobre a ortografia. Como se menciona nas AE de Português, no primeiro e segundo ano do 1.º CEB pretende-se desenvolver a competência da escrita, que inclua saber escrever pequenos textos para a apropriação progressiva da dimensão gráfica, ortográfica e compositiva da escrita (Direção-Geral da Educação, 2018, p.4). Neste sentido, destaca-se uma aproximação a duas estratégias de ditados que motivaram e melhoraram a escrita das crianças que foram utilizados durante a PES: o ditado de parede e o ditado a pares. O primeiro tem como objetivo que as crianças trabalhem a pares de forma a realizarem um ditado. O texto que será ditado está colado numa das paredes da sala. O escritor deve sentar-se na ponta oposta da sala, e quem dita deve ler um pequeno fragmento do texto, memorizá-lo e ditá-lo (Davis y Rinvolucrí (1988) y Ridge (1991), citado por Cassany, 2004). O ditado por pares consiste em ditar um texto entre duas pessoas. Para além do trabalho gramatical e da compreensão oral, exercita-se a memória e a leitura em voz alta. Neste tipo de ditado, são as crianças que gerem tudo: o ditar, a velocidade com que dita, identificar os erros e corrigi-los (Cassany, 2004).

Neste sentido, o ditado, ao longo da prática educativa no 1.ºCEB, tornou-se numa crucial estratégia para a aprendizagem da ortografia, da reflexão gramatical e do trabalho entre pares e da

turma. Considera-se que o erro se assumiu como uma forma diferente de ser encarado em sala de aula, passando a ser um elemento de observação, reflexão e aprendizagem, como refere Azevedo (2000), encara-se o erro como um ponto de partida para novas aprendizagens, desde que o professor esteja desperto para isso.

A par desta questão, surge a relevância do jogo na aprendizagem, uma vez que também é necessário os docentes estarem predispostos a avançarem para novas aprendizagens através deste recurso que é indispensável na percepção da identidade do indivíduo e do mundo que o rodeia, transformando-o de acordo com as suas necessidades e vontades, através das práticas simbólicas e sensório-motoras (Piaget, 1976). Ao longo da prática educativa, inicialmente, o jogo foi visto como uma atividade social, em que o principal objetivo da utilização do mesmo, era fomentar as relações interpessoais entre os pares, uma vez que o jogo fomenta o desenvolvimento das competências sociais através da comunicação e interação (Serrão & Carvalho, 2011), necessidade da turma (cf. Capítulo II). Neste sentido, o jogar fomentou a construção de aprendizagens significativas e concomitantemente o desenvolvimento integral das crianças.

O jogo constitui-se, por isso, um recurso pedagógico ao longo da prática educativa, uma vez que se acredita que as crianças articulam constantemente o pensamento teórico com a prática, experimentando, errando e formulando hipóteses, de modo a construírem aprendizagens. Neste sentido, representaram-se momentos de prazer, liberdade, caráter fictício, mas com semelhanças à realidade, ambas repletas de derrotas, vitórias, leis e regras a cumprir (Huizinga, 2003), promovendo deste modo, a aprendizagem e o desenvolvimento em sociedade (Olivier, 1976). Perspetivando uma aprendizagem ao longo da vida, seguindo a linha de pensamento de Macedo (2000) e como observado e vivenciado na PES, as conversas, reflexões e discussões derivadas de momentos de jogo, são suscetíveis de promover conhecimentos e “transposição [...] para outros contextos” (p.23) da vida real. Assim sendo, ao longo do Capítulo III será evidenciado o jogo como um recurso basilar e de uso diário na estratégia docente, tendo em consideração tudo o que foi elencado anteriormente.

Visando aferir as aprendizagens das crianças que se demonstram heterogéneas, e, por isso, singulares, enaltece-se os processos de avaliação, que como consta no Decreto-lei n.º 955/2018 de 6 de julho de 2018, artigo 22.º, alínea 2, é um “processo regulador do ensino e da aprendizagem [que] orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas”. Neste sentido, questiona-se o papel da avaliação sumativa que tem como função dar resposta a expectativas sociais através de um balanço do processo na sua globalidade, ao invés de uma avaliação formativa que é contínua e sistemática e tem uma função diagnóstica, que permite ao professor, à criança, ao

encarregado de educação e a outros obter informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens com o intuito de ajustar processos e estratégias (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho de 2012, e pela Portaria n.º 243/2012, de 10 de agosto de 2012). Não obstante, e como contemplado no capítulo II, salienta-se que os docentes acarretam a responsabilidade de desenvolver avaliações diagnósticas, formativas e sumativas, assumindo-se como relevantes na metodologia de investigação adotada. Por sua vez, é importante que o docente ao longo das suas práticas educativas ganhe consciência das suas intenções pedagógicas e ao longo do tempo as melhore. Contudo, para esta mudança acontecer é necessário ter capacidade de reflexão, ou seja, de modo a reajustar e reformular as suas estratégias e metodologias, encontrando assim a sua ação pedagógica, que permite reconstruir a experiência educativa e, paralelamente, a sua identidade profissional (Leite & Fernandes, 2010; Vieira et al, 2011).

Em modo de conclusão e refletindo sobre todos os aspetos apresentados anteriormente sobre o que é ser professor do 1.º CEB, salienta-se a reflexão sobre a construção da identidade docente, no qual o professor deve apresentar-se como um exemplo daquilo que incentiva as crianças a ser e a fazer (Silva, 1997), propiciando um ambiente acolhedor e estimulante, em que as crianças não tenham medo de participar e de errar, onde se sintam seguros, motivados e concentrados (Cardoso, 2013). Acrescenta-se, ainda, a honestidade, a humildade e a verdade, pois de acordo com Silva (1997) os docentes nem sempre conseguem realizar o que planearam, o que acham justo ou o que pretendiam e acabam por causar conflitos internos e frustrações, devendo prevalecer nestas situações os valores mencionados acima. Apraz refletir-se que não existe um manual de instruções para se ser professor e muito menos, existe uma forma ideal de o ser, no entanto cabe ao docente, que se forma permanentemente no exercício da sua profissão, construir a sua identidade profissional e, enquanto pessoa, escolher que docente quer ser (Nóvoa, 2009).

Deste modo, tendo em consideração os conceitos teóricos apresentados neste capítulo, proceder-se-á seguidamente à descrição do contexto educativo onde decorreu a PES, onde se irá evidenciar as particularidades inerentes a cada uma das valências, legitimando a importância de conhecer o ambiente educacional para a concretização de práticas educativas mais significativas e relevantes.

## **CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“Sinto-me tão grata por todas as partilhas realizadas ao longo destes meses. Não sou a mesma pessoa que era em outubro, hoje, sinto-me mais realizada e agradeço a cada pessoa e lugar que se cruzou comigo nesta viagem”. (Diário de formação, dezembro de 2022)

O presente capítulo visa a apresentação do contexto educativo onde foi desenvolvida a PES, assim como, a metodologia de Investigação adotada. No primeiro subcapítulo, serão apresentadas as características relativas à instituição cooperante. Posteriormente, no segundo e terceiro subcapítulos são caracterizados os contextos educativos onde a PES foi desenvolvida, abordando assim, a caracterização das crianças, as interações entre criança-criança, criança-adulto e com a comunidade educativa, a organização do ambiente educativo, a organização do tempo, o quadrinómio interesses/motivações/ necessidades/ dificuldades das crianças da valência da EPE bem como do 1.ºCEB. Evidencia-se que essa caracterização sustenta-se, na observação direta, sistemática, intencional e participante durante a PES, que permitiu analisar e compreender o contexto, assim como planificar e refletir sobre a prática educativa, com o intuito de se adequar as práticas educativas.

Num segundo momento, pretende-se evidenciar as características da Metodologia de Investigação-Ação (IA) que contribuíram para a construção e desenvolvimento do conhecimento do trabalho desenvolvido ao longo do percurso formativo.

### **2.1 CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A PES desenvolveu-se numa instituição pública da área metropolitana do Grande Porto. Esta integra-se num Agrupamento situado num dos concelhos mais populosos do país, sendo que sempre ofereceu condições favoráveis à fixação de população. As atividades económicas que predominam são os setores secundários e terciários, destacando-se as indústrias de cerâmica, metalurgia, máquinas e equipamentos e alimentar. O Agrupamento alberga onze estabelecimentos de ensino com valências entre a EPE e o 3.º CEB, fundado no ano letivo de 2003, pelo Despacho 13313/2003 de 3 de julho de 2003, na sequência do Decreto-Lei nº 115-A de 1998 e da Lei nº 24/1999 de 22 de abril de 1999, no sentido de oferecer serviços educativos necessários.

Relativamente ao projeto educativo do Agrupamento importa salientar que foi desenvolvido assente na conceção de educação centrada no aprender, valorizando as aprendizagens das diferentes

áreas curriculares e concomitantemente com os valores e competências fundamentais. Neste sentido, a missão deste Agrupamento valoriza a:

formação de cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução, num mundo cada vez mais globalizado, onde seja sempre valorizado o respeito pela dignidade humana (PE, 2018/2021, p. 4)

A ação desenvolveu-se num centro escolar que incorporava a EPE e o 1.º CEB, em dois edifícios distintos, tornando-se imprescindível refletir acerca das suas características. No edifício da EPE, existem duas salas de atividades, uma sala polivalente, uma cantina, e uma pequena sala de arrumos de materiais. No que se associa ao edifício do 1.ºCEB, este era provido de dois andares, no andar inferior encontrava-se o polivalente, a cantina, a sala dos funcionários, as casas de banho, duas salas de aulas e um pavilhão; no piso superior, localizava-se quatro salas de aula, as casas de banho, a sala dos professores, a biblioteca e um elevador com o intuito de dar resposta a situações de mobilidade reduzida.

Para além disso, a instituição era provida de uma espaço exterior bastante amplo, contendo um parque infantil com escorrega, com bonecos de mola que servem para baloiçar, uma mesa de matraquilhos, um espaço destinado à jardinagem e ao cultivo da horta, uma casinha de brincar, uma caixa com diversos brinquedos, um cesto com bolas de várias modalidades, um espaço onde podem brincar com areia e terra, e no chão existem vários jogos desenhados no chão, no qual se destina ao jardim de infância. No que se associa ao 1.ºCEB este é formado por um campo de jogos de relva sintética e um espaço dedicado à horta. Quando as condições meteorológicas não permitiam frequentar o espaço exterior, todas as crianças do 1.ºCEB encontram-se no pavilhão sendo que não sendo muito grande, acabava por, por vezes, gerar alguma confusão. O contexto é ainda provido de outros recursos, como o projetor, fotocopiadora, telefone, computadores, impressora, quadros interativos, materiais didáticos, jogos e materiais de motricidade.

Salienta-se a existência de uma Associação de Pais, no qual dinamizava diversas atividade que promovessem a interação entre todos os atores do processo educativo, dando primazia à relação escola-família.

### **2.1.1 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Neste subcapítulo é retratada a caracterização do primeiro período da PES, no qual será retratado o ambiente educativo experienciado na sala 1- “Os Fantásticos” do estabelecimento de

ensino cooperante, abordando assim, a organização do grupo, das interações, do espaço, dos materiais e do tempo.

No que concerne à organização do grupo, objeto de análise fundamental para uma prática educativa supervisionada construtiva e alicerçada, afirma-se que este era constituído por 25 crianças (sendo dez do sexo feminino e quinze do sexo masculino), com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, sendo que a sua maioria tinha cinco anos. É de salientar que não existia nenhuma criança com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). Das 25 crianças que integravam o grupo, 21 crianças já frequentavam o presente jardim de infância no ano anterior, sendo que existiam duas salas da EPE, 15 crianças eram procedentes da sala 2 e seis crianças da sala 1. Os restantes elementos, quatro, iniciaram a frequência, neste jardim de infância no presente ano letivo 2022/ 2023. O facto de o grupo ser heterogéneo quanto à idade e em termos de competências, “acentua a diversidade e enriquece as interações no grupo, proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

O grupo participava ativamente em projetos que integravam o Plano Anual de Atividades do Agrupamento e em projetos que partiam do quadrinómio interesses /motivações/ necessidades / dificuldades do grupo. Não obstante, foi possível experienciar, de forma mais significativa, durante o período da PES, o projeto da Escola Azul- “Educar para a Sustentabilidade do Oceano” que tinha como intuito compreender a influência do oceano em nós e vice-versa e o projeto “A Brincar e a Ler Vamos Aprender”, que tinha como objetivo a promoção de competências de literacia emergente, aumentando a motivação, o prazer e o interesse pela leitura.

Num primeiro momento, na sua generalidade, foi possível observar-se um grupo constituído por crianças felizes, responsáveis, muito conversadoras, interessadas, colaborativas, com iniciativa própria, curiosas e com sentido de partilha. Atente-se, de seguida, para as necessidades e interesses transversais do grupo bem como particularidades de determinadas crianças. No que diz respeito à Área de Formação Pessoal e Social, contactou-se que a maioria das crianças apresentavam uma grande autonomia, nomeadamente nas atividades propostas, nos momentos de alimentação e de higiene pessoal. Apresentavam um nível de autoestima positivo, identificando-se a si e aos outros como parte integrante do grupo. A grande maioria tinha consciência do que deviam e não deviam fazer, conseguindo prever consequências das suas ações. Por sua vez, foi possível também constatar que o grupo apresentava dificuldades nas relações e interações, demonstrando dificuldades em cumprir algumas regras básicas de convivência social, nomeadamente, em escutar e valorizar o contributo dos colegas, e revelavam dificuldade em assumir a responsabilidade dos seus atos, remetendo o seu comportamento ou atitude para o outro. De notar que, além disso, algumas crianças revelaram ainda

dificuldade em aceitar frustrações e insucessos, a gerir os conflitos de uma forma autónoma e em manter a concentração em momentos de grande grupo.

Relativamente à Área de Expressão e Comunicação, ao Domínio da Educação Artística, o grupo apresentava bastante entusiasmo e interesse pelo mesmo, demonstrando prazer em explorar e utilizar nas suas produções diferentes técnicas de expressão- pintura, desenho e modelagem. Contudo, uma parte das crianças apresentava dificuldades nas dobragens e no manuseamento da tesoura. No que respeita ao subdomínio do jogo dramático, o grupo demonstrava bastante interesse, imaginação e criatividade, nomeadamente ao nível do jogo dramático e projetos de teatro. Este interesse sobressaía sobretudo nos momentos de jogo espontâneo, quando recriavam personagens, na área da casinha e do faz-de-conta, quando escutavam histórias e queriam dramatizar as personagens; no subdomínio da música e da dança o grupo apresentava interesse nos momentos de representação de canções e exploração da música através da dança e do corpo.

No que concerne ao Domínio da Educação Física, o grupo revelava prazer na realização das ações propostas, nomeadamente no jogo lúdico em equipa. As crianças concretizavam estas ações com facilidade, no entanto observava-se algumas fragilidades em controlar alguns movimentos de perícias e manipulações, em distinguir noções de lateralidade, nomeadamente a esquerda e a direita, dificuldades em seguir orientações e no controlo e na agilidade motora.

No Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, a maioria das crianças apresentava uma linguagem expressiva clara, com alguma riqueza de vocabulário e correta construção frásica. Não obstante, existia um número significativo de crianças que apesar de possuírem vocabulário adequado à sua faixa etária, faziam omissões, distorções e /ou substituições dos sons da fala. Os seus discursos, por vezes, eram pouco perceptíveis, produzindo construções frásicas com algumas incorreções. Demonstravam interesse em escutar e reproduzir histórias, sendo que a sua maioria, era capaz de compreender mensagens orais e expressar as suas ideias e sentimentos sem grande dificuldade. Interessavam-se também pela exploração lúdica da linguagem, nomeadamente na exploração de lengalengas, rimas e novos sons e palavras e nos jogos de consciência fonológica. Relativamente à linguagem escrita, o grupo revelava autonomia em escrever o seu nome, no entanto algumas crianças apresentavam fragilidades na direccionalidade da escrita. Para finalizar, no domínio da matemática, o grupo revela bastante interesse por ações de culinária e curiosidade por desafios matemáticos. Concomitantemente, algumas crianças demonstravam fragilidades na resolução de problemas do quotidiano envolvendo pequenas quantidades com recurso à adição e subtração, como por exemplo, na contagem das crianças do sexo feminino e do sexo masculino presentes no dia, fragilidade na

compreensão da noção de espaço e tempo, na identificação de figuras geométricas, na ordinalidade dos números e por sua vez, na direccionalidade da escrita dos números.

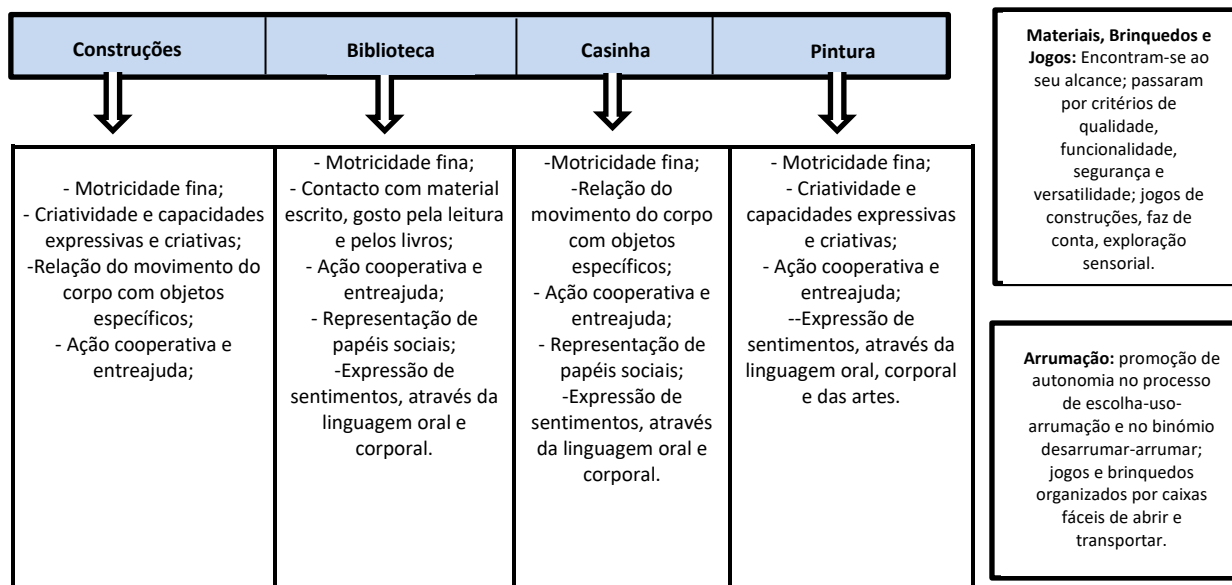
Na Área do Conhecimento do Mundo, o grupo manifestava imenso interesse e curiosidade pelo contacto com a natureza e pelo espaço exterior, pela descoberta através da investigação científica, nomeadamente em realizar atividades experimentais. O contacto com elementos da natureza, com seres vivos, era deverás um interesse comum do grupo, permitindo desta forma, observarem, refletirem, conhecerem e compreenderem as suas características. Um dos interesses notórios foi pela exploração do mundo na sua generalidade, ou seja, pelos continentes e países, desencadeando assim a cultura e os costumes de cada um. Para Meirinhos (2009) a sociedade está cada vez mais multicultural e, é importante “levantar e procurar caminhos” (p. 47) para que todos compreendam melhor os “fenómenos educativos” (p. 47). Neste sentido, como referem nas OCEPE deve-se “promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 15).

Relativamente às relações entre os díspares atores educativos, realçam-se: entre a equipa educativa, entre o adulto e as crianças, entre as crianças e entre a equipa educativa e as famílias. A equipa educativa era constituída por duas educadoras de infância, a educadora titular de sala e uma educadora que apenas colaborava num dia da semana (quarta-feira), pela assistente operacional, pela assistente técnica e ainda pela docente de robótica, que colaborava com as crianças uma vez por semana (quinta-feira). A relação de proximidade entre todos os atores educativos era notável, o que criava um ambiente seguro e agradável para todas as crianças. O grupo, entre si, mantinha uma relação saudável, de respeito e interajuda, em que as crianças mais velhas ajudavam as mais novas, sempre que necessário, a realizarem algumas atividades integradas no seu quotidiano. Sendo que as relações entre profissionais devem basear-se no trabalho colaborativo (Lopes da Silva et al., 2016), é de evidenciar as interações diárias entre a educadora e a assistente operacional com vista à reflexão e saberes sobre as ações pedagógicas com o intuito de pensar no seu bem-estar e no bom funcionamento do processo educativo e sua continuidade. A interação da educadora de infância com o grupo, era de total empatia, segurança, confiança, atenção e total disponibilidade, valorizando todas as crianças como agentes únicos, dando a oportunidade a todos de expressarem a sua opinião e dar o seu contributo. Para além dos momentos de exploração livre, que evidenciam estas interações, a educadora proporcionava também essa interação, através de momentos em grande grupo. Relativamente à relação da assistente operacional com as crianças enaltece-se a cooperação, a interajuda, confiança e segurança. Deste modo, observava-se e sentia-se que na sala de atividades o ambiente de autonomia e democracia reinava.

No que concerne à relação da mestranda a nível profissional e emocional instituída com o grupo, é de salientar que desde o primeiro dia se adotou o papel de elemento do grupo, promovendo a participação ativa das crianças na sala e nas suas rotinas diárias, emergindo assim, num trabalho colaborativo no sentido de construir práticas significativas para o grupo. Assim, destaca-se o carinho, a atenção, a afetividade, a disponibilidade, o cuidado desde o primeiro dia e que ao longo da PES foram fortalecidos. Para além das interações mencionadas anteriormente, é de extrema importância realçar as interações de parceria com a família, presentes desde o início da PES, nomeadamente na dinamização de atividades, no fornecimento de materiais, entre outros. Durante a semana, em horário a definir, os encarregados de educação podiam reunir com a educadora cooperante, sendo que, diariamente eram publicados registos fotográficos e audiovisuais na plataforma digital *ClassDojo* com o intuito de manterem uma relação mais próxima e estarem a par dos projetos e atividades desenvolvidos na sala. Em suma, relativamente às interações, destaca-se uma boa interação com as crianças e com toda a comunidade escolar já que “as interações e as relações sustentam atividades e projetos conjuntos, que permitem à criança e ao grupo coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 10).

No que se associa à caracterização do espaço educativo e dos materiais, devemos ter presente que “o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 23). Assim sendo, importa salientar que o edifício estava adaptado a todas as crianças, sendo que, conforme a sua estrutura, na entrada do jardim de infância existia uma rampa possibilitando o acesso a indivíduos com mobilidade reduzida; no interior do jardim de infância, comum às duas salas da EPE existiam casas de banho e cabides adaptadas ao tamanho das crianças, tendo assim autonomia para utilizarem quando necessitavam; no interior da sala existiam duas paredes envidraçadas, o que permitia o contacto e observação com o espaço exterior assim como a entrada de luz natural.

Atendendo à “observação directa, consistentemente realizada durante períodos de tempos prolongados” (Parente, 2002, p.168), constatou-se que o grupo compreendia e sabia as áreas de interesse que existiam na sala, no qual se encontravam localizadas nos cantos da sala e as crianças deslocavam-se entre elas livremente, respeitando o número máximo de crianças por área. Os materiais presentes eram bastante diversificados, encontravam-se visíveis e de fácil acesso, estimulando os interesses e curiosidade das crianças. A organização do espaço era influenciada pelos construtos teóricos apresentados anteriormente dos modelos pedagógicos, sendo que este estava organizado principalmente segundo fundamentos do modelo pedagógico *High- Scope* como é ilustrado seguidamente (Esquema 3):



*Esquema 3- Organização do espaço educativo e as suas potencialidades. Adaptado de Hohmann & Weikart (2009), Lopes da Silva, et al (2016), Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013).*

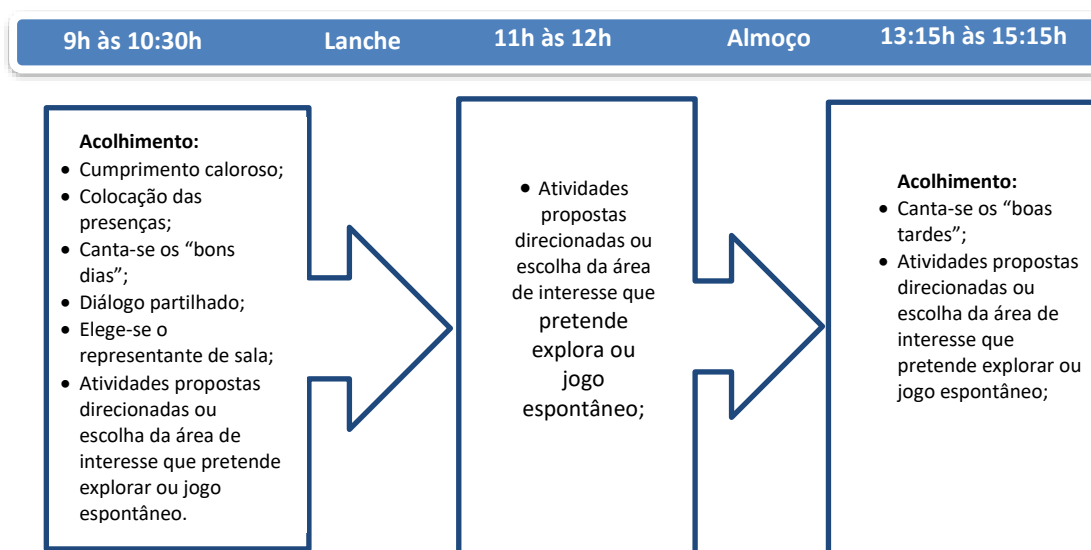
Contudo, é pressuposto que a organização das áreas mude ao longo do ano, nomeadamente incorporando novos materiais, refletindo uma postura flexível perante a necessidade de adaptações a novas atividades e projetos (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). Refletindo sobre a decoração da sala, é de salientar que as paredes estavam preenchidas com produções desenvolvidas pelas crianças, de forma a poderem ser consultadas por todos sempre que precisassem. De acordo com Folque, Bettencourt e Ricardo (2015, p.22) “as produções das crianças podem desde logo assumir, ao serem expostas dignamente, a dimensão de autoria, evocando nos adultos e nas crianças a identidade de autor”, promovendo-se a partilha, o interesse, o reconhecimento e avaliação do seu trabalho e dos seus pares, acabando-se por legitimar aquele espaço enquanto seu.

Para além das suas produções expostas nas paredes, existiam também instrumentos de pilotagem, orientadores das rotinas diárias da sala, baseados no modelo pedagógico MEM: o mapa de presenças semanal, que auxiliava as crianças a desenvolverem o raciocínio lógico-matemático, linguístico e social, bem como a noção da sequência dos dias da semana (Formosinho et al, 1998). No mapa de presenças constava cinco parcelas iguais na vertical com os dias da semana e as crianças escreviam o seu nome. Ao longo da prática educativa, as crianças demonstraram dificuldade em reconhecer o dia da semana e em grande grupo, realizou-se uma ilustração alusiva a cada dia da semana, isto é, à quinta-feira era o dia da robótica, e nesse caso desenhara um robô. Evidencia-se, mais uma vez, a relação positiva com a mestrandia com a ilustração representante da sexta-feira, onde desenharam a mesma com uma cruz por cima, referindo que era o dia que não estavam. Realça-se ainda, a marcação das presenças, o mapa de regras da sala que apresentava um conjunto de regras de bom funcionamento da sala, elaborado pelo grupo e pelos adultos; um mapa de aniversários dividido

nos doze meses do ano, que identifica o aniversário de cada criança; um mapa destinado à escolha do responsável e planeamento semanal (realizado à segunda-feira com as crianças) e subjacente a sua reflexão (elaborada à sexta-feira). De acordo com Niza (2012), estes instrumentos pertencem a um conjunto de registo que permitem à criança planificar, refletir e avaliar as atividades em que participa durante o dia.

Refletindo sobre a organização do tempo, importa salientar que o tempo pedagógico deve ser alvo de reflexão, a fim de promover momentos que emergem dos interesses das crianças e que tenham em conta a necessidade de individualidade, tempo em pequeno e em grande grupo (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011) e individual. Salienta-se a importância do brincar e do jogo espontâneo sendo a tarefa mais “séria” do dia das crianças, uma vez que se constituiu como um patamar de experimentações e aprendizagem. Ora, brincar é o ofício da criança, sendo “uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (Silva & Sarmiento, 2017, p.40).

Não obstante, evidencia-se algumas rotinas que existiam na sala e enfatiza-se as suas particularidades no esquema 4:



Esquema 4- Organização e gestão de tempo da sala da EPE

Evidencia-se, que à terça-feira e à quinta-feira no período da manhã existiam sessões de educação física dinamizadas pela educadora e à quinta-feira sessões de robótica dinamizadas por uma educadora externa. Embora exista esta organização sequencial do tempo, a educadora demonstrava-se flexível, prolongando ou encurtando atividades, de modo a satisfazer as necessidades e os interesses das crianças, pois, uma rotina diária organizada e previsível, mas de caráter flexível, é essencial para dar resposta às necessidades e interesses de cada criança (Hohmann & Weikart, 2009). Deste modo, enaltece-se o diálogo e a progressiva apropriação de referências temporais, onde se

incentiva processos democráticos de aceitação, experimentação e cooperação e se considera as propostas das crianças em situações imprevistas do que se possa planificar.

Em suma, foram desenvolvidas inúmeras aprendizagens, desde ao desenvolvimento da capacidade de observar, à capacidade de conseguir interligar a teoria através da prática, tudo isto, devido à familiarização com o contexto, da reflexão sobre as práticas e da rica interação com todos os atores do processo educativo. Deste modo, constatou-se que o conhecimento do contexto da EPE, possibilitou o desenvolvimento de uma futura profissional observadora, atenta, crítica, responsável, ativa e reflexiva sobre a realidade educativa, detetando fragilidades e potencialidades do grupo, colocando sempre em causa as decisões tomadas para conseguir evoluir.

### **2.1.2 CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.ºCEB**

Relativamente ao contexto do 1.º CEB, onde foi desenvolvida a PES, tratava-se de uma turma do 2.º ano de escolaridade, constituída por 24 crianças (13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino). A maioria da turma apresentava nacionalidade portuguesa, apenas uma aluna era de nacionalidade brasileira. Tinham idades compreendidas entre os sete e os nove anos, sendo que a sua maioria tinha sete anos, ou seja, de acordo com a teoria piagetiana, a turma encontrava-se no estágio operatório concreto, tendo em conta o pensamento lógico e concreto que já possuíam e a capacidade de reversibilidade lógica que adquiriram (Cavicchia, 2010). Salienta-se, a inexistência de crianças com NAS, observando-se uma heterogeneidade ao nível do desenvolvimento cognitivo. Não obstante verifica-se que existe um acompanhamento mais específico a uma aluna, no sentido de ultrapassar as suas dificuldades, inseguranças e receios através do projeto escolar *Fénix*, que visa o acompanhamento das crianças por parte de um docente de apoio educativo. Denota-se que as dificuldades por parte desta criança emergiram por faltar imensas vezes à escola e neste sentido, não acompanhava de forma gradual os conteúdos a serem abordados no momento.

Na sua generalidade, a turma demonstrava ser participativa, curiosa e interessada pela descoberta do mundo, estando constantemente recetiva a novos conteúdos. Na sua maioria, a turma não revelava grandes dificuldades no desenvolvimento de novas aprendizagens uma vez que ao serem curiosos e participativos envolviam-se ativamente nas atividades propostas relacionando-se e interagindo com bastante facilidade. Todavia, apresentavam algumas dificuldades no cumprimento das regras básicas da sala de aula, particularmente, em esperar pela sua vez para falar, em colocar o dedo no ar e, bem como, uma forte dependência emocional.

Focando a atenção em alguns momentos de observação sistemática, e paralelamente de reflexão, foi possível compreender que a maioria das crianças se interessavam por assuntos que ocorriam no

mundo de uma forma geral, relacionados com a área de Estudo do Meio, sobretudo com questões do panorama mundial atual. No âmbito da área de Português, foi possível identificar um bom domínio da leitura e da escrita e também ao nível do léxico e na produção de textos. Importa salientar que a turma apresentava um interesse intrínseco por realizar ditados em sala de aula como se vai poder constar ao longo do Capítulo III. No que concerne à Matemática, ao nível dos conteúdos abordados, todos foram alvo de interesse da maioria das crianças, nomeadamente no que diz respeito à resolução de problemas recorrendo a jogos. Enaltece-se ainda as atividades que envolviam as Expressões, um particular interesse pela música e pela plástica, pela utilização de jogos em grupo e pela manipulação dos recursos digitais que motivavam em grande escala a turma na construção da sua aprendizagem. Neste sentido, procurou-se integrar as TIC nas unidades aprendizagens, na medida que “além de melhorarem a motivação, a concentração, o comportamento, a confiança dos crianças e de estimularem a aprendizagem colaborativa, ajudam a compreenderem melhor os conteúdos curriculares, nomeadamente aos que têm mais dificuldades de aprendizagem” (Quadros-Flores & Peres, 2011, p. 403). A turma gostava, também, de momentos de aprendizagem recorrendo a metodologias de trabalho em pares e em grupos, o que se procurou valorizar ao longo das práticas educativas, apelando, deste modo, ao debate e troca de ideias, onde as crianças assumiam um papel ativo na construção da sua aprendizagem. Enaltece-se, que a turma se encontrava mais motivada e predisposta a aprender no período inicial da manhã, e por isso, justifica-se a organização horária apresentada (cf. Tabela 2). Salienta-se a integração de metodologias ativas, por parte do professor cooperante, dando um especial enfoque à metodologia ativa da Gamificação, que se caracteriza pelo “uso de mecânicas de jogo, elementos estéticos e lógicas de jogo para envolver pessoas, motivar à ação, promover a aprendizagem e resolver problemas” (Kapp ,2012, p. 393). Concomitantemente, evidencia-se também a postura do docente nos processos de avaliação, onde demonstra a sua inquietação e valorização da evolução e aprendizagem da turma e de cada criança.

No que diz respeito à organização do espaço educativo, este possuía dois espaços, o espaço interior, sala de aula, e o exterior, como já mencionado anteriormente. Relativamente à sala de aula, esta era ampla, acolhedora e bastante iluminada, uma vez que existem três grandes janelas que rececionavam a luz natural. Tratava-se de uma sala organizada em três filas verticais de cinco mesas, de frente para o quadro, sendo que em cada mesa constava duas crianças, no qual todas as semanas alternavam o seu lugar, existindo deste modo, uma reflexão permanente sobre a apropriação do espaço, com o intuito de criar abertura e flexibilidade para fazer alterações de acordo com as necessidades e dificuldades observadas no grupo (Lopes da Silva et al, 2016). Neste sentido, os docentes devem assumir uma posição flexível, e estarem dispostos, sempre que necessário, a fazerem

as alterações necessárias. Conforme o método tradicional, a mesa do docente disponha-se de frente para a mesa das crianças e lateralmente para o quadro de escrita e interativo. Ao fundo da sala, existiam dois armários onde eram guardados vários materiais para apoio do processo educativo. As paredes eram bastante apelativas, onde se encontravam os trabalhos expostos pelas crianças, tornando-se numa forma de comunicação, onde revelavam alguns dos trabalhos realizados pela turma ao longo das aulas, igualmente como acontece na EPE. Recorde-se como estas desempenham uma função pedagógica de enorme importância, promovendo a comunicação com a restante comunidade educativa e valorização das atividades desenvolvidas e apoiando a recordação das aprendizagens (Lino, 2013) e concomitantemente atribui mais sentido e significado aos momentos vividos e às aprendizagens realizadas.

Este espaço encontrava-se equipado com diversos materiais, estruturados e não estruturados, e recursos didáticos fundamentais para a realização de uma prática educativa inovadora aliada ao interesse que o grupo nutria por aprendizagens lúdicas e interativas, capazes de cativar as crianças e apelar à aprendizagem em participação colaborativa e criativa (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2011). Salienta-se que como referido no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001, as crianças são, frequentemente, convidados a participar na distribuição e arrumação dos mesmos, adotando funções promotoras de autonomia e de responsabilidade.

Os recursos didáticos disponibilizados em sala, no âmbito da Matemática eram o tangram, os sólidos geométricos e as barras de Cuisinaire. Para a área, do português tinha o abecedário exposto na parede da sala colado por cima do quadro com imagens respetivas de cada letra, e para o Estudo do Meio possuíam o globo terrestre. Destacava-se na área das Expressões, os instrumentos musicais, por exemplo: pratos, reco-reco, triângulos, bem como materiais de artes visuais, como é o caso de folhas brancas, cartolinas, tesouras, colas, tinta, e outros. Realçava-se, ainda, a existência de recursos tecnológicos, como é o caso do computador com acesso à internet, do projetor e do quadro interativo, utilizado regularmente pelo docente cooperante, no processo de aprendizagem. Para além destes recursos importa referir que todas as crianças têm computador, no qual todas as sextas-feiras eram desafiadas a trazê-lo para a sala de aula para o utilizarem durante o todo o dia. Os recursos utilizados pelo professor funcionavam como um complemento ao uso do manual escolar, sendo que a turma demonstrava um maior interesse pelas TIC do que propriamente pelo manual.

No que concerne à organização e gestão do tempo letivo, considera-se que a definição de rotinas, como já foi referido anteriormente, é essencial para que o ser humano se possa organizar e prever os acontecimentos subsequentes, propiciando deste modo, um sentimento de segurança, conforto e tranquilidade. Neste sentido, o horário escolar iniciava-se às 9h e terminava às 15h30h, o tempo estava

“segmentado em dois turnos: um na parte da manhã e outro na parte de tarde (...) divididos em duas interrupções: um intervalo a meio da manhã com a duração de 30 minutos” (Santos, 2016, p.60), das 10h30 às 11h00, e a interrupção para o almoço com a duração de 1h30, das 13h às 14h30. Importa referir que embora existisse uma organização estrutural do tempo para cada área curricular, a organização e gestão do tempo não era rígida, salientando-se, assim, a existência de flexibilidade nas planificações de acordo com as motivações, interesses, dificuldades e necessidade das crianças. Atente-se, de seguida, para a presente tabela, no qual consta a organização das áreas curriculares:

Segunda-Feira	Terça-Feira	Quarta-Feira	Quinta-Feira	Sexta-Feira
<b>Manhã- 9h às 13h</b>				
Português	Matemática	Português	Matemática	Português
Português	Matemática	Português	Matemática	Matemática
Apoio ao Estudo	Português	Matemática	Apoio ao Estudo	Cidadania e Desenvolvimento
Estudo do Meio	Português	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio
<b>Tarde- 14:30h às 15:30h</b>				
Dramática	Plástica	Música	Plástica	Educação Física

*Tabela 2- Organização e gestão de tempo do 2.ºano do 1.ºCEB*

Apraz refletir-se que embora exista flexibilidade na gestão e organização do tempo, salienta-se que o tempo educativo dedicado às áreas curriculares de Matemática e de Português era bastante superior comparativamente com as restantes áreas. Não obstante, como está preconizado no DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro de 2014, existe um tempo mínimo estipulado para cada área, no qual os docentes devem respeitar, justificando-se assim, a organização do horário apresentado.

Focando a atenção para as interações entre os diferentes intervenientes no processo educativo, importa realçar que esta turma demonstrava bastante facilidade em despoletar interações, mantendo uma relação benévola entre as crianças, os docentes, família e pessoal não docente. As interações entre as crianças eram caracterizadas pelo afeto, amizade, empatia e entreatajuda, sendo que se demonstravam sempre disponíveis para ajudar o outro. Ao longo da PES, foi possível compreender a forte ligação emocional que a turma mantinha com o docente cooperante, demonstrando assim uma relação harmoniosa de bastante proximidade, alicerçada na confiança e na amizade. Tudo isto resultado do conhecimento das características individuais e globais da turma, planificando segundo os interesses e motivações, o que contribuía para melhores momentos de aprendizagem, promotores não só do desenvolvimento cognitivo, mas também do desenvolvimento socio emocional. No que diz respeito às interações estabelecidas entre docentes, destacava-se o seu papel na partilha de estratégias de ação. Já as interações escola-família, que são os principais contextos de interação e formação humana (Matos & Pires, 1994), foi possível observar uma comunicação regular e um grande interesse no percurso dos seus educandos. O docente para além das reuniões periódicas e formais, estabelecia contacto com os encarregados de educação através do telemóvel e via e-mail,

regularmente, e recorria também à plataforma *Inovar*. Em modo de reflexão, apraz mencionar um momento referido pelo docente cooperante, no qual referiu que na primeira reunião de pais existia bastantes falhas de internet na sala de aula e de imediato, um grupo de pais disponibilizou-se, para oferecer um router de *internet* à sala de aula (Adaptado de Caderno diário de formação, 7 de março de 2023). Neste sentido, o presente episódio demonstra a cordial, positiva e empática relação escola-família, possibilitando que “a família possa agir como potencializadora do trabalho realizado pela escola, de forma a incentivar, a acompanhar e a auxiliar a criança” no seu desenvolvimento (Santos & Toniosso, 2014, p. 133).

Sintetizando as interações durante a PES, importa salientar que todo este ambiente saudável de afetividade, amizade e respeito propiciaram a ajuda entre todos os atores do processo educativo, e concomitantemente contribuiu para melhores momentos de aprendizagem. Neste sentido, imperava um ambiente de aprendizagem saudável, encorajando desta forma à reflexão, comunicação e sensibilidade para com os receios, sentimentos e motivações da turma. Assim, a escola detém um papel imprescindível perante a comunidade educativa, no sentido de dinamizar relações com diferentes instituições (Cardoso, 2013).

Em jeito de conclusão, importa salientar que todas as observações narradas ao longo deste subcapítulo foram alvo de reflexão por parte da mestranda, aliada à reflexão crítica colaborativa realizada com os restantes atores educativos. Importa ainda refletir que, pessoalmente, a passagem da EPE para o 1.º CEB foi serena, uma vez que a díade já tinha alguns conhecimentos prévios da turma, através de informações contidas em conversas informais com o antecedente par pedagógico, assim como, através das atividades conjuntas realizadas nos dois níveis educativos ao longo da PES. Assim sendo, todas as observações e reflexões realizadas assumiram-se como instrumentos fundamentais para o processo educativo e para o desenvolvimento pessoal, de modo a construir ações que atendessem às singularidades da turma e de cada criança, com o intuito de propiciar aprendizagens significativas, inovadoras e contextualizadas. Paralelamente a estes processos, ao longo da PES, evidencia-se a Metodologia de Investigação Ação (IA), uma vez que se revelou norteadora e imprescindível para a investigação e reflexão da própria prática apresentando-se seguidamente.

## **2.2 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

De forma a corresponder ao desenvolvimento profissional de um educador e professor, é necessário a adoção de uma postura reflexiva e crítica sobre a ação educativa. Tendo em consideração que a sociedade está em constante mudança, é imprescindível que os docentes procurem responder às expectativas e desafios atuais, mantendo-se em constante formação e desenvolvimento e,

“mediante a análise problematizada da sua prática pedagógica, a reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto de 2001, p. 5571). Assim sendo, deve-se adotar uma atitude investigativa “capaz de recolher e organizar criteriosamente a informação e de se adaptar continuamente aos elementos da situação” (Estrela, 1994, p.27). Deste modo, um docente deverá, ao longo da sua prática profissional assumir a função de investigador, sendo que para ensinar é necessário recorrer à investigação, de conhecimento científico, e é necessário realizar constantes pesquisas e reflexões. Podendo-se anotar que desta forma, existe uma articulação constante entre a teoria e prática educativa, visto que, deve existir uma reflexão contínua. Através da elaboração de saberes concebidos pela investigação, procura-se a passagem “de uma prática intuitiva e empírica para uma prática reflexiva e profissional que se adapta às necessidades, ao contexto, ao novo público, às novas situações” (Altet, 2000, p. 32).

Sendo que na PES, existiu sempre a necessidade de justificar constantemente a prática educativa, tornou-se fundamental estar em constante observação, registo e reflexão acerca das práticas desenvolvidas. Neste sentido, ao longo da PES, houve uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação (IA). Tal como o nome refere, a IA, envolve ação e investigação, através de um processo cíclico ou em espiral (Coutinho et al., 2009), no qual pressupõe, em conformidade com Máximo-Esteves (2008) as seguintes fases (Esquema 5):



Esquema 5- Fases da Metodologia de Investigação-Ação

Refletindo sobre a síntese retratada, importa especificar cada uma das fases vivenciadas durante a PES. No que diz respeito à observação, tornou-se fundamental durante a prática educativa, distinguindo-se como participante, sistemática e intencional (Estrela, 1994), pois é a partir dela que o docente identifica as questões ou problemas que necessitam de resolução para, posteriormente,

poder intervir de forma consciente e fundamentada sob o contexto (Estrela, 1990), desempenhando um papel fundamental na “melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (Reis, 2011, p.11). Assim sendo, primeiramente, antes de se intervir, foi necessário conhecer o contexto educativo e o grupo, identificando quais os seus interesses, necessidades, aprendizagens, motivações e as problemáticas para posteriormente intervir. Concomitantemente, utilizaram-se técnicas e adotaram-se recursos relevantes para a recolha de dados de natureza qualitativa, como os diários de bordo, que constituíram um registo das observações diárias, acompanhados de notas de campo, registos fotográficos e vídeos. Anota-se ainda os diversos momentos de diálogo com os orientadores cooperantes que colaboraram na recolha de informação e o acesso a alguns documentos relevantes para um conhecimento mais discriminado e minucioso. Deste modo, estes documentos, concederam uma visão mais ampla e detalhada acerca do contexto bem como do grupo.

Perante o que foi referido anteriormente, e existindo conhecimento acerca da realidade, o investigador deve elaborar uma planificação diversificada, que visa melhorar a prática, sendo passível de sofrer alterações para dar respostas a imprevistos, tornando-a neste sentido flexível (Coutinho et al., 2009). A planificação, permite refletir e planear as atividades a desenvolver com as crianças, mediante as motivações, necessidades e os interesses evidenciados, permite ainda gerir o tempo das ações bem como a seleção de recursos adequados, deste modo, proporciona-se ações mais prazerosas para as crianças. Ao longo da PES, a planificação era realizada semanalmente e em constante cooperação com a díade e com os docentes cooperantes. O envolvimento das crianças no planeamento também era visível, o que contribuiu para aprendizagens mais significativas, pois “planejar (...) é 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).

Em todas as planificações foi considerado o quadrinómio interesses/motivações/necessidades e dificuldades das crianças, no qual se definiram objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, operacionalizadas por um conjunto de propostas pedagógicas. Desta forma, a realização da planificação seguia o sentido dos ponteiros do relógio, isto é, primeiramente identificavam-se as necessidades de aprendizagem, os interesses e as aprendizagens evidenciadas pelas crianças, numa reflexão retrospectiva entre as diferentes planificações. De seguida, eram elaborados objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que seriam posteriormente observados aquando da descrição de um conjunto de propostas de atividades, bem como contextualizadas nas decisões pedagógicas. Importa salientar que a planificação semanal potenciou o encadeamento de um fio condutor, proporcionando a compreensão e a evolução no processo educativo. Toda a prática educativa desenvolvida foi, naturalmente, alvo de muita reflexão e avaliação, sendo “o eixo estratégico do

processo de investigação-ação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21). Assim, assumiu-se uma postura crítica e responsável sobre as práticas, já que um profissional de educação “é aquele que faz a sua carreira procurando, a cada dia, melhorar as suas competências” (Cardoso, 2013, p. 57).

Segundo Schön (1997) existem três momentos a ter em consideração quando refletimos, sendo eles – a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Relativamente à reflexão na ação, esta decorre na prática, isto é, diz respeito ao momento da ação desenvolvida visando reformular o que está a fazer enquanto o estamos a realizar. A reflexão sobre a ação acontece após acabar a ação, ou seja, o docente reorganiza e analisa mentalmente, em pormenor o que foi realizado durante a ação. Por fim, a reflexão sobre a reflexão na ação, resulta de uma autoavaliação que o profissional faz sobre a ação desenvolvida, com o intuito de progredir no seu desenvolvimento profissional. Deste modo, estas fases estiveram bem presentes durante a PES, permitindo uma reflexão fundamentada. Neste sentido, houve uma constante reflexão entre os vários intervenientes: o par pedagógico, os docentes cooperantes e supervisoras institucionais, com os outros pares pedagógicos, os feedbacks recebidos nas reuniões pós- ação, nas Orientações Tutoriais (OT) e os comentários às narrativas e aos guiões de pré-observação. Deste modo, é de realçar que todas as semanas, existia uma reunião com os docentes cooperantes com o intuito de refletir sobre as ações desenvolvidas, identificando potencialidades e fragilidades. As reuniões com os docentes cooperantes, com a supervisora institucional e as narrativas reflexivas, individuais e colaborativas foram bastante importantes pois potenciaram a reflexão da díade sobre aspetos fundamentais que possivelmente sozinhas não se conseguiriam realizar, tendo sempre em consideração a melhoria das práticas pedagógicas. A par do que já foi mencionado, destaca-se as conversas formais e informais entre a díade que foram inúmeras, tendo em vista o aperfeiçoamento da prática de acordo com os interesses, motivações e necessidades do grupo.

Terminando o presente capítulo, verifica-se que a apropriação dos processos da IA, integra a formação docente em modelos construtivistas, apoiada numa investigação que se quer reflexiva, transformadora e interativa, contribuindo para o desenvolvimento de uma futura profissional observadora, crítica, atenta, reflexiva e proativa. Alarcão (2001, p.6) diz que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor”. Assim, a Metodologia de Investigação-Ação permite, a construção de um saber que sustenta “práticas orientadas para a transformação social” (Cortesão & Stoer, 1997, p. 27), no qual se acredita que este seja o pilar principal do propósito da formação de docentes em modelos construtivistas, com vista à transformação e mudança das práticas educativas e sustentada numa investigação prática e reflexiva.

## **CAPÍTULO III- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS**

“Sinto-me numa montanha-russa. Surgem inquietações (...) estamos em baixo e num ápice estamos lá em cima. Vamos aproveitar esta viagem! Vamos meter “mãos na massa”. (Diário de formação, 28 de março de 2023)

Contemplando que a prática pedagógica “é a oportunidade de aprender a transformar os saberes disciplinares em saberes profissionais capazes de fundamentar e orientar a ação docente quotidiana” (Formosinho & Niza, 2009, p. 130), e é como uma etapa “significativa e transformadora” (Moreira, 2011, p. 13), importa explanar-se no presente capítulo o processo educativo desenvolvido de acordo com os princípios democráticos e humanos que atentam no desenvolvimento holístico da criança. Neste sentido reflete-se sobre a necessidade de existir, ao logo de toda esta peregrinação, a pesquisa e o conhecimento por parte da mestranda nos referenciais teóricos e legais, capaz de os articular, de uma forma fundamentada e integrada, com o intuito de orientar a procura de uma prática inovadora e construtiva. Resultado dos saberes construídos, seguidamente, é exposto um leque de práticas desenvolvidas tanto na EPE como no 1.ºCEB, que foram sustentadas pelo quadro teórico espelhado no Capítulo I e pensadas, planeadas e refletidas tendo em consideração o contexto e a caracterização dos grupos apresentado no Capítulo II. Enaltece-se que foram várias as práticas desenvolvidas que partiram do quadrinómio interesse/motivações/necessidades/dificuldades das crianças. Não obstante, serão retratadas ao pormenor as que se revelaram mais significativas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças mas também para o crescimento e desenvolvimento da identidade profissional, já que “a tomada de consciência daquilo que um professor faz realmente, e das suas representações, é o ponto de partida da sua implicação de professor na mudança.” (Altet, 2000, p. 33). Seguindo esta linha de pensamento, teve-se ainda, em consideração a apropriação dos processos da MTP e da IA como potencialidades e características já explanadas no Capítulo I e II.

### **3.1 A VIAGEM PELA EDUCAÇÃO DO PRÉ-ESCOLAR**

No presente subcapítulo pretende-se expor e refletir sobre a prática desenvolvida durante a PES, na valência da EPE. As ações desenvolvidas alicerçaram-se na observação e no reconhecimento de potencialidades de algumas práticas defendidas por diferentes modelos pedagógicos para a EPE, como já foi referido no capítulo I e II. Antecedentemente à apresentação dos momentos pedagógicos processualmente desenvolvidos, evidencia-se a importância das duas primeiras semanas de observação intencional e participante, na medida em que possibilitou um conhecimento mais profundo do contexto, das crianças e de todos os atores do processo educativo. Todas as ações

desenvolvidas ao longo da PES surgiram do quadrinómio interesses/motivações/necessidades/dificuldades do grupo, onde se privilegiou a articulação de saberes e integrou assim as diferentes áreas do saber, com o intuito de se proporcionar momentos de aprendizagem contextualizados e ricos, sendo que a EPE é, “crítica para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4).

O projeto desenvolvida na Sala dos Fantásticos, ao longo da PES, denominou-se de “*Viagem dos Fantásticos pelos Continentes*” constituindo-se como um processo de exploração dos diferentes continentes. Este surgiu, num momento de partilha, em grande grupo, quando a criança F. trouxe de casa a enciclopédia: “*O grande atlas ilustrado para crianças*” e o quis apresentar ao grupo, no qual surgiram várias questões por parte das crianças: “Em que continente estamos?” (criança F.F.), “Vamos dar a volta ao mundo?” (criança B.), “França é um país!” (criança D.), “Eu já fui a Cabo Verde” (criança M.R.), “Cabo Verde é muito longe” (criança S.), “Portugal é na Europa” (criança M.A.). Neste enlaço de questões, foi perceptível a incessante motivação e envolvimento do grupo em querer explorar o mundo, surgindo assim o presente projeto. O nome intitulado ao projeto foi dialogado, em grande grupo, quando as crianças questionaram as mestrandas, se a sala poderia dar a volta ao mundo, no qual uma criança referiu que a sala, era a dos fantásticos. Neste sentido, questionou-se se os fantásticos queriam dar a volta ao mundo e todas as crianças eufóricas e entusiasmadas manifestaram através das suas cem linguagens vontade em participar na viagem pelos continentes. Através do presente momento, iniciou-se a primeira fase da MTP, onde se considera que foi justamente esta observação cuidada, atenta, minuciosa e contínua da mestrandas que possibilitou, não só no início da PES, como ao longo de toda a prática, o reconhecimento das necessidades, dos interesses e das aprendizagens de cada criança, que orientaram a ação pedagógica, atribuindo-lhe deste modo, intencionalidade educativa. Uma vez definido o objetivo principal do projeto, onde se pretendia, de forma geral, desenvolver um maior conhecimento do mundo social e natural, o alargamento do vocabulário conhecido pelas crianças em torno dos continentes, e potenciar o interesse pela brincadeira do faz de conta, a partir da realização de oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de saberes e competências realizou-se, em grande grupo, um mapa conceptual. Neste sentido, revisitou-se e identificou-se conhecimentos prévios das crianças, de modo a clarificar o que já sabiam sobre os continentes, o que queriam saber e como é que iriam descobrir. Todo este processo, implicava compreender os continentes que as crianças conheciam e os que queriam conhecer, bem como refletir-se sobre o que poderia ser feito para se explorar cada um deles. Atente-se, seguidamente, para os comentários das crianças em resposta às seguintes questões (Esquema 6):

#### O que já sabemos sobre os continentes?

“Eu sei que em Portugal tem um galo de Barcelos, um pingo doce, uma bandeira, o Porto, a Serra da Estrela e Lisboa” (MR),  
“Precisamos de um avião” (MA);

#### O que gostávamos de conhecer na viagem pelos continentes?

“a torre Eiffel e a Disneyland” (MR, F), “as bandeiras dos países” (MA), “quero fazer sushi e pizza” (F), “o dragão da Ásia” (S)

#### Como podemos conhecer?

“no globo” (MA), “no computador” (S, MR, A), “na nossa biblioteca” (B).

*Esquema 6- Comentários das crianças*

Nesta linha de pensamento, enaltece-se que todo o projeto foi desenvolvido sob a égide da perspectiva construtivista, onde se abordou diferentes áreas do saber de forma articulada e coerente. Salienta-se que em cada viagem realizada, existia uma intencionalidade educativa diferente, com o intuito de colocar a criança fora da sua zona de conforto ao contactar com diversos instrumentos e realidades, promovendo assim momentos ímpares no seu quotidiano. Numa segunda fase, de planificação e desenvolvimento de ações, considerou-se oportuno elencar algumas das práticas inseridas na MTP, e uma atividade paralela desenvolvida.

As crianças incessantemente motivadas, em grande grupo, começaram por referir algumas bandeiras de países que conheciam: “Eu conheço uma bandeira que é azul e tem estrelas” (criança G), a mestranda questiona se sabe qual é essa bandeira, no qual a criança G refere que não sabia. Intencionalmente, considerou-se oportuno não desvendar qual seria essa bandeira mas sim, desafiá-los a conhecer várias bandeiras de países e respetivos elementos culturais com os encarregados de educação, já que um dos princípios referidos é promover a integração e cooperação estreita das e com as famílias em todo o processo educativo (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro de 1989). Assim sendo, recorreu-se ao computador e a enciclopédias para as crianças pesquisarem e selecionarem uma bandeira para posteriormente realizarem em casa com os seus educandos e apresentarem ao grupo. As crianças desenharam e pintaram numa folha a bandeira escolhida e a mestranda, com recurso ao computador realizou, por escrito, um desafio ditado pelas crianças, no qual posteriormente recortaram e colaram no desenho realizado. Para além das crianças levarem para casa o desafio, foi colocado na plataforma *ClassDojo* uma informação adicional sobre o mesmo, dando assim a conhecer o projeto às famílias. Lançado o desafio, nos dias seguintes, as crianças foram trazendo as respetivas bandeiras selecionadas anteriormente, assim como cartazes com fotografias das famílias em vários países. Realça-se as potencialidades deste momento promotor do desenvolvimento das artes visuais, uma vez que permitiu promover capacidades expressivas e criativas por meio de diferentes técnicas de produções plásticas, como a pintura, o desenho, a colagem e o recorte, enquanto reconheciam e valorizavam a comunicação visual tanto na produção como apreciação (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, durante várias semanas, existiu um momento de partilha e diálogo sobre as bandeiras, de forma a analisar-se, conhecer-se e refletir-se sobre os diferentes países. Enaltece-se o papel

imprescindível da família nesta atividade, uma vez que contribuíram para o alargamento do seu conhecimento: “O meu país é o México e a minha mãe disse-me que a Frida Kahlo é mexicana... ela foi uma grande artista!” (criança H). Evidencia-se, ainda, a importância deste processo de descoberta dos países ao longo de toda a prática, uma vez que foi possível constatar que o grupo o incorporou no seu processo de aprendizagem como uma procura constante, na medida que aquando da descoberta de um novo país, suscitava de imediato o interesse pela visualização da bandeira e dos elementos culturais (Figura 1).



Figura 1- Apresentação das Bandeiras

Perante a exploração destes momentos e a perceção da existência de vários continentes, e simultaneamente países, surge o interesse em descobrir diferentes meios de transporte. Neste sentido, após diálogo e pesquisa sobre os meios de transporte existentes, o grupo votou e elegeu o avião, como meio de transporte da sua viagem pelos continentes. Aquando da exploração deste momento, uma criança refere: “Temos de levar aqueles papéis para ir para outro país (...) eu fui a uma loja tirar” (criança MR), a mestranda questiona se sabem o nome desse papel, no qual referem “É o cartão de cidadão, tem a nossa fotografia e os nossos dados”. Após várias pesquisas dos documentos necessários para viajar, descobriram que para alguns países também era necessário um passaporte. Procedeu-se assim, à construção do passaporte do grupo, onde cada criança carimbou a sua impressão digital numa cartolina com recurso a tinta guache. Verificou-se que, o grupo adquiriu o sentido de responsabilidade pelos seus documentos e da necessidade de os ter presentes no seu quotidiano, atribuindo-lhes um valor pessoal, ímpar e intransmissível. A par destes momentos considerou-se imprescindível situar a criança no mundo, ou seja, em modo de provocação questionou-se as crianças se sabiam o país, o continente e o planeta onde se encontravam. Sendo que algumas crianças não estavam muito convictas sobre as suas respostas decidiu-se desenvolver uma atividade, onde se construiu através de vários círculos com distintos tamanhos, o país Portugal, o continente europeu e o planeta terra. Neste enlaço, uma criança menciona “Temos naquela caixa fotografias nossas para metermos aqui, podemos colocar?” (criança F.), a mestranda dando voz à criança solicita que vá buscar as fotografias para colocarmos então num primeiro círculo, formando assim um esquema em que consta: o grupo de crianças que mora em Portugal, no continente europeu e no planeta Terra (Figura 2). A exploração do meio próximo da criança tem para esta um “sentido afetivo e relacional, que facilita a sua compreensão e apreensão e também proporciona a elaboração de quadros explicativos para compreender outras situações mais distantes” (Lopes da Silva et al., 2016, p.85). A realização dos círculos de diferentes tamanhos foi elaborada através de objetos do quotidiano



Figura 2- Atividade “Eu no Mundo”

presentes na sala: “Ana, a tampa do caixote do lixo é um círculo e é grande, pode ser para fazermos a Europa” (criança M.A.), “Vou buscar o balde que está na casinha” (criança M.B.), “Vamos meter por ordem (...) esta é a maior, depois é esta e depois é aquela mais pequenina” (criança F.). Nesta linha de pensamento salienta-se o desenvolvimento do raciocínio matemático, que como refere Lopes da Silva et al (2016, p.75) “implica o recurso a situações em que se utilizam objetos para facilitar a sua concretização e em que se incentiva a exploração e reflexão das crianças”.

Através da partilha de ideias e de conhecimentos mencionados acima, surgiu da motivação e das necessidades do grupo a realização de uma atividade experimental. Aquando da elaboração do meio de transporte, avião, com recurso a massa de modelar, a criança S. menciona que o avião não voava porque era muito pesado e gostaria de ter um avião na sala que voasse. Neste sentido, a mestranda questiona: “Como podemos construir um avião que voe?”, rapidamente, um pequeno grupo de crianças evidencia entusiasmo e menciona: “Um avião de papel!” (criança B.), “Podemos fazer com jornal!” (criança F.F.), “Lembraste que o meu avião voava mais rápido que o teu?” (criança M.R.), “Vamos fazer um avião de papel?” (criança D.), “O meu avião não pode ter pessoas se não, não voa tão rápido” (criança M.S.). Neste incursão, e indo ao encontro da motivação do grupo, procurou-se responder às questões realizando várias pesquisas, com recurso ao computador, sobre aviões de papel, conseguindo-se compreender que o voo depende de várias variáveis que influencia o mesmo. Uma das variáveis a ter em consideração era o peso presente no avião e este foi identificado anteriormente por uma criança, neste sentido, elaborou-se uma atividade experimental com o intuito de explorar a influência do peso de modo que o avião voasse mais longe. Foi nesta ordem de ideias que foi levantada a questão problema: “Qual é a melhor forma de transportar os passageiros num avião de papel para que ele voe mais longe?”. Delineada a questão problema, importava escolher um objeto para representar os passageiros nos aviões, sendo de imediato selecionado o objeto: cliques, visto ser um objeto que consta no seu quotidiano na sala e estavam a utilizar anteriormente para a realização de uma outra atividade. Assim sendo, para a elaboração da atividade experimental considerou-se pertinente organizar o ambiente educativo, preparando a sala antes da entrada das crianças, de modo a ter um maior impacto visual (Figura 3). Repare-se como se valorizou o ambiente educativo, uma vez que, este influencia o sucesso da aprendizagem das crianças, na medida em que motivou o desenvolvimento de “[...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, desafiou permanentemente aqueles que o ocupavam” (Barbosa, 2006, p. 120), Dispôs-se em cima das mesas as tabelas de registo e marcadores, um computador, realizou-se no chão uma pista de aterragem de aviões e escondeu-se uma “caixa mágica” que



Figura 3- Organização do ambiente educativo

continha o material a ser usado na atividade experimental, isto é, os cliques e os aviões de papel. A curiosidade e o interesse das crianças ao entrarem na sala foi bastante perceptível “A nossa sala está diferente!” (criança M.A.), “Quem fez esta pista de aviões? Vamos lançar aviões?” (criança L.) Particulariza-se, ainda, a criação de um avatar que acompanhou o desenvolvimento da presente atividade experimental, intitulado de “Fantabulástico”. Enaltece-se que a criação do avatar se revelou um recurso muito atrativo para o grupo, uma vez que o foco recaía no piloto que tinha deixado um email com desafios para o grupo.

Primeiramente, em grande grupo, apresentou-se um pequeno vídeo com o avatar, que os contextualizou e apresentou a questão-problema. É de anotar que o vídeo foi visualizado três vezes, sendo que a primeira vez não houve interrupções e na segunda e na terceira vez realizaram-se paragens em momentos estratégicos e intencionais, de modo, a compreenderem melhor o que era pretendido na atividade. Seguidamente, dialogou-se com as crianças de modo a perceber se tinham compreendido o que se pretendia com a atividade experimental e como se iria proceder, inclusive qual o material que precisavam. Seguidamente, como foi mencionado no vídeo, o piloto tinha deixado uma caixa mágica escondida na sala e questionou o grupo se queriam ver a caixa, no qual as crianças evidenciando entusiasmo responderam: “O piloto veio mesmo aqui?” (criança M.S.), “Ele deixou mesmo uma caixa?” (criança S) “Vamos ver!” (maioria das crianças). Assim sendo, respondeu-se a estas questões apelando para o imaginário das crianças, onde se solicitou ao responsável do dia para se deslocar pela sala à procura da “caixa mágica”. Observando as cem linguagens das crianças reflete-se que a “caixa mágica” teve um grande impacto visual pois, suscitou muita curiosidade por parte das crianças, e conseqüentemente contribuiu também para um maior envolvimento do grupo na atividade. Seguidamente, apresentou-se então, a caixa ao grupo, questionando o que poderia estar dentro da mesma e após algumas previsões, exibiu-se os três aviões de papel que estavam dentro da caixa, ou seja, um deles continha cliques atrás nas asas do avião, outro cliques apenas numa asa do avião e outro nas duas asas do avião. Seguidamente, apresentou-se a tabela de registo, no qual teriam de realizar a previsão e posteriormente concluir, esta teria de ser preenchida através do desenho de dois *smiles*, ou o *smile* com cara feliz que correspondia ao que achavam que estava correto ou o *smile* com uma cara triste, o contrário. Considera-se que esta estratégia resultou muito bem, uma vez que facilitou a compreensão da mesma e concomitantemente a sua realização. O grupo mostrou-se, de imediato, interessado em prever as suas ideias. Assim sendo, elegeu-se três responsáveis, de forma democrática, que escolheram e ficaram delegados pelo seu grupo. Após a formação dos grupos, as crianças deslocaram-se para as mesas e começaram por debater e discutir ideias sobre qual seria a resposta correta. Consoante os grupos iam acabando de registar as suas ideias, entregaram-se os aviões de

papel com os cliques e deslocaram-se para a pista de aviação, passando para a fase de experimentação, sendo que lançavam os aviões e, em grupo, iam estabelecendo comparações entre os mesmos chegando a uma conclusão. Salienta-se que a fase de experimentação não foi delineada para ser realizada em pequenos grupos, no entanto, recorde-se que as planificações são abertas e flexíveis e este momento proporcionou o conhecimento de uma necessidade e problemática a ser respondida. Após os grupos experimentarem, concluírem e refletirem deslocaram-se novamente para a sua mesa e registaram na tabela o que tinham vivenciado. Em modo de reflexão e avaliação, a mestranda questionou se queriam realizar um registo pictórico individual de como chegaram à resposta à questão-problema e todas as crianças quiseram registar a atividade experimental. No decorrer do registo da atividade, a mestranda com o seu olhar cuidado e atento, verificou que a maioria das crianças compreendeu os conceitos abordados, contudo, como a atividade foi dinamizada em grande grupo e cada criança tem o seu ritmo, existiram três crianças que ao realizar o registo não estavam convictas com a sua resposta e intencionalmente, considerou-se fulcral repetir individualmente a fase de experimentação para não existirem dúvidas. Salienta-se que através desta atividade foi possível compreender que o fator tempo é crucial, uma vez que algumas crianças ainda não tinham a capacidade de pensamento abstrato desenvolvida para compreender estes fenómenos mais complexos. As produções realizadas pelo grupo foram afixadas na parede da sala, recorde-se que estas desempenham uma função pedagógica de enorme importância, promovendo a comunicação com a restante comunidade educativa e a valorização das atividades desenvolvidas e apoiando a recordação das aprendizagens (Lino, 2013). Numa fase seguinte, a pedido do grupo, as crianças brincaram no espaço exterior com os aviões de papel, simulando que eram pilotos. Finalizando esta atividade sobre o voo, foi apresentado novamente um vídeo em que o piloto deu os parabéns aos fantásticos pois tinham conseguido realizar os desafios propostos e foram entregues medalhas de modo a agradecer por o terem ajudado a responder ao seu desafio. Em modo de reflexão, verifica-se que atividade experimental promoveu aprendizagens significativas, pois existiu bastante participação e envolvimento de todas as crianças. A planificação apresentou-se como bastante flexível, uma vez que durante a realização da mesma sentiu-se a necessidade de modificar e aperfeiçoar algumas estratégias, estando assim presente, a reflexão na ação de Schön (1997) espelhada no Capítulo I, no qual promoveu-se a exploração e experimentação, respeitando sempre o ritmo de cada criança. Importa ainda referir que maior parte do grupo nunca tinha estado em contacto com atividades experimentais, nomeadamente nas fases: previsão, experimentação e conclusão, contudo foi notável que as crianças ficaram a compreender todo este processo tanto nesta atividade experimental como na do dia seguinte realizada pelo par pedagógico. Através da presente atividade promoveu-se um momento ativo de aprendizagem, sendo que se propiciou sempre o questionamento, o debate, a

problematização e a reflexão. Salienta-se que durante o projeto, as crianças sentiram a necessidade de comunicar com o piloto: “Ana, podemos enviar uma carta para o piloto?” (criança MR), “Vou fazer um desenho para o piloto” (criança S). Neste sentido, reflete-se que o grupo criou uma “ligação próxima” com o avatar, uma vez que estabeleceram contacto com o mesmo durante algum tempo. Atribuindo significado à síntese retratada salienta-se que, a educação em ciências assumiu como uma das finalidades a possibilidade das crianças se tornem cientificamente cultas, capazes de interpretar e reagir a decisões tomadas à sua volta, pronunciando-se sobre elas, por forma a exercer uma cidadania ativa, consciente e responsável (Martins et al., 2009).



Figura 4- Atividade Experimental

Uma outra atividade desta descoberta pelos continentes foi a exploração do continente asiático, onde se realizaram várias viagens definidas pelas crianças, com o intuito de se promover o contacto com diferentes hábitos, culturas e tradições. Neste sentido, através da apresentação de uma das bandeiras, em grande grupo, a criança M.R. apresentou a bandeira da China (Figura 5) e mencionou “Esta bandeira é do continente da Ásia, lá come-se sushi e fazem



Figura 5 - Apresentação da bandeira

karaté”. De imediato, algumas crianças referem: “Eu já comi sushi naquele restaurante do robot” (criança S.), “Eu amo sushi (...) gosto daqueles que tem fruta” (criança M.F.), “Ana, eu ando no karaté” (criança F.F.), “Vamos ter uma aula de karaté?” (criança A.). Neste sentido, a mestranda em modo de provocação questiona o grupo: “Quem é que podemos convidar para nos ensinar karaté?”, sem hesitarem respondem de imediato: “O professor de Karaté, Ana!” (criança A.), “O que precisamos de fazer para o convidar?” (Mestranda), “Temos de falar com ele!” (criança S.), “Já sei, vamos fazer um convite!!” (criança G.). Recorde-se da importância do educador ter em consideração a forma como se relaciona com os outros, devendo a família e a comunidade ser convidadas a integrar o processo educativo. Sendo assim, em pequeno grupo, procedeu-se à elaboração do convite para o Professor de Karaté da Instituição, por meio de produções artísticas, envolvendo material como cartolinas, folhas, cola, marcadores e lápis de cor. Finalizado o convite, solicitaram que a mestranda escrevesse uma mensagem para o convidar, escrevendo-se um texto consoante as crianças iam ditando o que queriam dizer. Após a elaboração do convite, procedeu-se à entrega do mesmo, em grande grupo, onde o professor aceitou com muito agrado e agendou uma data para a dinamização da sessão (Figura 6).



Figura 6 - Entrega do convite

Num momento seguinte, sucede-se a tão desejada sessão de karaté dinamizada pelo professor (Figura 7), onde houve espaço para a partilha de elementos culturais do continente asiático. Sequentemente, quiseram realizar registos individualmente do que tinham aprendido sobre esta

modalidade através de diversas formas: pintura, desenho e modelagem. Salienta-se que cada criança, ao longo do projeto, teve oportunidade de se expressar, não só através da pintura, mas de outras formas, ou não possuíssem elas múltiplas linguagens. A presente atividade para além de ter despoletado no grupo o sentido de organização, autoconfiança, o respeito pelos outros e a valorização das regras, despoletou também o desenvolvimento motor e cognitivo. Neste sentido, a sessão de karaté possibilitou “um desenvolvimento progressivo da consciência e do domínio do seu corpo e, ainda, o prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p.43), tomando “consciência dos vários segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao espaço exterior” (idem, p.45).



Figura 7-Sessão de karaté

No decorrer desta viagem, após a visita de uma mãe Africana, da construção de uma boneca negra, de resgatarem os animais presos na Antártida, de explorarem diversas formas de pintar com o gelo, de vivenciarem um nevão no exterior, de experienciar a modalidade Karaté, as crianças nutriram um especial interesse em confeccionar sushi: “Eu nunca provei sushi! (criança D.), “É muito bom! (...) vamos pedir à Ana para fazer” (criança M.R.). Devido ao interesse espontâneo e natural das crianças, reuniu-se o grupo e através do computador visualizou-se imagens e vídeos de elementos característicos deste continente, despoletando uma exposição da experiência vivida. A par desta pesquisa, uma criança refere que tínhamos de ver a receita para confeccionar sushi: “Ana vamos procurar uma receita para fazer sushi” (criança M.F.), “Eu sei que tem arroz mas não sei o que tem mais!” (criança L), “Eu gosto daqueles que tem morangos no meio” (criança M.F.). Por conseguinte, visualizou-se um vídeo animado com os ingredientes e os respetivos procedimentos para confeccionar sushi, neste enlaço, a criança M.S. refere que deveríamos apontar os ingredientes para trazer de casa. Assim sendo, em pequenos grupos, elaborou-se a ilustração dos ingredientes necessários e os respetivos procedimentos, onde a mestranda ia escrevendo à frente do desenho o que correspondia. Desta forma, estimulou-se à identificação dos mesmos e à capacidade de registo, que permite uma abordagem à linguagem escrita, valorizando as suas múltiplas funcionalidades, onde salienta-se a importância de compreender e transmitir uma mensagem. Incidindo na gastronomia típica deste continente, e sendo que um pequeno grupo tinha mencionado que queria fazer este prato típico, decidiu-se questionar o grande grupo se queria confeccionar o mesmo, “Temos de votar para saber se fazemos ou não” refere a criança S. Neste sentido, procedeu-se à votação e decidiu-se que no dia seguinte se iria degustar sushi, corroborando com Zabalba (1996), evidencia-se a vivência democrática e o conseqüente clima de constante negociação. Constatando a importância da culinária, confeccionar

sushi, este constitui-se como um momento significativo do projeto, na medida em que assumiu diversas potencialidades, uma vez que todas as crianças compreenderam o processo e a envolvimento de todos os ingredientes para a confecção do prato típico, proporcionando-se momentos de enriquecimento do léxico, momentos de partilha e de enriquecimento ao nível da motricidade fina. Anota-se que o ato de “sujar as mãos” para confeccionar sushi foi uma tarefa bastante prazerosa e concomitantemente rica em intencionalidade educativa, uma vez que despoletou no grupo o interesse e o gosto pela culinária, já que envolveu todas as crianças confrontando-as com a novidade, tomando consciência de si como aprendentes e do seu papel ativo no processo de aprendizagem. Objetivando a promoção de experiências diversificadas, no final da confecção do sushi todo o grupo degustou, evidenciando várias reações como se pode constatar através das seguintes declarações: “os asiáticos comem sushi todos os dias? Que bom! Quero ser asiática!” (criança M.F.), “Ana, eu não gostei muito, posso dar á F?” (criança M.C.), “É muito bom, o meu mano adora sushi. Podemos ir levar à sala deles?” (criança G.).



Figura 8- Culinária: Confeção de sushi

A par do último comentário mencionado e através de comentários referidos por crianças da EPE e do 2.º ano do 1.ºCEB, onde existia também um par pedagógico, surgiu uma nova questão: promover práticas relativamente à transição entre a EPE e o 1.º CEB, na reflexão dos mecanismos ou estratégias que estão a ser implementadas, encontrando pontos comuns entre os dois ciclos, no sentido de averiguar a sequencialidade do processo educativo. Neste sentido, considerou-se pertinente esta abordagem, uma vez que, enquanto futura profissional, esta questão compreende uma dimensão profissional fulcral, no sentido em que se torna objeto de reflexão para uma prática futura mais eficaz e efetiva, proporcionando assim, um ambiente acolhedor e potenciador de aprendizagem. A formação inicial e contínua de educadores e professores, como explanado no Capítulo I, revela-se como um instrumento na mudança de práticas de transição e continuidade nos dois níveis educativos, deste modo, o processo de desenvolvimento da criança desenrolar-se-á de forma contínua e global garantindo a qualidade de aprendizagens (Rodrigues, 2005). Face ao comentário da criança G., o grupo da EPE deslocou-se à turma do 2.º ano do 1.ºCEB para convidá-los a confeccionar sushi, onde, num momento seguinte, na sala do 2.º ano, a EPE contextualizou e explicou à turma de onde era este prato típico e como se confeccionava (Figura 9). Importa salientar que a partir deste momento e ao longo de toda a prática educativa promoveram-se atividades conjuntas entre a EPE e o 1.º CEB, onde se reconheceu que a realização das atividades entre ambos os níveis educativos proporcionaram diversas aprendizagens, verificando-se crianças



Figura 9- Crianças da EPE e do 2.ºano de escolaridade a confeccionar sushi

bastante envolvidas, eufóricas e interessadas na realização das mesmas. Desta forma, através da postura, das expressões faciais e mesmo através dos comentários entre as crianças e docentes, foi perceptível o entusiasmo, satisfação e prazer das mesmas na realização das atividades, e, conseqüentemente, na partilha em conjunto. Através das atividades verificou-se a conscientização da necessidade da existência de uma transição educativa harmoniosa, conseguindo-se transformar a escola.

Recorde-se, que o grupo partilhava um particular interesse em jogos lúdico-pedagógicos e da necessidade em desenvolver competências ao nível da lateralidade, em resolver problemas que envolviam pequenas quantidades e em reconhecer segmentos orais que constituem as palavras, nomeadamente na identificação do número de sílabas. Tal como mencionado anteriormente, “o brincar é importante, não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (Rosa, 1998, citado por Sarmiento et al., 2017, p. 40.), sendo que, quanto maior for o leque de brincadeiras que a criança possui, maior será a pluralidade de momentos favoráveis à sua evolução. Neste sentido, dinamizou-se um jogo denominado de *Twister Continental*, elaborado pela mestranda, de forma a aliar os diferentes domínios e indo ao encontro do quadrimóio interesse / motivações / necessidades / dificuldades. Serrão & Carvalho (2011, p.7), defendem que “através do jogo, as crianças podem desenvolver competências sociais, podem ter oportunidades para conversar, trabalhar e interagir umas com as outras, nas diferentes áreas de atividades”. O presente jogo dispõe de um tapete ilustrado com o mapa mundo, uma roleta que contem duas mãos e dois pés, esquerdos e direitos e ainda a representação dos continentes. Antes de se iniciar o jogo, apresentou-se o tapete e solicitou-se às crianças que referissem o nome de cada continente: “O amarelo é África e por cima acho que está a Europa” (criança MC) “Sim, é a Europa! É onde nós estamos!” (criança D). Neste momento, verificou-se que o presente jogo auxiliou na consolidação da identificação dos continentes. De forma natural e espontânea, uma das crianças menciona: “Europa tem 3 sílabas” (criança M.A.), neste sentido, indo ao encontro do interesse da criança, solicitou-se que realizassem a divisão silábica de cada um dos continentes, como defende Lopes da Silva et al (2016, p. 61) “as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o/a educador/a, com as outras crianças e com outros adultos”. Destaca-se, ainda, um comentário considerado relevante e que foi alvo de observação e análise ao longo da atividade: “A Oceânia é o continente mais pequeno e depois acho que é a Europa” (criança H). Neste enlaço, considerou-se oportuno comparar alguns dos continentes, no qual, a criança MR, de imediato, levanta-se e vai buscar a caixa dos legos “Podemos usar os legos e colocar dentro dos continentes e ver qual é que tem mais”. Neste sentido, teve-se em consideração o

envolvimento e participação das crianças, e em pequenos grupos, preencheram a área dos continentes com legos, refletindo que “A Ásia tem muitos legos por isso é o maior” (criança M), “Mas a América também tem muitos legos” (criança S), a mestranda sugere assim, realizarem a contagem dos legos de cada continente. Assim sendo, procedeu-se à contagem dos legos e registou-se a informação numa folha, conseguindo compreender-se que o continente Asiático é o maior e o menor é o continente da Oceânia. Importa salientar que este momento foi natural e espontâneo visto que não estava delineado, partindo assim de uma necessidade e problemática a ser respondida, sendo que corroborando com Lopes da Silva et al (2016, p.74) “é necessário dar continuidade a estas aprendizagens e apoiar a criança no seu desejo de aprender (...) Para tal, é necessário uma abordagem sistemática, continuada e coerente, em que o/a educador/a apoia as ideias e descobertas das crianças, levando-as intencionalmente a aprofundar e a desenvolver novos conhecimentos”. Após estes momentos de aprendizagem estavam reunidas as condições para se iniciar o propósito do jogo: facilitar noções de lateralidade. Neste sentido, num primeiro momento, em grande grupo, explicou-se a dinâmica do jogo *Twister*, no qual consistia na capacidade física das crianças pousarem as mãos e os pés em áreas específicas do tapete de acordo com indicações dadas pela roleta. Num segundo momento, enquanto algumas crianças brincavam livremente pelas áreas da sala, um pequeno grupo, jogava o *twister*. Duas crianças dentro do tapete e uma criança fora, rodava a roleta para saber se o colega colocaria a mão direita, a mão esquerda, o pé direito ou o pé esquerdo e em que continente deveria se posicionar. A par desta questão apraz refletir-se sobre a organização do grupo, uma vez que a mestranda teve em consideração a variabilidade do grupo, no qual observou, planificou e refletiu intencionalmente os interesses e necessidades de algumas crianças e desenvolveu uma atividade significativa para este grupo. Não obstante, importa salientar que todos tiveram a oportunidade de experienciar este tão rico momento de aprendizagem através do jogo lúdico. Evidencia-se a positiva relação entre os pares, onde conseguiram entrelajar-se no que diz respeito às noções de lateralidade, ou seja identificar a esquerda e a direita, como também na identificação dos continentes. Esta observação foi visível quando num momento durante o jogo a criança MC teria de colocar o pé esquerdo e estava a colocar o pé direito e uma criança interveio dizendo: “Esse é o teu pé direito, tens de colocar o outro, que é o pé esquerdo” (criança S). Legitime-se ainda outro comentário realizado por uma criança: “Tens de colocar a mão direita na Ásia, no cor-de-rosa, não é na América” (criança D). As crianças iam jogando, em pequenos grupos, à vez, trocando sempre que um elemento se desequilibrasse, tentando colocar, sobre os continentes, os quatro membros, o que as levou a desenvolver o equilíbrio e a coordenação corporal para conseguirem responder às indicações dadas pela roleta. A par do que foi mencionado anteriormente e visando o fomento papel ativo da criança na realização das atividades propostas pode-se verificar que esta atividade proporcionou novas aprendizagens e valores como o respeito e

tolerância e concomitantemente a comunicação entre as crianças. Foi perceptível que se retirou a criança da condição de espectador para uma aprendizagem mais significativa vinculando a um conhecimento espontâneo, fomentando e incentivando assim à sociabilidade entre o grupo. Refletindo sobre os resultados do jogo lúdico-pedagógico, verifica-se que as crianças estavam eufóricas, empenhadas e interessadas, criando um clima de “confusão positiva”, isto é, um clima saudável e produtivo que advém da incessante motivação das crianças com o desafio lançado. Sendo que o jogo foi dinamizado em pequenos grupos, foi possível adquirir uma observação mais cuidada e minuciosa das necessidades das crianças, e também se verificou que a participação delas foi maior, ganhando assim voz. Inclusive foi perceptível nas crianças com maior dificuldade, a decisão, persistência e resiliência em responder aos desafios propostos, por exemplo “agora já sei (...) esta é a minha mão direita! É a mão com que eu como!” (criança MS). Através deste comentário salienta-se que, sem indicações da mestrandia e dos colegas, a criança conseguiu solucionar esta necessidade encontrando uma estratégia para compreender qual seria a sua mão e pé direito e a sua mão e pé esquerdo. Gradualmente, ao longo de vários dias da exploração deste jogo, foi possível contatar-se progressos em relação à noção de lateralidade, à identificação dos continentes e à promoção do pensamento crítico, uma vez que as crianças demonstravam conhecer e identificar as etapas do processo, sendo capazes de se auto corrigir e de corrigir o outro, argumentando o porquê de cada movimento.



*Figura 10- Jogo "Twister Continental"*

No que concerne à última fase da MTP, divulgação e avaliação das atividades desenvolvidas, salienta-se que esta esteve sempre presente durante todos os momentos e experiências desenvolvidas ao longo da PES, numa perspectiva formativa, onde se privilegiou acima de tudo “a avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al, 2016, p.16). Ao longo de toda esta peregrinação constata-se que a criança surge sempre como protagonista do processo de aprendizagem, sendo notório o desenvolvimento do grupo, observando-se através da postura, das expressões faciais e das cem linguagens da criança. Aliado a estes momentos de reflexão e avaliação anota-se ainda, de forma individual, a organização dos dossiês desenvolvida semanalmente e as suas produções expostas, que permitiu à criança recordar-se de todas as atividades desenvolvidas bem como comparar os seus trabalhos, com o intuito de observar a sua evolução e concomitantemente uma melhoria contínua. Acrescenta-se ainda o momento da divulgação, como forma de partilhar as suas experiências, no qual se organizou a sala com todas as produções desenvolvidas ao longo da PES e realizou-se o dia da “escola aberta”, onde se convidou toda a comunidade escolar a conhecer o projeto desenvolvido, referenciando-se a importância da partilha de projetos (cf. Capítulo II). Anota-

se que foi um momento de partilha muito gratificante onde toda a comunidade educativa lograram livremente os materiais disponíveis (Figura 11), verificando-se a união entre todos para se ajudarem por exemplo a jogar o *Twister*. Através desta vivência foi perceptível a gratificação de todos os atores do processo educativo em proporcionar-se momentos como este, contatando-se, mais uma vez, através das observações realizadas, que as aprendizagens foram relevantes, uma vez que as crianças da EPE relataram todas as atividades realizadas à comunidade educativa, ou seja verificou-se a capacidade do grupo explicar espontaneamente o que tinha sido realizado: “Estes animais são da Antártida, nós tivemos que resgatá-los porque eles estavam congelados. Nesse dia brincamos com neve lá fora” (criança F.S.), “Mãe, anda a jogar comigo o twister, eu agora já sei qual é a mão esquerda e a direita” (criança J.), “Fui eu que fiz estes cangurus” (criança M.), “Esta é a nossa boneca Mafalda, é do continente africano” (criança H).



Figura 11- Divulgação do projeto

A par das atividades que compõe o projeto, importa destacar algumas das complementares dinamizadas com e para o grupo, designadamente a atividade sensorial luminescente, que teve como intuito explorar os sentidos do ser humano, explorando livremente o espaço e os objetos que o compõe, e em simultâneo, estimular a sua criatividade e a expressão das *Cem Linguagens* da criança, refletindo a importância do saber com o sentir. Partindo de uma reflexão retrospectiva, a organização desta atividade atendeu ao interesse que as crianças demonstraram pelos jogos de luz e de sombra, pela exploração dos cinco sentidos (tato, visão, audição, olfato e paladar), pela expressão e produção plástica (usando diferentes materiais e técnicas diversificadas) e por jogos lúdicos. Assim sendo, pretendeu-se promover um momento de exploração livre dos diferentes sentidos e de diferentes técnicas de expressão plástica, num espaço organizado, acolhedor e específico que reforçou e contribuiu para uma maior envolvimento do grupo na exploração das diferentes formas de expressão. Neste sentido, sentiu-se a necessidade de reorganizar o espaço e adaptá-lo, para isso utilizou-se diferentes materiais e objetos que ampliaram e sustentaram o propósito da intencionalidade educativa (Figura 12). Neste sentido, realizou-se uma atividade que promoveu a exploração e ativação dos cinco sentidos com recurso à luminescência, ou seja, com a emissão de luz por objetos e materiais fluorescentes (e fosforescentes), quando expostos à luz e, neste caso específico, à luz negra. Através da presente atividade pedagógica, pretendeu-se aliar o princípio da educação sensorial defendido por Maria Montessori, onde as crianças constroem conhecimento através dos sentidos; a estimulação sensorial, particularmente visível nas salas de *Snoezelen* e a importância do ateliê em *Reggio Emilia*, no qual a criança explora livremente o espaço e os elementos que a contemplam, exprimindo as suas *Cem Linguagens*. Como tal, recorreu-se à luz negra de forma a salientar as características dos

diferentes materiais disponíveis, convidando assim as crianças para o jogo de imaginação e descoberta, contribuindo-se para o desenvolvimento de novas aprendizagens. A atividade encontrava-se organizada em diferentes estações pela sala, de modo a promover e a estimular novas aprendizagens e experiências. Assim sendo, organizou-se o ambiente educativo em seis áreas distintas (Figura 12): a entrada da sala que continha caixas sensoriais, fios pendurados no teto e um ambientador de cheiro; a área da pintura que tinha uma mesa revistada de plástico com tinta guache; a área do desenho que continha folhas e marcadores para desenharem; a área das construções com recurso a mesas de luz onde foram disponibilizados legos e ímanes e a área do jogo lúdico que incluiu dois jogos de exploração dos sentidos. Seguidamente analisar-se-á e refletir-se-á três desses momentos.

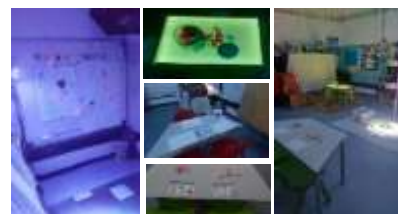


Figura 12- Organização do ambiente educativo

A atividade iniciou-se, em grande grupo, na sala da CAF, com a visualização de um vídeo que continha um avatar cientista que contextualizou e convidou o grupo a entrar no seu laboratório luminescente para vivenciarem o tão esperado e desejado momento de exploração livre: “O avatar cientista é amigo do piloto fantabulástico?” (criança R.), “O cientista diz para irmos conhecer o laboratório dele” (criança M.R.), “O que é luminescente?” (criança S.). A par de todas estas questões mencionou-se que teríamos de entrar no laboratório para desvendar todas as dúvidas que pairavam no ar. Repare-se como é essencial que se vá construindo uma atitude de pesquisa, centrada na capacidade de observar, no desejo de experimentar, na curiosidade de descobrir numa perspetiva crítica e de partilha do saber (Lopes da Silva et al, 2016, p.86). Ainda fora da sala, solicitou-se que as crianças se descalçassem para entrar na sala, de modo a estarem o mais confortáveis possível, recorde-se no Capítulo I da importância de um ambiente agradável, confortável para que a criança se sinta bem durante a atividade. Assim que entraram na sala, um a um, para além de observarem o ambiente luminescente presente, escutaram também música ambiente e sentiram o cheiro a alfavema: “que cheirinho na sala (...) que bom!” (criança B.) “A nossa sala está muito gira” (criança A.), “de onde vem esta música?” (criança M.A.). De seguida, em pequenos grupos, por áreas, foram convidados a explorar o espaço e a observar tudo o que o compunha, sendo que se pretendia promover diferentes experiências e isso significa poder explorar diferentes zonas, uma de cada vez. Assim sendo, mal entraram na sala encontraram duas caixas no chão (Figura 13), uma com pedras rugosas e outra com bolas de algodão macias, o intuito era passarem pelas caixas sentindo com os pés a textura de cada um dos materiais presentes. De realçar que as crianças, para além de tocarem com os pés, tiveram também curiosidade em tocar com as mãos: “Esta caixa tem bolas fofinhas e aquela tem pedras duras”



Figura 13- Caixas sensoriais

(criança D.), “Que bom! É muito fofinho aqui” (criança M.F.), “As pedras são rugosas e duras” (criança M.A.). Relativamente, à área da pintura, como já foi referido, existia uma mesa grande retangular revestida com papel de filme e por dentro continha tinta guache fluorescente (Figura 14), onde as crianças podiam espalhar a tinta pelo plástico e também realizar grafismos e números. A exploração do sentido tato nesta área foi predominante uma vez que tinham de movimentar a tinta com as suas mãos. Salienta-se o envolvimento das crianças na exploração deste espaço percebendo as potencialidades oferecidas pelo recurso. “Ana, misturei estas cores e fiz castanho” (criança S.), “Vou fazer o meu nome com a ponta do dedo” (criança M.T.), “É muito relaxante mexer aqui” (criança F.S.). Através destas declarações é importante que o educador apoie as crianças, em que “passa por um diálogo aberto e construtivo, que incentiva a criança a encontrar formas criativas de representar aquilo que pretende e promove simultaneamente o desejo de aperfeiçoar e melhorar” (Lopes da Silva et al, 2016, p.48).



Figura 14- Área da

No que concerne ao jogo do bingo (Figura 15), este consistiu na exploração da audição, tato e visão, no qual era composto por dois cartões com imagens, peças redonda e um telemóvel com fones. No telemóvel existia um áudio com vários sons do meio ambiente (trovoada, sino, passarinhos...), o objetivo era que as crianças, a pares, ouvissem o áudio e olhando para o seu cartão associassem o som a uma das imagens que estava presente, “Estou a ouvir um passarinho (...) está aqui o passarinho (apontando para a imagem do cartão)” (criança B.), “Eu não tenho o trovão mas tu tens D” (criança L.).



Figura 15- Jogo do Bingo

Analisando e refletindo a presente atividade e sendo que era pretendido vivenciarem uma experiência multissensorial que promovesse a exploração livre do espaço e dos materiais tornou-se evidente a seleção de várias estratégias e recursos pedagógicos. A organização do espaço e toda a sua envolvência foi estrategicamente pensada desde, a escolha da luz negra, dos materiais fluorescentes e fosforescentes e das áreas, que “atendeu a critérios de qualidade e variedade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Lopes da Silva et al, 2016, p. 26). Como aludido anteriormente e defendendo o que é preconizado na pedagogia de *High-Scope*, é fundamental que, num contexto de educação de infância se disponibilizem materiais versáteis e diversificados, de modo a “evitar espaços estereotipados e padronizados que não são desafiadores para as crianças” (Lopes da Silva et al, 2016, p.26). A apropriação desse ambiente por parte das crianças contribuiu para o desenvolvimento da sua independência, sendo que as oportunidades de participação nas decisões sobre essa organização favorecem a sua autonomia. (Lopes da Silva et al, 2016, p.17). O envolvimento foi evidente pela concentração, atração e entrega das crianças aos desafios, bem como à sensação de prazer que deixaram transparecer.

Em modo de conclusão, corroborando com o que foi asseverado ao longo deste subcapítulo importa salientar o confronto entre as vivências pedagógicas contextualizadas, os interesses, as motivações, as necessidades grupais e individuais, balizadas pelas OCEPE e pelas convicções da mestranda, foram uma constante ao longo do tempo, contribuindo, assim, para a identificação e construção da identidade profissional da mestranda, que deu um passo em frente na compreensão de que profissional quer ser, permitindo a adoção de uma atitude reflexiva e de uma prática consciente e fundamentada, alicerçada na paixão pela área e pela vontade de proceder a práticas futuras ricas em conhecimento e que capazes de relacionar o saber com o saber fazer (Alarcão, 1996).

### **3.2. A VIAGEM PELO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O presente subcapítulo retrata e analisa reflexivamente as ações desenvolvidas durante a PES no 1.º CEB. Salienta-se que todas as atividades desenvolvidas, à semelhança da EPE, se alicerçaram na observação e no reconhecimento de potencialidades de algumas metodologias e estratégias de ensino defendidas por diferentes autores (cf. Capítulo I), bem como nos interesses, capacidades e necessidades referentes ao contexto descrito (cf. Capítulo II). A prática educativa desenvolvida no 1.º CEB consistiu num processo de reflexão e investigação, pautada pelo trabalho colaborativo desenvolvido com as crianças, com a díade, com o docente cooperante e com a docente supervisora institucional, num ambiente de articulação de partilha de saberes. Neste sentido, de modo a valorizar as crianças e a colocá-las como elementos ativos no processo de construção do seu próprio conhecimento, procurou-se utilizar diferentes metodologias, recursos e estratégias assentes numa pedagogia socio construtivista, que possibilitassem dar resposta aos interesses/ motivações/ necessidades/ dificuldades que a turma evidenciava (cf. Capítulo II).

Na procura de uma prática contextualizada e significativa urge a importância de evidenciar as primeiras semanas de observação participante e de colaboração, que possibilitaram um conhecimento mais profundo das características das crianças, do contexto e de todos os atores do processo educativo para melhor atuar nas práticas educativas. A par da ação desenvolvida, importam destacar os documentos orientadores e normativos que foram a base de uma prática educativa de articulação curricular, promotora da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (cf. Capítulo I). Reflete-se que o processo de adaptação e integração da mestranda decorreu de forma harmoniosa, uma vez que desde o primeiro instante se sentiu um clima de confiança, entajuda, tolerância e colaboração entre todos os atores do processo educativo, no qual vigorou a partilha de saberes e experiências, potenciando também o desenvolvimento significativo de projetos (Estanqueiro, 2010).

Após as primeiras semanas da PES, onde a díade se focou na observação e na identificação dos interesses e necessidades das crianças, procedeu-se à construção e realização de unidades de aprendizagem (cf. Capítulo I), no qual possibilitou a dinamização de atividades de forma gradual, alternada com o par pedagógico através da coadjuvação. A par desta questão, importa salientar o papel fulcral da supervisora institucional que ao longo da PES despoletou dúvidas, questões, interesses e curiosidades, com vista na construção de práticas educativas contextualizadas e significativas para as crianças, desafiando a utilização de diferentes estratégias e recursos apropriados, privilegiando-se a articulação de saberes com vista ao desenvolvimento holístico das crianças. O projeto desenvolvido com a turma, ao longo das intervenções, denominou-se: *“Pelos Caminhos de Portugal: uma viagem sem igual”*, podendo definir-se como uma continuidade do projeto desenvolvido na EPE, no qual se constituiu como um processo de exploração do nosso país: Portugal. O presente projeto surgiu, na primeira intervenção realizada em díade, onde se elaborou o mapa conceptual do projeto a ser desenvolvido durante a PES. Ao longo das primeiras semanas de estágio, a turma foi questionando a díade se iríamos continuar com o projeto que se desenvolveu na EPE, demonstrando bastante interesse e curiosidade pela problemática em questão. Recorde-se que durante a prática educativa na EPE, desenvolveu-se o projeto *“Viagem dos Fantásticos pelos Continentes”* e ao longo da mesma existiram momentos de partilha comum entre a EPE e o 2.º ano do 1.ºCEB, no qual a turma conheceu diferentes momentos do projeto educativo desenvolvido e por isso apresentava-se familiarizada com o projeto e com vontade de aprenderem mais acerca do tema. Definido o ponto de partida, elaborou-se o mapa conceptual (Figura 16), onde após uma manhã de diálogo e atividades dinâmicas definiram-se as questões-problema a serem respondidas posteriormente, indo assim, ao encontro dos interesses e motivações da turma (cf. Capítulo II).



Figura 16- Mapa Conceptual

A presente intervenção iniciou-se, contextualizando a turma, através da visualização de um vídeo com uma compilação de fotografias das atividades desenvolvidas elaborado anteriormente para a divulgação do projeto da EPE, onde as crianças demonstraram, de imediato, entusiasmo. Seguidamente, existiu um momento de diálogo, em grupo turma, onde se mencionou vários comentários: “Eu conheço esses continentes todos” (criança S.), “Portugal é o nosso continente” (criança A), “Portugal é o país, o nosso continente é a Europa” (criança D), “Nós estamos a estudar as cidades de Portugal, podíamos conhecer mais coisas sobre Portugal?” (criança M.G). Constatado o interesse intrínseco, curiosidade e motivação da turma para conhecer melhor o seu país, surgiu assim, o projeto de intervenção no 1.º CEB. Neste enlaço de questões, através da plataforma *Mentimeter*,

responderam à primeira questão do mapa conceptual: “O que já sabemos de Portugal?”. Salienta-se que, cada criança através do seu computador respondia à questão, que em simultâneo, iam parecendo no quadro interativo da sala. O presente momento foi bastante surpreendente, uma vez que as crianças ao visualizarem as suas respostas no quadro iam comparando-as com as dos colegas despoletando nas crianças ainda mais interesse, motivação e discussão, para além de que desenvolveram a sua literacia digital. Posteriormente, analisaram-se as respostas e agruparam-se em categorias, ou seja, as respostas relacionadas com a comida catalogaram-se como “Gastronomia”, as relacionadas com cidades denominaram-se como “Cidades” e assim sucessivamente. As categorias foram sendo escritas numa cartolina presente no quadro, onde a turma ia copiando para o seu caderno. Após clarificada a presente questão, respondeu-se à seguinte: “O que queremos conhecer sobre Portugal?”. Neste sentido, as crianças realizaram uma pesquisa no computador sobre Portugal, onde através do Mentimeter iam registando o que queriam abordar, no qual mais uma vez, as respostas apareciam no quadro interativo para todos poderem visualizar. Verificou-se a existência de um leque abrangente de respostas no qual houve a necessidade de as agrupar novamente e registar no caderno. Ao longo da aula, sempre que surgiam novos elementos característicos de Portugal, existiam diversos momentos de partilha, como por exemplo: “Eu quero conhecer o Mosteiro dos Jerónimos” (criança M.), “Eu nunca fui e gostava muito de ir” (criança E.). As questões-problema que surgiram por parte da turma foram as seguintes: “Onde está localizado Portugal no Mundo?”, “Quais e quantas são as cidades portuguesas?”, “Qual o hino, bandeira e moeda de Portugal?”, “Quais os monumentos e artesanato que existem em Portugal?”, “Porque é que Portugal é tão pequeno?”, “Qual é a gastronomia portuguesa?”, “Quais são as principais romarias de Portugal?”. De modo a responder à última questão do mapa conceptual: “Como vamos conhecer?”, foi entregue a cada criança uma folha branca, com o intuito de desenharem recursos onde se poderia pesquisar essa informação. Na sua maioria, a turma ilustrou o símbolo do *Google*, revelando utilizar com frequência o mesmo para tirar as suas dúvidas. Conforme terminavam a sua ilustração, as crianças deslocavam-se ao quadro da sala de aula e colavam numa cartolina branca a sua produção. Terminado o mapa conceptual, definiu-se o objetivo geral do projeto: conhecer Portugal, valorizando a sua identidade e explorando o país nas várias vertentes históricas, ambientais e culturais. Recorde-se da valorização dos trabalhos expostos pelas crianças nas paredes da sala de aula (cf. Capítulo II), onde as crianças, em grupo turma, decidiram de forma democrática que o mapa conceptual deveria estar exposto no quadro de cortiça da sala, de modo a consultá-lo quando necessário. Durante a primeira intervenção, assim como durante toda a PES, a utilização de recursos analógicos e digitais foram constantes, visto que agiram como impulsionadores de motivação e apresentaram-se como uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem. Este momento desencadeou uma reflexão sobre o património histórico, cultural e

ambiental por parte de toda a turma que, após diversas trocas de ideias compreenderam que devemos valorizar o nosso país como único e singular, sendo que durante o projeto se iria realizar atividades nesse sentido. Enaltece-se que estas trocas de ideias e diálogos constantes tanto nesta intervenção como durante toda a PES, fomentaram o trabalho cooperativo e colaborativo entre todas as crianças, valorizaram e respeitaram a opinião e ideias dos outros, em prol de um interesse e objetivo em comum da turma.

Definidas as duas primeiras fases da MTP: Definição do Problema e Planificação, estavam reunidas as condições para se avançar à próxima etapa desta metodologia. Todo o projeto foi implementado de acordo com as linhas orientadoras da MTP, por esta tratar de problemas reais, explorar diferentes áreas do saber e, ainda, mobilizar um conjunto de competências, atitudes e valores, promotoras de um desenvolvimento holístico e integrado (Castro & Ricardo, 2001), (cf. Capítulo I). Sendo que esta metodologia carece de uma partilha colaborativa entre todos os atores do processo educativo (cf. Capítulo II), realça-se que a díade teve a preocupação de envolver a comunidade educativa ao longo de todo o projeto. Saliencia-se a visita de um dos encarregados de educação para dar a conhecer a sua profissão: polícia, a visita do fadista António Laranjeira para contar e partilhar a sua experiência em relação à poesia, e do Senhor Porfírio, homem honrado pela comunidade local, que explicou e presenteou-nos com a rusga do Senhor da Pedra. Para além do mencionado, os desafios para casa também estiveram no auge do nosso projeto, uma vez que as famílias participavam e dedicavam-se bastante aos trabalhos solicitados, desde realizar a Tabuada de Waldorf com materiais reciclados, a compreenderem como a mesma funciona, a pesquisarem em casa com os seus familiares pratos típicos portugueses e confeccioná-los, a elaborar um glossário online com fotografias das famílias nas diferentes cidades, dançar e cantar a rusga do Senhor da Pedra na Praia de Miramar, entre outros. Como se pode aferir, os familiares tiveram bastante contacto e envolvimento com o projeto, reconhece-se que foi um marco importante para a turma, para o docente titular e para a mestranda, pois os encarregados de educação mostravam-se muito satisfeitos e confiantes com o percurso realizado. Importa ainda salientar, que ao longo das intervenções desenvolvidas se procurou, sempre que possível, alinhar as unidades de aprendizagem com o projeto de intervenção da turma, que consistia na criação de vídeos de aprendizagens para um “canal televisivo” elaborado anteriormente pelos alunos.

A terceira fase do projeto, que compila as atividades desenvolvidas na PES, que segundo a metodologia adotada intitula-se de “Execução”, encontram-se organizadas em unidades de aprendizagem, onde se procurou desafiar as crianças, a partir das questões problemas definidas anteriormente, fazendo o levantamento dos seus conhecimentos prévios. De acordo com Cardoso

(2013), partir de questões problemas é bastante significativo, uma vez que no final das atividades as crianças confrontam-se com as suas respostas iniciais. Em todas as intervenções pedagógicas refletiu-se sobre a aprendizagem contextualizada, uma vez que esta atribuiu sentido e significado às atividades desenvolvidas, e deste modo, ao longo de todo o projeto, a turma simulou que era guia turística dos amigos extraterrestres, de modo a aprenderem elementos característicos portugueses, para numa fase posterior apresentarem aos seus amigos extraterrestres recentemente chegados a Portugal, sendo que em todas as aulas as crianças foram contextualizadas com o que se iria abordar. Neste sentido, propiciou-se a mobilização de diferentes áreas do saber para responder corretamente a cada questão colocada, para além de que se convidou as crianças para o jogo de imaginação e descoberta através deste contacto permanente com os amigos extraterrestres.

Enaltecem-se ainda duas dinâmicas desenvolvidas ao longo de todas as unidades de aprendizagem, lecionadas pela mestranda, que tiveram como principal objetivo colmatar a maior necessidade/dificuldade da turma: trabalhar em equipa/ pares (cf. Capítulo II). Neste sentido, a primeira dinâmica consistiu na atribuição de um carimbo (Figura 17) no início de cada aula para os desafios da mesma, no qual sempre que completavam os desafios, cada criança, recebia um carimbo. Deste modo, durante este percurso as crianças colecionaram carimbos dos diferentes meios de transporte ao longo da viagem por Portugal. Ao carimbo principal era dado o valor de, por exemplo 1000 pontos e ao longo do dia teriam de alcançar 4 desafios, esses 1000 pontos eram divididos pelos 4 desafios, e se todos completassem esses desafios recebiam então, o carimbo principal. A presente dinâmica para além de trabalhar questões matemáticas, onde as crianças resolviam cálculos para, por exemplo, saber quanto correspondia cada desafio, também trabalhavam questões da disciplina do Estudo do Meio, no qual teriam de identificar o meio de transporte e enunciar se era aquático, terrestre ou aéreo, público ou privado. Não obstante, o principal intuito da presente dinâmica foi promover e fomentar o trabalho de grupo e aprimorar questões ligadas com a cidadania, visto que, sempre que uma criança não tivesse terminado um desafio era suposto que os restantes elementos o ajudassem na realização da mesma para, em turma, avançar-se para o desafio seguinte.



Figura 17- Dinâmica dos carimbos

A segunda dinâmica que se pretende realçar é o dado das emoções, realizado pela mestranda, onde no final de todas as aulas, individualmente, as crianças escolhiam um emoji de como se sentiram nas aulas e falavam das suas aprendizagens, dificuldades e anseios (Figura 18). O intuito desta dinâmica foi desenvolver a comunicação perante um público específico, visto que algumas crianças sentiam vergonha e incomodadas em deslocar-se à frente da sala e falar sobre os seus trabalhos. Destaca-se neste âmbito,



Figura 18- Dado das emoções

um episódio com uma aluna que se no início da aula, deslocou à frente da sala de aula e não conseguiu proferir nenhuma palavra, por culpa da vergonha e no final das aulas, apesar de poucas conseguiu-se ouvir as ideias da aluna B., conseguindo-se assim, uma conquista ao nível pessoal e profissional. Considera-se que as dinâmicas apresentadas foram uma mais-valia para a turma, uma vez que permitiu colmatar fragilidades e necessidades da turma, apresentando uma melhoria notória de competências e capacidades sociais das crianças. Para além de, por exemplo, na dinâmica dos carimbos, motivarem a turma para os desafios propostos e em simultâneo, envolver mais as crianças durante as aulas. Sendo que durante a PES se realizaram diferentes atividades pedagógicas e dada a impossibilidade de se refletir sobre todas as unidades de aprendizagem desenvolvidas, seguidamente serão apresentados alguns momentos pedagógicos selecionados pela mestranda.

Destaca-se a unidade de aprendizagem “As principais cidades portuguesas” que tinha a seguinte questão problema: “Quais são as principais cidades portuguesas?”. Neste sentido ao longo de dois dias consecutivos, procurou-se responder ao principal objetivo da mesma: identificar e localizar as principais cidades portuguesas, de uma forma articulada, tendo em consideração os conteúdos programáticos já abordados como revisão e consolidação da Matemática, do Estudo do Meio e Português e concomitantemente articular com as Artes Visuais, a Cidadania e Desenvolvimento e com as TIC. Neste sentido, foi apresentado, em formato online, um excerto de uma banda desenhada, no qual o avatar extraterrestre comunicava com os seus amigos, informando-os que se tinham perdido um do outro na viagem até Portugal, um estava no aeroporto do Porto e outro encontrava-se no aeroporto de Lisboa. Pediram, então, à turma que, os ajudassem a decidir um local a meio para se encontrarem todos. A par desta dinâmica foram consolidadas as características da banda desenhada e os elementos que a compõe, mobilizando assim, os seus conhecimentos prévios relativos a conteúdos da área de Português, nomeadamente ao nível dos elementos paratextuais que permitem prever conteúdos de pré-leitura, o título da banda desenha, as suas ilustrações, legendas e falas. Realça-se que o presente recurso teve um grande impacto visual e aguçou a curiosidade e o interesse da turma para descobrir o que iriam explorar na aula. Numa fase seguinte, a turma foi desafiada, em grupo turma a responder a uma questão de escolha múltipla, no qual teriam por unanimidade eleger a resposta mais justa, ou seja era previsto que os alunos optassem pela resposta de que os amigos extraterrestres se encontrassem a meio do caminho. A par desta questão realçam-se os valores democráticos e empáticos adquiridos com a presente problemática, uma vez que se teve de escutar e valorizar as opiniões dos outros, chegando a um mútuo acordo. Neste sentido, a mestranda solicitou que as crianças levantassem o dedo para quem votasse na resposta A, e pediu a uma das crianças aleatoriamente para realizar a contagem dos votos, contribuindo para uma maior autonomia na sua

aprendizagem e concomitantemente mobilizar conteúdos da área da Matemática, ao nível das operações matemáticas. Seguidamente, a criança dirigiu-se ao computador à plataforma *Infograph* e colocou o número de crianças que votaram nessa questão e assim sucessivamente. Após este momento, a plataforma gerou um gráfico de barras completo com as respostas colocadas anteriormente pelas crianças, no qual a mestranda questionou a turma sobre o que tinham acabado de construir, como se chamava este tipo de gráfico, para que servia e analisando o gráfico qual teria sido a opção mais e menos votada, explorando desta forma o conceito e características do mesmo. Considera-se que a utilização da plataforma *Infograph* foi uma mais-valia, uma vez que as crianças se apresentaram mais envolvidas nas atividades e concomitantemente desenvolveram a sua literacia digital, bem como mobilizaram conteúdos matemáticos, ao nível da organização e tratamento de dados, desenvolvendo não só o seu raciocínio lógico-matemático, como também competências de comunicação aquando da explicação desse raciocínio à turma (Direção-Geral da Educação, 2021). Seguidamente, as crianças foram surpreendidos pela assistente operacional da escola, que simulou que os amigos extraterrestres tinham vindo à escola entregar cartas para a turma do 2FR2. O presente momento foi muito enriquecedor e motivante para as crianças, uma vez que ninguém contava com o momento e surpreendeu-os, motivando-os para a descoberta de novas aprendizagens, para além de que foi envolvido um ator do processo educativo no projeto. Primeiramente, explorou-se os elementos presentes no exterior da carta: o destinatário e o remetente, no qual identificaram de imediato, desenvolvendo competências da área de Português, ao nível da identificação de intenções comunicativas de textos escritos (Direção-Geral da Educação. 2018a). Para além disso, mobilizou-se conhecimento prévios ao nível da área de Matemática e de Estudo do Meio aquando da identificação do local e da data, nomeadamente o dia, mês e ano. Neste sentido, em voz alta, um dos alunos leu a carta e identificou, em grupo turma, os elementos característicos da mesma anotando cada um na sua carta. O entusiasmo e a felicidade das crianças pairava dentro da sala de aula, afinal de contas os amigos extraterrestres tinham estado na escola e deixado uma carta em específico para a turma. Dentro do envelope existia uma carta com uma mensagem do extraterrestre e uma raspadinha que continha o nome da cidade onde os amigos teriam de se encontrar. O impacto do momento foi evidenciado através dos seguintes comentários proferidos por duas crianças: “Uau professora! Que ideia original! Uma raspadinha com a cidade que os amigos vão se encontrar... Eu adorei!” (criança A.), “Eu sabia que era a cidade de Leiria... Leiria fica a meio do Porto e de Lisboa e isso era o mais justo para os dois” (criança M). A par desta questão salienta-se que as crianças mobilizaram os seus conhecimentos prévios sobre as cidades portuguesas identificando a localização correspondente de cada uma. Numa fase posterior, a turma, em pares, com recurso a uma planificação de um pentágono (Figura 19), conteúdo matemático a ser abordado no momento, criou um meio de comunicação do futuro que

seguiu algumas orientações: selecionar três meios de comunicação, selecionar uma sílaba de cada um dos meios e juntá-las por forma a criar uma pseudopalavra que seria o nome do meio de comunicação do futuro. Ao observarem a planificação também encontravam algumas indicações para cada uma das figuras geométricas representadas como: nos quatro



Figura 19- Planificação do meio de comunicação do futuro

quadrados da cor lilás escreveram quatro adjetivos, no pentágono ilustraram características de cada um dos meios de comunicação formando apenas um, e no quadrado da cor azul, escreveram a sua respetiva função. Finalizando a presente atividade, os pares deslocaram-se à frente da sala de aula e cada um, apresentou a sua produção final (Figura 20), sendo que após a apresentação tinham de representar o seu meio de comunicação: “O nosso meio de comunicação é o “RATETAB”. O meu braço esticado representa a antena da rádio, o meu tronco é o televisor e a minha outra mão esticada é o tablet” (aluno A.F.). Repare-se como as diferentes áreas foram envolvidas, como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, através da identificação das figuras geométricas presentes, da seleção de adjetivos e da função e no reconhecimento de vários meios de comunicação (Direção-Geral da Educação, 2018a, 2018b, 2021). Relativamente à Educação Artística foi possível observar-se um empenho ao nível do reconhecimento do seu corpo para representar o seu meio de comunicação, bem como aquando da construção da sua ilustração. Verificou-se, ainda, que as crianças estavam entusiasmadas, motivadas, interessadas e deslumbradas com a atividade, uma vez que tinham de discutir em pares diferentes ideias e inovações, prezando sempre o respeito mútuo para inventarem um meio de comunicação do futuro, trabalhando assim questões de Cidadania e Desenvolvimento. Realça-se, através do seguinte comentário que a turma realizou a atividade sem se aperceber que o estavam a fazer: “Como assim estivemos a trabalhar as disciplinas todas ao mesmo tempo? Não posso acreditar, professora! Como conseguiu fazer isso?” (A). Neste sentido, ressalva-se o papel fulcral da mestranda em conseguir realizar articulação curricular para a construção de conhecimento acerca da temática trabalhada, no qual as crianças adquirem um papel ativo e fundamental em todo o processo educativo, tal como defende a Teoria da Aprendizagem de Piaget (Santos, 1977).



Figura 20- Apresentação do meio de comunicação do futuro

Sendo que os amigos extraterrestres teriam de chegar até Leiria, a turma teria de os ajudar a selecionar o melhor percurso possível em termos de tempo, transporte e custos. Neste sentido desafiou-se a turma a realizar uma *WebQuest*, em grupo, de modo a conseguir-se ajudar os amigos extraterrestres. Atualmente, as *WebQuest*, são uma realidade bastante reconhecida, enquanto estratégia de exploração dos recursos da Internet em contextos escolares, neste sentido a mestranda

pretendeu sublinhar e testemunhar esta mesma estratégia com o intuito de compreender a sua funcionalidade. Pretendia-se, com recurso à Web, que as crianças acessem de uma forma estruturada à informação disponível online, realizando tarefas de forma autónoma, colaborativa, cooperativa e construtiva (Cruz, 2006), enquanto se promoviam competências nas diferentes áreas do saber como se poderá observar de seguida. Iniciou-se a atividade dividindo a turma em dois grupos através da plataforma *PiliAPP* e apresentou-se o site. Este estava dividido em cinco fases: Introdução, Tarefas, Processo, Avaliação e a Conclusão, no qual num primeiro momento, em grupo turma, as crianças foram à página inicial, onde se desafiou as crianças para a questão-problema. Seguidamente, apresentou-se a fase das tarefas e do processo, onde constava toda a orientação para a sua realização, ou seja, era mencionado que cada grupo teria de eleger um porta-voz, que teriam um roteiro por grupo que deveria ser respondido por todos os elementos. Ainda na fase das tarefas foram apresentados dois códigos QR, onde nos informava do itinerário que teriam de pesquisar, Porto-Leiria, ou Lisboa-Leiria. Assim sendo, com recurso ao telemóvel, os dois porta-voz de cada grupo dirigiram-se ao quadro da sala de aula e leram o código QR, definindo assim o itinerário de cada grupo. A turma bastante motivada e ansiosa por “colocar mãos na massa” passou assim para a fase do Processo, onde dividiu o seu grupo em pares e cada par respondia a uma das questões que continha nesta fase. Cada par ligou o seu computador para aceder ao site e qual é o nosso espanto quando ao entrarmos na plataforma *Classroom*, sucede-se que o site construído pela mestrandia não abria. Ansiosamente, tentou-se voltar a publicar o site na plataforma, na esperança que fosse um erro de sistema, pois anteriormente já tínhamos publicado, contudo continuávamos sem respostas. Neste enlaço, o professor titular sugeriu que tentasse ser ele a publicar devido às configurações de privacidade do site mas, mais uma vez, o problema não estava resolvido. O tempo avançava e não havia forma de as crianças conseguirem aceder ao site, portanto, em alternativa, a mestrandia partiu para o plano B. As crianças teriam de através do site projetado no quadro interativo da sala de aula identificar a sua questão e através do seu computador pesquisar a sua informação, ou seja, ao invés de as crianças, acederem ao site no computador deles e a partir daí acederem aos links necessários, teriam de visualizar o site no quadro e na internet aceder aos links solicitados. Perante este imprevisto, refletiu-se a importância do caráter dinâmico e flexível das planificações, já que quando um investigador as desenvolve (cf. Capítulo II), esta é passível de sofrer alterações para se dar resposta a imprevistos (Coutinho et al, 2009). Para além disso, importa realçar que um docente deve pensar, planificar e refletir sempre um plano B, para que, caso não seja possível realizar-se o plano A, se esteja preparado a dar respostas aos nossos alunos. Neste sentido, apesar de se ter mobilizado um plano B para a presente atividade e dado que um professor deve assumir as suas responsabilidades nos resultados das crianças e refletir sobre a

adequação das estratégias que utilizou (Cardoso, 2013), importa salientar que se adotou uma boa opção apesar de todos os obstáculos súbitos e inesperados.

A proposta um consistia na pesquisa do itinerário mais rápido através da plataforma *Google Maps*, onde teriam de identificar as cidades que os amigos extraterrestres iriam passar, com vista à revisão e consolidação de conteúdos da área do Estudo do Meio. Esta proposta foi clara para as crianças, uma vez que anteriormente já tinham trabalhado com a mestranda o conteúdo programático sobre os itinerários e recorreu-se a esta plataforma. Assim, as crianças mobilizando os seus conhecimentos prévios, identificaram qual era o melhor itinerário a percorrer. A proposta dois compreendeu os valores das viagens de comboio e de autocarro, ou seja, as crianças através do site da *CP Comboios* e da *Flixbus* Autocarros tiveram de simular uma viagem de Porto a Leiria e de Lisboa a Leiria e identificar qual compensava mais em termos de custos. Verificou-se que os grupos discutiram entre eles as oscilações de preços de cada um dos meios de transporte, desenvolvendo capacidades de educação financeira e identificando a importância do dinheiro para a aquisição de bens (Direção-Geral da Educação, 2021). Considerou-se que esta foi uma forma lúdica de resolver problemas matemáticos estando intrinsecamente interligado com o interesse dos alunos em ajudar os seus amigos extraterrestres. A terceira proposta consistiu na pesquisa da história de Vila Nova de Gaia, interesse comum da turma, onde as crianças através do site da Câmara Municipal de Gaia leram a sua história e resumiram-na no roteiro. Durante a pesquisa da mesma, as crianças descobriram palavras novas, alargando a sua área vocabular, no qual, com a devida orientação, pesquisou-se o significado das mesmas. Sendo que, como se já mencionou, o tempo era escasso não foi possível apresentar devidamente a história de Vila Nova de Gaia, e assim sendo, e de modo a integrar a família mais uma vez no projeto, solicitou-se que, em casa, tentassem compreender se os seus familiares conheciam a história de Vila Nova de Gaia, para posteriormente apresentarem em sala de aula. Através deste momento, as crianças fomentaram as suas competências, nos domínios da Educação Literária, da Leitura e da Escrita, sendo que foram capazes de compreender o sentido do texto e numa fase sequente mobilizar as suas aprendizagens para resumir a história como forma de preencher o roteiro (Direção-Geral da Educação, 2018a). A quarta proposta apresentada, consistiu na elaboração de um *Power Point* com todas as informações que obtiveram para enviarem por email aos amigos extraterrestres, contudo, sendo que o tempo era escasso não foi possível realizar este momento. Não obstante, as crianças apresentaram as informações que tinham conseguido pesquisar, selecionar, analisar e refletir e, em grupo turma, escreveu-se um email com as melhores opções selecionadas, colocando a criança no centro da aprendizagem e desenvolvendo a sua literacia digital. Para além de que, a recolha e organização da informação permitiu que as crianças desenvolvessem o seu

pensamento crítico e a sua autonomia (Oliveira-Martins et al., 2017). De forma a terminar a WebQuest foi realizada uma avaliação através do *Google Forms*, em grupo turma, e, em voz alta, leu-se a conclusão da mesma. No final da aula realizou-se a dinâmica do dado das emoções anteriormente explanada e foi escrito o sumário. Avaliando os resultados da atividade, de um modo geral, esta estratégia resultou muito bem porque aguçou a motivação, interesse e a curiosidade das crianças, sendo que pairava no ar um ambiente de “confusão positiva”. Recorde-se da importância da articulação disciplinar, uma vez que, para além de se mobilizar as áreas do Português, Matemática, Estudo do Meio, TIC, como foi possível verificar-se anteriormente, constataram-se ainda, progressos ao nível da Cidadania e Desenvolvimento. Verificou-se que as crianças seguiram sempre as orientações propostas em cada tarefa, cooperando de forma a auxiliar o grupo na produção de um trabalho final, de forma autónoma e responsável, contudo estes conceitos falharam em dois pares, resultado da prevalência de um certo individualismo. Não obstante, importa salientar que no decurso da fase da tarefa sentiu-se alguma dependência por partes das crianças em relação à mestranda, contudo, poderá ser justificado pelo facto de não terem tanta confiança e autonomia. O facto de se ter elaborado um guião físico também foi estrategicamente pensado, uma vez que para as crianças era difícil olharem simultaneamente para o texto digital e para o guião físico. Deste modo, o guião impresso auxiliou nas tarefas, uma vez que permitiu visualizar os dois ao mesmo tempo. Neste sentido reflete-se que se constatou uma mudança do perfil professor, na medida em que, a mestranda se apresentou como orientadora e facilitadora de aprendizagens, e em simultâneo, esta estratégia libertou a mestranda para conseguir avaliar as crianças com mais dificuldade, uma vez que os outros se encontravam orientados. Neste sentido, através da *WebQuest* conseguiu-se responder a um dos objetivos do que é a escola atual: promover a autonomia e reflexão da criança (cf. Capítulo I).

No segundo do dia, destaca-se como desafio inicial, que a turma foi desafiada a escutar uma música sobre Portugal, nomeadamente acerca das principais cidades portuguesas, que tinha sido elaborada por uma criança da turma com os seus encarregados de educação, por iniciativa própria, com o intuito de “transformarem a informação [escutada] em conhecimento” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 22). Realça-se que mal se escutou a voz de fundo da criança, a mesma estava a escrever algo no caderno e levantou de imediato a cabeça e referiu: “Essa música é minha! Foi eu que fiz essa música com os meus pais! Oh professorzinha tu usaste a minha música para dar matéria.. que fantástico! Estou muito feliz. Será que a minha música vai ficar famosa?” (criança A.). Perante a felicidade e entusiasmado presenciado neste momento constatou-se a importância de se reconhecer e valorizar os trabalhos das crianças, adotando esta música como sendo o hino do projeto. Seguidamente foi entregue a cada par um mapa de Portugal, com vista na consolidação da área de Estudo do Meio, no

qual ao escutarem a música tiveram de identificar as cidades que constavam na música, para depois localizá-la no mapa. Após o preenchimento do mapa de Portugal, o mesmo foi corrigido em grupo turma, verificando-se que as crianças conseguiram, sem dificuldade, identificar e localizar as principais cidades portuguesas. Neste enlaço, solicitou-se a uma criança para se deslocar ao computador da sala de aula e com orientações da mestrandia entrar no email e ler, em voz alta, o email enviado pelos amigos. A par desta questão questionou-se as crianças da designação do meio de comunicação recebido, se era pessoal ou social, o que nos informava, quem era o remetente e o destinatário. Através das respostas das crianças foi possível compreender que adquiriram e mobilizaram os seus conhecimentos e capacidades abordadas no dia anterior. O email enviado ditava que a cidade de Leiria era muito grande e que o ideal era selecionarem um ponto de encontro. Para além disso, informava ainda que os amigos extraterrestres tinham dificuldade em andar pelas ruas, uma vez que não conheciam os sinais de trânsito, de informação e as regras de segurança rodoviária do nosso país. As crianças, de imediato, aceitaram ajudar os seus amigos extraterrestres e através da plataforma *GoogleMaps* acedeu-se à imagem do centro da cidade de Leiria, no qual uma das crianças comenta: “Quando a minha mãe combina alguma coisa com alguém, ela combina normalmente num café, à beira de uma igreja que é perto de minha casa (...)” (criança M.F.). A mestrandia, aproveitando o facto da criança mencionar estes locais, questionou quais eram as instituições e serviços que eles conheciam do seu meio envolvente e posteriormente, observando a planta de Leiria identificaram alguns, selecionando o hipermercado *LIDL* como ponto de encontro para os amigos extraterrestres se encontrarem. Resolvida a questão do ponto de encontro, questionou-se as crianças se conheciam os sinais de trânsito, de informação e as regras de segurança e quem poderia visitar a escola para nos ensinar mais sobre segurança rodoviária. Neste sentido, uma das crianças, sem hesitar proferiu: “O meu pai é polícia!!!!” (criança L.). A mestrandia, sem afirmar que seria um polícia a deslocar-se à nossa sala de aula, realizou duas dinâmicas, com vista à consolidação de conteúdos abordados da área da Matemática e do Estudo do Meio, sendo que no final ditavam a palavra “polícia”. A primeira dinâmica consistiu na pintura de um desenho através das tabuadas, em que cada letra da palavra polícia correspondia a uma tabuada. A segunda dinâmica consistiu num rolo de papel com várias profissões escritas desordenadamente, onde as crianças teriam de identificar as diversas profissões e as respetivas funções. Para além de se rever conteúdos das áreas mencionadas anteriormente, constatou-se também um desenvolvimento ao nível da área de Português, já que depois, tiveram de colocar por ordem alfabética as profissões descritas anteriormente. Refletindo-se sobre a relevância que o envolvimento com as famílias apresentam no processo de aprendizagem da criança, considerou-se benéfico convidar o pai da criança L. a dirigir-se à sala de aula para partilhar as suas vivências profissionais. Neste sentido, a turma foi surpreendida pelo pai do L., polícia, onde dinamizou uma ação

de sensibilização sobre boas práticas rodoviárias, referindo os sinais de trânsito, informação e as regras de segurança. Importa destacar que as crianças se apresentavam bastante entusiasmadas estando constantemente a realizar questões. O momento revelou-se significativo, levando a que a criança ponderasse as suas ações para o bem comum, consciente de si e dos outros, mostrando sensibilidade e solidariedade, para ser interventivo (Oliveira-Martins et al., 2017). Sendo que a mestranda anteriormente já tinha reunido com o agente e estava a par do que se iria dinamizar seguidamente, o polícia desafiou a turma a deslocarem-se ao meio local e através de dísticos, com sinais de proibição, sensibilizar a comunidade local sobre boas práticas rodoviárias, ou seja, sempre que vissem alguma pessoa a inflacionar a lei teriam de deslocar-se à mesma, entregar o dístico e sensibilizá-la para a infração a ocorrer. Aproveitando-se a saída ao meio local (Figura 21) e sendo que anteriormente estavam a trabalhar os conteúdos sobre as instituições/serviços e profissões optou-se por desafiar as crianças a, sempre que passassem por um destes locais identificá-los, e junto das pessoas que trabalham nesse local responder a um roteiro que questionava o nome do estabelecimento, o horário, a morada, os serviços e as principais profissões. Surgiram comentários como: “Professora, estou a ver um sinal de informação!” (criança D.), “Vamos multar aquele carro... ele está contra a mão” (criança F.), “Aquela senhora parou em cima do passeio, vamos falar com ela?” (aluno L.), “Estou a ver um café!!! Vamos falar com o senhor do café.” (criança M). Constatou-se que o contacto com o meio local foi uma mais-valia para as crianças, já que, como refere Carvalho & Freitas (2010) deve-se partir do estudo da realidade mais próxima da criança para, posteriormente, se chegar a realidades mais distantes. Importa salientar que esta atividade para além de articular conteúdos da área do Estudo do Meio e do Português, fomentou também o desenvolvimento de competências a nível pessoal e social, uma vez que algumas das crianças identificaram algumas infrações na estrada, mas sentiam alguma vergonha para se dirigirem às pessoas. Neste sentido, com o auxílio da mestranda, conseguiu-se estabelecer esse contacto e sensibilizar as pessoas para boas práticas rodoviárias, visto que “O aprender a ser pessoa é a função da educação e da aprendizagem para que a pessoa seja um agente moral na comunidade.” (Martins, 2003, p.73).



Figura 21- Saída ao meio local

Como forma de término desta unidade de aprendizagem e de forma a consolidar todos os conhecimentos adquiridos até ao momento, as crianças, em pares, foram desafiadas a construir uma maquete de uma cidade imaginária com materiais reciclados, sendo que tinham de seguir algumas indicações: ter ruas paralelas, ter pelo menos dois sinais de trânsito, dois serviços ou instituições, representar a estação do ano em que nos encontrávamos: primavera e pelo menos uma flor em que

se observasse a constituição da planta. Para além disso, no final tinham de escrever um texto narrativo com a descrição da sua cidade imaginária no computador. Mais uma vez, constata-se a envolvimento das diferentes áreas do saber, por um lado a área do Estudo do Meio, que propiciou o “conhecimento de si próprio, dos outros e das instituições, do ambiente natural, do seu território de vivência, do tempo histórico pessoal, dos materiais e objetos e das inter-relações entre espaços.” (Direção-Geral da Educação, 2018b). Da área do Português consolidou-se conhecimentos nível da escrita e oralidade, de uma forma natural e integradora, contribuindo para o desenvolvimento crítico da criança em relação ao seu próprio trabalho, e por outro lado, foram desenvolvidas competências e capacidades da área das Artes Visuais, conferindo-lhes liberdade, criatividade e autonomia de educação artísticas para a produção de algo novo com recurso de materiais reciclados. Também a Cidadania e Desenvolvimento foi trabalhada, através da discussão e partilha de ideias, e as Tecnologias de Informação e Comunicação, no qual desenvolveram a sua literacia digital (Direção-Geral da Educação, 2018).

Preservando o quadrinómio interesses/ motivações por ditados, jogos e visto que o presente ano funciona “como um continuum no processo de iniciação, de desenvolvimento e de consolidação da compreensão da linguagem escrita, nas vertentes da leitura e da escrita, o que implica uma estreita articulação com a oralidade” (Direção-Geral de Educação, 2018a, p.3) e as dificuldades/necessidades da turma em trabalhar em equipa (cf. Capítulo II), explorou-se vários tipos de estratégias de ditados. O primeiro a destacar é o “Ditado Estourado” (Figura 22), no qual estavam espalhados na sala de aula diversos balões e as crianças teriam de os rebentar e ditar para a turma o monumento. No final da atividade, as crianças tinham escrito no seu caderno um leque de monumentos portugueses, no qual de seguida se solicitou que cada par trocasse o seu caderno para corrigir o trabalho do colega do lado. Esta atividade revelou-se promotora de aprendizagens, mas também como um agente mobilizador de aprendizagens para as crianças, sendo que eram participantes ativos da sua aprendizagem. Recorrer-se a balões espalhados na sala de aula foi também uma estratégia, uma vez que permitiu que as crianças saíssem fora da sua rotina, atendendo aos interesses da turma, provocando uma motivação e impacto bastante positivo na turma: “Nós vamos mesmo rebentar balões?” (criança A.), “Dentro dos balões tem mesmo um papel com os monumentos?” (criança S.), “Professora, se eu já gostava de fazer ditados agora gosto ainda mais!” (criança M.S.).



Figura 22- Ditado Estourado

Um outro ditado realizado foi o “Ditado *Karaoke*” de dois excertos da obra “A casa da poesia” de José Jorge Letria, visto que no momento as crianças encontravam-se a estudar o texto poético. Neste sentido, no exterior da sala de aula, colou-se as várias estrofes do poema e as crianças,

individualmente, deslocaram-se ao exterior, para procurar a primeira estrofe, ler a frase, decorá-la, voltar à sala de aula e ditar para a turma a frase, registrando-a no caderno, e assim sucessivamente (Figura 23). No final, as crianças tinham no seu caderno duas estrofes do poema, procederam à sua leitura e análise, revendo assim os conteúdos a ser abordados no momento, e desenvolvendo competências como a compreensão literal e inferencial do poema, as regras convencionais da escrita (pontuação, ortografia, sinais auxiliares da escrita), a revisão de texto individualmente e em pares e “valorizar a diversidade cultural dos textos”. (Direção-Geral de Educação, 2018<sup>a</sup>, p.3). Ressalva-se que esta estratégia permitiu observar a capacidade de síntese e de identificação de ideias-chave da turma, conseguindo-se perceber se o poema tinha sido ou não compreendido. Para além destas competências salienta-se o cuidado da turma com os colegas ao realizarem esta atividade, já que a criança que tinha de ditar o poema precisava de silêncio para o realizar, e a turma mostrou-se empática e cooperativa. Contactou-se ainda, na correção do ditado, realizada pelos colegas de mesa, que conseguiram mutuamente corrigir as suas produções, partilhando ideias e discutir diversos pontos de vista.



Figura 23- Ditado Karaóke

Como resposta aos avanços da tecnologia na área da educação (cf. Capítulo I) e indo ao encontro de um dos interesses da turma, considerou-se pertinente realizar um ditado em que se envolvesse as TIC (Figura 24). Assim sendo, realizou-se um ditado de modo a descobrir-se uma adivinha, através de quatro códigos QR deixados pelos amigos extraterrestres, cada um com uma frase. Com recurso ao telemóvel, uma criança deslocava-se pela sala de aula encontrava um código QR, lia-o e ditava para a turma a frase que continha no mesmo. As crianças, já familiarizados com este método, escreviam no caderno a frase ditada pelos colegas e assim sucessivamente até obter a adivinha. As crianças conseguiram, sem dificuldade, ler o código QR fornecido, conseguindo compreender as suas potencialidades e desenvolvendo “formas de pensar, criar e representar o conhecimento, sobretudo quando a sua utilização é deliberadamente equacionada” (Costa et al, 2012, p. 43). Acredita-se que se conseguiu mobilizar conteúdos ao nível do Português e em simultâneo propiciou-se o desenvolvimento de competências digitais.



Figura 24- Ditado com Código QR

Paralelamente à atividade apresentada anteriormente, implementou-se uma atividade com recurso à realidade aumentada (Figura 25), recorrendo-se à aplicação *MetaVerse*, onde a turma foi desafiada a conhecer os monumentos de Portugal. Neste sentido, com recurso a um tablet, solicitou-se a uma das crianças que se deslocasse pela sala de aula e encontra-se o amigo extraterrestre e ouvisse o que ele teria a dizer. Toda a turma estava a visualizar o que estava no tablet,



Figura 25- Realidade Aumentada em sala de aula

uma vez que se ligou o mesmo ao computador. O presente momento foi bastante eufórico e motivador para as crianças porque para além de ir ao encontro de um dos interesses, as TIC, também se conseguiu simular que os amigos extraterrestres estavam na nossa sala. Para além disso as crianças conseguiram compreender a capacidade que este recurso assume no contacto entre o mundo real e o mundo online, desenvolvendo a sua literacia digital.

Destacar que, através da adoção de diferentes estratégias de ditado, constatou-se uma melhoria da área do Português, ao nível da compreensão de textos, da aquisição de padrões de entoação, monitorização da compreensão da leitura, aquisição das regras convencionais de escrita, conscientização da organização de um texto, construção do conhecimento metalinguístico e ortográfico (Direção-Geral de Educação, 2018a). Verificou-se, ainda, o desenvolvimento da capacidade de autorregulação e de melhoria da escrita, bem como a capacidade de argumentação e de justificação das suas opções. Neste sentido foi possível que a mestranda avaliasse formativamente as aprendizagens das crianças, conseguindo desta forma definir as áreas posteriores de intervenção, visto que um bom professor impede que as dificuldades se tornem bloqueios para as crianças (Perraudau, 2006).

Como já referido, a turma revelava interesse e motivação pela realização de jogos em equipa. Neste âmbito, assumiu-se esta estratégia como uma prática recorrente ao longo da PES, uma vez que os jogos, como defende Kammi (1992) “envolvem regras e interação social, e a possibilidade de fazer regras e tomar decisões juntos é essencial para o desenvolvimento da autonomia” (p. 172). Neste sentido, ao longo da PES, dinamizaram-se vários jogos: Bingo da Matemática, Pop-it Naval, Jogo do relógio humano, Jogos online, entre outros. Não obstante, apenas se explanar-se-á detalhadamente o jogo “Batalha Naval” (Figura 26), cujo primordial objetivo centrou-se na descoberta do conteúdo a ser desenvolvido na aula como forma de desafio inicial, consolidando, em simultâneo os conteúdos das diferentes áreas lecionados até ao momento, como é o caso da área da Matemática, onde se conseguiu resolver problemas matemáticos de uma forma lúdica, desenvolvendo competências matemáticas, ao nível das coordenadas, tabuadas e orientação espacial. Ao nível do Português, mobilizaram os seus conhecimentos prévios, desenvolvendo competências gramaticais, que se encontravam articulados com o Estudo do Meio, em que se reviu as instituições e serviços, as regras de segurança rodoviária e as cidades portuguesas. Desta forma, dividiu-se a turma em três equipas, sendo que cada fila da sala de aula correspondia a uma equipa. Seguidamente apresentou-se as regras do jogo e o seu procedimento, no qual as crianças teriam de referir duas coordenadas e dirigirem-se

ao quadro para retirar um post-it, que poderia ter um bomba, e por isso, perdiam a sua vez de jogar, ou uma letra, que ganhavam depois de responder a um desafio das diferentes áreas do saber, ou ainda, poderia aparecer uma seta, de forma circular, onde tinham a oportunidade de jogar novamente. Neste enlaço de referirem coordenadas, de realizarem desafios, finalmente, encontraram a palavra " artesanato", conseguindo deste modo descobrir o conteúdo a ser abordado na aula.



Figura 26- Jogo "Batalha Naval"

Recorde-se que durante a prática educativa se promoveram atividades articuladas entre a EPE e o 1.ºCEB. Neste sentido, apresentar-se-á seguidamente uma atividade onde se consta exatamente essa articulação educativa, não só com a presente turma e a EPE mas também com as restantes turmas, uma vez que a “correspondência entre turmas é uma componente da nossa prática, que provoca situações de trabalho que se traduzem em aprendizagens verdadeiramente contextualizadas e, por isso, com sentido” (Miranda, 2011, p. 25). A atividade iniciou-se, com uma dinâmica de Artes Visuais, com o intuito de se construir um extraterrestre, onde teriam de dobrar a folha em três partes iguais. Repara-se como numa simples atividade, se conseguiu mobilizar conteúdos matemáticos, nomeadamente o conceito de fração e divisão, onde se pretende que as crianças, mais do que treinar um conjunto de técnicas Matemáticas, venham a gostar da Matemática e a apreciar a sua utilidade (Vale e Pimentel, 2010, p.38). Seguidamente, solicitou-se que as crianças numerassem as partes da folha de um a três, e com as indicações dadas pelo amigo extraterrestre desenhassem as diferentes partes do corpo, mobilizando assim conteúdos da disciplina do Estudo do Meio, com vista à revisão e consolidação da constituição corporal do ser humano. Seguidamente, designaram um nome para o mesmo e escreveram uma quadra com as suas características e funções, onde se constou a mobilização mais uma vez dos conteúdos da disciplina de Português, nomeadamente o desenvolvimento da produção de textos escritos com recurso às rimas, “com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos” (Direção-Geral de Educação, 2018a, p.3). Posteriormente, expôs-se as suas produções, no espaço exterior, onde toda a escola teve a oportunidade de votar no extraterrestre que tinham preferência (Figura 27).



Figura 27- Eleições do extraterrestre

No final, realizou-se a contagem dos votos construindo um gráfico de barras na plataforma *Infograph*, concluindo-se quem foi o vencedor. Por fim, inseriu-se o desenho na plataforma *AnimatedDrawings*, de modo a construir o avatar da turma. Atribuindo significado aos resultados obtidos e cumprindo com os objetivos delineados para a presente atividade refletiu-se que a mesma teve um impacto muito positivo na escola, uma vez que as crianças desenvolveram competências ao nível pessoal e social com base em experiências de vida democrática.

Concretizada a terceira etapa da metodologia adotada avançou-se para a última fase: a divulgação e avaliação do projeto, onde se dinamizou um momento de “escola aberta” para a toda a comunidade educativa. Neste sentido, definiram-se áreas e funções para cada grupo, organizando-se a sala de aula e o espaço exterior em diferentes áreas: barraca das vendas, no qual as crianças construíram ímanes, marcadores de livros e porta-chaves alusivos a Portugal, os jogos tradicionais portugueses, a exposição das cidades imaginárias, a maquete do Senhor da Pedra, as Tabuadas de Waldorf e os Relógios de Sol construídos pela turma, a pintura de azulejos, os jogos de computador e a pintura da bandeira de Portugal realizada com a pintura das mãos de cada participante. Terminando, realizou-se um espetáculo final, onde se apresentou a rusga ao Senhor da Pedra e a Música do Projeto. Assim sendo, realizou-se a divulgação do projeto para e pelas crianças com as produções realizadas ao longo de todo o processo educativo, valorizando-se as suas ações, partilhando conhecimentos e propiciando-se o desenvolvimento da criança.



Figura 28- Divulgação do projeto

Mais contenta-se que o processo de avaliação do projeto, assumiu-se de caráter formativo devido à sua importância (cf. Capítulo I), o objetivo primordial do projeto de intervenção foi alcançado, conseguindo-se articular as diferentes áreas e conteúdos disciplinares organizando-se unidades de aprendizagens pautadas pela constante interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, tendo como foco o desenvolvimento holístico da criança, visando o desenvolvimento das características individuais da turma e de cada um, de forma cooperativa entre todos os atores do processo educativo. Inseriu-se a criança em processos de socialização, atribuindo-lhes autonomia e responsabilidade na condução das atividades, desenvolvendo o seu papel ativo ao nível da ação e da gestão, fundamental para o seu crescimento enquanto cidadãos ativos (Sharan & Sharan, 1976). Procurou-se romper com a ideia de ensino tradicional, em que as crianças só aprendem se estiverem sentados, a realizar fichas individualmente, de modo mecânico e repetitivo, dia após dia, para dar lugar a uma aprendizagem mais ativa, em que o aluno constrói o seu conhecimento de forma mais ativa alinhadas com o projeto de intervenção.

## METARREFLEXÃO

Aproximando-se a conclusão desta peregrinação vivenciada ao longo de toda a PES, que se apresentou como uma viagem desafiante mas em simultâneo bastante enriquecedora e gratificante, chega a hora de redigir as últimas palavras deste RE. Palavras que, apesar de encerrarem este documento, não encerram este eterno processo de aprendizagem contínuo ao longo da vida e esta sensação e ambição de “aprender a aprender” vitaliciamente. Acredita-se que ao longo do RE ficou vincado todo um trabalho profundo e o sonho da mestranda, reflexo do culminar de um percurso formativo vivenciado calorosamente, tendo-se em consideração que a partir desta enriquecedora experiência manteve-se a certeza de que este percurso era apenas o início da concretização de um sonho de infância que se manifestou ao longo desta etapa. Neste sentido, ao longo de todo este percurso procurou-se construir aprendizagens pessoais e profissionais, proporcionando o desenvolvimento da identidade docente, sendo que esta se encontra em constante mutação e por isso, urgiu a necessidade de se adotar uma postura indagadora e crítica, assentes em processos de observação, investigação e reflexão. De facto, analisando-se todas as ações, realçam-se que foram o reflexo do seu ser pessoal, ativa, afetiva, exigente e extrovertida, interligado com o ser profissional. Não obstante, a construção e aprimoramento destas duas áreas só foi possível devido ao contributo de todos os atores do processo educativo, uma vez que se “andou sempre de mãos dadas”. A par desta questão, importa salientar que tendo em consideração o trabalho aqui espelhado, as finalidades e os objetivos, preconizados na Ficha da Unidade Curricular (FUC) foram cumpridos ao longo da PES.

Nesta ótica, numa visão retrospectiva, a mestranda revelou não a transmissão de saberes mas a construção de competências e formação de valores, tendo como referência os quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al, 1996) e reconhecendo o contexto e as crianças como cidadãos únicos, singulares, participativos e envolvidos, com o intuito de ir ao encontro dos ideais de uma escola inclusiva, criando um ambiente educativo apropriado às aprendizagens de cada uma e de todas as crianças. Tudo isto só foi possível devido ao olhar cuidadoso, atento e minucioso da mestranda uma vez que ao longo da PES, observou intencionalmente cada uma das crianças, individualmente e em grupo, registando diariamente no seu diário de formação para numa fase seguinte analisar e refletir, com vista numa organização e adequação da prática pedagógica. Ao longo da PES, a mestranda elaborou as planificações e privilegiou atividades e estratégias diversificadas, tendo sempre em consideração a adequação científica e pedagógica, de uma forma articulada com os conteúdos. Por outro lado, não se pode deixar de refletir sobre a dificuldade, numa fase inicial, da gestão e organização do tempo, uma vez que se planificaram

algumas atividades e que não foram desenvolvidas, ou então eram mas não cumpriam o tempo planeado. Com o passar do tempo constatou-se uma evolução notória e a dissipação dessa dificuldade, não obstante, existe uma possível justificação para esta questão, visto que se considerou crucial, mais do que desenvolver atividades, focar-se no ritmo de aprendizagem de cada criança e do grupo, respeitando as suas particularidades e características, singularizando a voz de cada uma. Mais do que ter crianças a realizarem atividades de manhã, à tarde e à noite, numa produção em série de uma forma totalmente desenfreada, foi crucial parar para analisar e observar as crianças, para se conseguir ver o que faziam, como faziam, para que faziam e sobretudo, a forma como se sentiam ao fazerem. De toda esta experiência da PES, uma das maiores aprendizagens de todo este percurso académico, foi que se deixou de carregar a necessidade de se apresentar aos outros e à própria mestranda o produto final. Começou-se a refletir que os verdadeiros momentos de aprendizagem são aqueles que se vivenciam com plenitude e tranquilidade, com partilha, sem se preocupar se irá gerar um não um produto final. Neste sentido, reflete-se que houve uma mudança na forma como se olha, isto é, de um olhar ansioso e preocupado para um olhar mais sensível e pleno, ainda que com intencionalidade pedagógica e exigência. Acredita-se que a prática educativa ao decorrer nas duas valências assumiu-se como um pilar fundamental neste percurso formativo, fulcral para a obtenção do perfil duplo de docência, na medida em que se vivenciou uma visão mais alargada do mundo da educação e das especificidades de cada nível, acompanhando o processo de desenvolvimento natural da criança e concomitantemente contribuiu para facilitação da transição educativa, numa lógica de continuidade educativa. Recorde-se que esta peregrinação se iniciou na EPE e só, numa fase sequente em contexto de 1.ºCEB, tendo sido possível vivenciar, na primeira pessoa, uma transição educativa, na medida em que se conseguiu compreender como as crianças se sentem ao transitarem de um contexto para o outro. Da mesma forma, a futura docente, teve de se readaptar e reestruturar a nível pessoal e profissional para se conseguir amenizar este impacto, também é necessário, que os docentes trabalhem juntamente com as crianças, com os seus familiares e com os todos os atores do processo educativo para que esta transição ocorra de forma suave e harmoniosa. Refletindo-se sobre a síntese retratada importa salientar que enquanto docente em formação com perfil duplo foi possível observar, questionar, vivenciar e aprender com os dois níveis educativos, uma vez que se atuou ativamente em ambos. Se na EPE é possível constar a valorização e as potencialidades do brincar, do ambiente educativo, das áreas, porque deixamos de as reconhecer quando nos encontramos no 1.ºCEB?! Foi exatamente isso que se procurou realizar ao longo de toda a prática educativa, como se pode aferir no capítulo III. Considera-se que os projetos de intervenção implementados fizeram a diferença na aprendizagem significativa das crianças, na medida em que se foi ao encontro do quadrimónio interesse/motivações/dificuldades/necessidades das crianças, recorrendo diversas vezes às TIC, já que

a mestranda aprecia e consegue manipular facilmente o digital, proporcionando momentos de aprendizagem ativa e cooperada, através da inovação de práticas educativas. Tudo isto foi possível porque a mestranda observou, adequou práticas pedagógicas e refletiu sobre a sua ação, tendo em vista os construtos teóricos e a importância da IA, compreendendo que estas ferramentas são fulcrais para se fazer a diferença enquanto futura educadora-professora. Constata-se que o ponto fulcral desta experiência educativa foi a construção da identidade docente, uma vez que se definiram características únicas profissionais, com vista na transformação de mudanças significativas dos alunos, da escola e da educação. Ademais, e atribuindo significado à PES, constata-se que foi uma oportunidade de crescimento a nível pessoal e profissional, na medida que se evidenciou o docente que se quer ser e principalmente o docente em que não se quer ser, uma vez que se teve a oportunidade de estagiar num contexto educativo peculiar com profissionais de educação excecionais que vivem a escola de forma plena, serena, flexível e inovadora, que foram capazes de transmitir à mestranda a singularidade de cada nível educativo, vivenciando a complexidade e a riqueza do ambiente escolar.

Vislumbrando o término deste processo formativo ressalta-se que todos os anseios e dificuldades sentidos ao longo da PES manifestaram-se como oportunidades de aprendizagem e de evolução, proporcionando uma dedicação constante, no sentido de se conseguir exercer da melhor forma possível, contribuindo para a qualidade da educação. Terminando esta peregrinação, não se pode deixar de mencionar que todas as expectativas iniciais foram alcançadas, transbordando um sentimento de orgulho, uma vez que a mestranda, hoje, assume-se como uma docente mais segura de si própria, mais autónoma e resiliente para continuar a lecionar. Neste sentido, a mestranda, leva com ela a certeza que de contribuiu para a aprendizagem, desenvolvimento e formação das crianças, da escola e de todos os atores no processo educativo e que, neste processo recíproco, também contribuíram para a sua capacitação profissional, sendo que durante a PES teve-se a presente frase sempre em consideração: “Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). Deste modo, a exigência pessoal e profissional e a carga emocional da mestranda depositada neste processo é maior do que se pode imaginar, uma vez que a frase “Quando for grande quero ser professora”, proferida desde que se começou a brincar com bonecas, hoje, deixa de fazer sentido, não porque se é grande mas porque se aproxima a reta final de se tornar oficialmente docente. “Ama-se mais o que se conquista com garra e esforço” (Diário de Formação, outubro de 2022). Repare-se na data que esta frase foi escrita no caderno de formação da mestranda, no início do caminho desta viagem e que chegando ao fim, leva-se a certeza que esta frase, hoje, faz ainda mais sentido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C., & Simão, A. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Ministério da Educação.  
<https://guinote.files.wordpress.com/2017/04/refcurracnd.pdf>;
- Alarcão, I. (1996). *Ser professor reflexivo*. In I. Alarcão (coord.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, (pp. 172-189). Porto Editora;
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Supervisão: Uma escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. ISBN: 972-0-34734-1;
- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?*. Cadernos de Formação de Professores;
- Altet, M. (2000). *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto Editora.
- Araújo, M. (2009). *Crianças Ocupadas*. (1.ª ed.). PrimeBooks
- Azevedo, A., Marques, L., Baptista, M. (sd). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?*.  
<https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>;
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever - Através e para além do erro*. Porto Editora;
- Barbier, J. M. (1993). *Elaboração De Projetos de Ação E Planificação*. Porto Editora;
- Barbosa, M. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Artmed;
- Calvo, A. H. (2016). *Viagem à escola do século XXI. Assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*. Fundação Telefônica Vivo. <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf>
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Guerra & Paz, Editores;
- Carvalho, G. S., & Freitas, M. L. V. (2010). *Metodologia do Estudo do Meio*. Plural Editores;
- Carvalho, J. R. (2009). *O ensino da ortografia um estudo comparativo*, Cadernos do CNLF, Vol., XIII, N.º 4 (pp. 2236-2244);
- Cassany, D. (2004). *El Dictado como Tarea Comunicativa*. Tabula Rasa, Nº 002, (pp. 229-250);
- Castro, L. B., & Ricardo, M. M. C. (2001). *Gerir o trabalho de projeto. Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Texto Editora.

- Cavivvhi, D. (2010) *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. Universidade Estadual Paulista. [01d11t01.pdf \(unesp.br\)](#) ;
- Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). *Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. Educação, 86 Sociedade & Culturas. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14410/2/83243.pdf>;
- Cosme, A., Lima, L., Ferreira, D., & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora;
- Costa et al, (2012). *Repensar as TIC na educação. O professor como agente transformador*. (1.ª Edição). Santillana. [http://colegiomagno.net.br/Telas\\_Magno/noticias2015/RepensarasTIC.pdf](http://colegiomagno.net.br/Telas_Magno/noticias2015/RepensarasTIC.pdf)
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cruz, I. (2006). *A WebQuest na sala de aula de Matemática: um estudo sobre a aprendizagem dos "Lugares Geométricos" por crianças do 8º ano*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. [https://run.unl.pt/bitstream/10362/1799/1/Vinhas\\_2008.pdf](https://run.unl.pt/bitstream/10362/1799/1/Vinhas_2008.pdf);
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Cortez Editora. [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf);
- Dewey, J. (2010). *A pedagogia de Dewey*. (7ª ed.). Melhoramentos. In Grácio, S. (2004). *Versão forte ou versão matizada das teorias da reprodução cultural: Uma discussão*. Educação em Revista, (pp. 61-86.);
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *Introdução: origens e pontos iniciais*. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança. A experiência de Reggio Emilia em transformação*. Vol. II. (pp. 23-44). Penso Editora;
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação: o papel dos professores*. Editorial Presença;
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Instituto Nacional de Investigação Científica;

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora;
- Estrela, M. (2006). *Notas sobre as possibilidades de construção de uma teoria da educação*. Revista portuguesa de pedagogia, (pp. 63-93). [https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614\\_40-1\\_3/1075](https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-1_3/1075);
- Fabian, H. (2010). O desafio de ingressar na escola. In J. Moyles (Org.), *Fundamentos da educação infantil. Enfrentando o desafio* (pp. 177-191). Artmed Editora;
- Folque, M. A. (2014). *Reconstruindo a cultura em cooperação mediado pela pedagogia para a infância do Movimento da Escola Moderna portuguesa*. Perspetiva, (pp. 951 – 975) <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p951>;
- Folque, M. A., Bettencourt, M., & Ricardo, M. (2015). *A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna*, (pp. 13-34);
- Formosinho, J. (2016). *Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária*. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*, (pp. 81-106). Porto Editora;
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). *Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores*. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente*, (pp. 119-140). Porto Editora;
- Formosinho, J., Spoked, B., Brown, P., Lino, D., & Sérgio, N. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*, 2.ª Edição. Porto Editora;
- Forneiro, L. (1998). *A Organização dos Espaços na Educação Infantil*. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed Editora;
- Forneiro, L. (2001). *La Organización de los Espacios en la Educación Infantil*. In M. Zabalza, *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 235-284). Narcea Ed;
- Freire, P. (1991) *A educação na cidade*. Cortez Editora;
- Freire, P. (2006). *Pedagogia do oprimido* (43.ª ed.). Paz e Terra.
- Freschi, M. & Ramos, M. (2009). *Unidade de Aprendizagem: um processo em construção que possibilita o trânsito entre senso comum e conhecimento científico*. Revista Eletrónica de Enseñanza de las Ciencias, 8(1), 156-170.

[https://www.researchgate.net/publication/28319862\\_Unidade\\_de\\_Aprendizagem\\_um\\_processo\\_em\\_construcao\\_que\\_possibilita\\_o\\_transito\\_entre\\_senso\\_comum\\_e\\_conhecimento\\_cientifico](https://www.researchgate.net/publication/28319862_Unidade_de_Aprendizagem_um_processo_em_construcao_que_possibilita_o_transito_entre_senso_comum_e_conhecimento_cientifico);

- Gambôa, R. (2011). *Pedagogia-em-Participação: o trabalho de projeto*. In J. Oliveira-Formosinho, & R. Gambôa (Orgs.), *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-82). Porto Editora.
- Gardner, H. (2001). A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la. (C. Soares, Trad.). Artmed Editora.
- Graça, V. G., Quadros-Flores, P. M., Ramos, M.A. & Raposo-Rivas, M. (2021). *As TIC na formação inicial de educadores e professores*. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 20(1), 27-37. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.20.1.27>;
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (6ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian;
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian;
- Horta, M. (2015). *A (atual) formação inicial de educadores de infância: questões e ambições*. Cadernos de Educação de Infância, n.º 106 (p.4-7).
- Huizinga, J. (2003). *Filosofia. Homo Ludens*. Editora Perspetiva. [Homo Ludens \(ludicum.org\)](http://HomoLudens.ludicum.org);
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto Editora;
- Kammi, C. & Declark, G. (1992). *Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget*. São Paulo, Papyrus;
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco;
- Katz, L. (2016). *O que podemos aprender com Reggio Emília?* In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (orgs.), *As cem linguagens da criança. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância* (D. Batista, Trad., Vol. 1º volume, pp. 37-43). Penso Editora.;
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação;
- Lebrun, M. (2002). *Teorias e métodos pedagógicos para ensinar e aprender*. Instituto Piaget;
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos, (pp. 87-92);

- Leite, C., & Fernandes, P. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?*, Educação, (pp. 198-204);
- Lima, M. S. (2012). *A Articulação Curricular no Ensino Básico no Âmbito da Disciplina de Inglês*;
- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia*. In Oliveira-Formosinho, In J. (2020). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. (pp. 109-140). Porto Editora;
- Loughlin, C. & Suina, J., 1997. *El ambiente de aprendizaje: Diseño y organización*. 4ª Edição. Ministério de Educación y Culture. Ediciones Morata;
- Macedo, L. (2000). *Aprender com jogos e situações-problema*. Artes Médicas;
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Rosa Sensat-Octaedro;
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas;
- Marta, M. (2017). *As TIC no jardim de infância: uma motivação pedagógica ou uma distração*. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extr. (13), (pp. 43-46). <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.13.2260>;
- Martins, E. C. (2003). *As implicações curriculares da educação para a cidadania*. Educare Educere: Revista da Escola Superior de Educação, (pp. 69-91);
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F. Tenreiro; Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência – atividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação;
- Matos A. & Pires, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Publicações Politeama;
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora;
- Meirinhos M. (2009) *Retrato de uma escola multicultural: Estudo de Caso*. Universidade de Lisboa. Faculdade de Ciências. <https://core.ac.uk/download/pdf/12423413.pdf>;
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Profedições.;
- Miranda, C. (2011). *A correspondência como instrumento impulsor de atividades cooperadas*. Revista Movimento da Escola Moderna, (40), (pp. 25-34). [https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/s5pnum/escola\\_moderna\\_serie5\\_2011\\_40.pdf](https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/s5pnum/escola_moderna_serie5_2011_40.pdf) ;

- Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S., & Macedo, E. (2017). *Estratégia nacional de Educação para a Cidadania*. República Portuguesa. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Esenciais/estrategia\\_cidadania\\_original.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Esenciais/estrategia_cidadania_original.pdf)
- Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In Moran, J. (Org.) & Bacich, L. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (pp. 20-62). <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>;
- Moreira, M.A. (2011). *Quebrando os silêncios dos processos únicos: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão*. Formação Docente, (pp. 11-29);
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite: repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil;
- Moss, P. (2002). *Reconceitualizando a infância: Crianças, instituições e profissionais*. In M. L. A. Machado (Org), *Encontros e desencontros em educação infantil*. Cortez Editora;
- Moss, P. (2011). *Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?*, Cadernos de Pesquisa, (pp. 142-159);
- Moyles, J. (2010). *Introdução à parte I. Uma criança única*. In J. Moyles (Org.), *Fundamentos da educação infantil. Enfrentando o desafio*, (pp. 35-38). Artmed Editora.
- Nadeau, M. & C. Fisher (2014), *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée 0 faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. Rapport de recherche. Action concertée FQRSC-MELS. Programme de recherche sur l'écriture. [https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt\\_nadeaum\\_rapport-2014\\_dictee-impact-orthographique.pdf](https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pt_nadeaum_rapport-2014_dictee-impact-orthographique.pdf);
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana;
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na Infância. *Revista Educação e Aprendizagem-Diversidades*, (51), 9-17. [Publicações \(madeira.gov.pt\)](https://www.madeira.gov.pt/publicacoes);
- Niza, S. (2012). *Escritos Sobre Educação*. Edições Tinta da China.
- Niza, S. (2013). *O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância*. Construindo uma práxis de participação, 4.ª ed., (pp. 141-160). Porto Editora;

- Niza, S. (2015). Sérgio Niza. *Escritos sobre Educação*. (2.ª ed.). Edições Tinta da China.
- Nóvoa, A. (2009). *Para una formación de profesores procesos dentro de la profesión*. Revista de Educación, 350, (pp. 203-218);
- Nóvoa, A. (2017). *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente*. Cadernos de Pesquisa, (pp. 1106-1133). <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>
- OCDE. (2011). Autonomia da escola e responsabilização (accountability) têm alguma relação com o desempenho dos estudantes? Revista Pisa em Foco, 9, 1-4 [oe.cd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-EM-FOCO-N°32.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-EM-FOCO-N°32.pdf)
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares na Educação Básica—o caminho das pedagogias explícitas*. Modelos Curriculares para a Educação de Infância—Construindo uma práxis de participação;
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. 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 pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação*. In Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H (2021). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 97-117). Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A perspectiva educativa da Associação Criança: a Pedagogia-em-Participação*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância. Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 25-60). Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2017). *Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano*;
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Monge, G. (2016). *Algumas lições aprendidas*. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Orgs.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica*, (pp. 197-203). Porto Editora;
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora;
- Olivier, C. (1976). *A criança e os tempos livres*. Publicações Europa-América;
- Parente, C. (2002). *Observação: um percurso de formação, prática e reflexão*. In J. Oliveira-Formosinho (Ed), *A Supervisão na Formação de Professores I- Da Sala à Escola*, (pp.116-223). Porto Editora.

- Pascal, C. & T. Bertram (2009). *Listening to young citizens: The struggle to make real a participatory paradigm in research with young children*. European Early Childhood Education Research Journal 17, n. 02;
- Perraudau, M. (2006). *As estratégias de aprendizagem. Como acompanhar os crianças na aquisição de conhecimentos*. Instituto Piaget;
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas sociológicas. Publicações Dom Quixote;
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e pedagogia*. Forense Universitária;
- Quadros-Flores, Escola e Peres (2009). *A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico*, In VI Conferência Internacional de TIC na Educação– Challenges (pp. 715-726), Universidade do Minho. [A TECNOLOGIA AO SERVIÇO DA EDUCAÇÃO: AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO \(ipp.pt\)](#);
- Quadros-Flores, Escola, J. & Peres, A. (2011). *O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas?*. In P. Dias e A. Osório (Coord.). VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges (pp. 401-410). Braga, Universidade do Minho. [ART\\_PaulaFlores2011.pdf \(ipp.pt\)](#)
- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de boas práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Novas Edições Académicas. [ART\\_PaulaFlores\\_2013.pdf \(ipp.pt\)](#)
- Quadros-Flores, P., & Peres, A. (2011). *O retrato da integração das TIC no 1º ciclo: Que perspectivas?*, In VII Conferência Internacional de TIC na Educação (pp. 401-410). Universidade do Minho. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6401/1/ART\\_PaulaFlores2011.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6401/1/ART_PaulaFlores2011.pdf)
- Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). *Deles para eles: quando os processos se tornam produtos e de novo processos*. Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial, (pp. 885 – 894). <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/15709>;
- Quadros-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). *Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto*. In M. Raposo-Rivas, J. J. J. Escola, M. E. Martínez-Figueira, & A. P. F. Aires (Coords.). *As TIC no ensino: políticas, usos e realidades* (pp. 323-342). Andavira Editora; [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART\\_PaulaFlores\\_2013.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6335/1/ART_PaulaFlores_2013.pdf);
- Quadros-Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). *The Digital Textbook: qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Noesis, (71), (pp. 24-29). Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular;

- Rangel, M. (s.d.). *Métodos de Ensino para a aprendizagem e a Dinamização das aulas* (2ªed.). Papyrus Editora;
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e desempenho docente*. Ministério da Educação;
- Ribeiro, T. (2014). *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças*. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3950/1/A%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20ambiente%20educativo%20como%20mediador%20das%20experi%C3%AAs%20de%20aprendizagem%20das%20crian%C3%A7as.pdf>;
- Rodrigues., M. (2005). *Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de crianças. A problemática das transições entre os diferentes ciclos de ensino e entre a educação e o trabalho*, (pp. 7-24). <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/280>;
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto Editora;
- Roldão, M. C. (2007). *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira da Educação, 12(34). (pp. 94–103). <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt>;
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, (pp. 127-142). <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/1015>;
- Santomé, T, J. (1992). *El curriculum oculto*. Ediciones Morata;
- Santos, A. (2016). *A gestão do tempo nos tempos educativos do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Saber & Educar: Estudos da criança, (pp. 50-65);
- Santos, H. (1977). *Piaget na prática pedagógica*. Editorial SEMENTE;
- Santos, L., Toniosso, J. (2014). *A importância da relação escola-família*. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, (pp. 122-134);
- Sarmiento, T. (2009). *As identidades profissionais em educação de infância*. Locus Soci@l, (pp. 46-64). <https://doi.org/10.34632/locussocial.2009.10152>
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Schön, D. (1997). *Formar professores como profissionais reflexivos* In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*, 3.ª Edição, Dom Quixote, (pp. 79-91);

- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). *O que dizem os educadores de infância sobre o jogo*. Revista Ibero-americana de Educação, (pp. 681-5653). Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura;
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1976). Small-group teaching. [https://www.researchgate.net/publication/240205147\\_Research\\_on\\_Cooperative\\_Learning\\_and\\_Achievement\\_What\\_We\\_Know\\_What\\_We\\_Need\\_to\\_Know](https://www.researchgate.net/publication/240205147_Research_on_Cooperative_Learning_and_Achievement_What_We_Know_What_We_Need_to_Know);
- Silva, M. & Sarmiento, T. (2017). *O brincar na infância é um assunto sério*. In T. Sarmiento, F. Ferreira, R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora;
- Silva, M. (1997). *A docência é uma ocupação ética*. In M. T. Estrela (Org.), *viver e construir a profissão docente*, (pp. 163-187). Porto Editora;
- Sousa, O. (2014). *O Ditado como estratégia de aprendizagem*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. [Exedra Journal: Revisões, Reclamações & Depoimentos](#);
- Souza, J. A., Cirilo, E. M., Silva, N. D., Ricci, M. F. C. de C. M., & Rodrigues, M. F. (2017). *A importância das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) como ferramenta pedagógica na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*. Revista Mosaico, (pp. 48-50);
- Tavares, J. (1992). *Dimensão pessoal e interpessoal na formação*. Cadernos Cidine;
- Vale, I. & Pimentel, T. (2010). *Padrões e conexões matemáticas*. Educação e Matemática, (pp. 33-38);
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf);
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores;
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Narcea Ed;
- Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Edições ASA;
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed Edições;
- Zabalza, M. Á. (2017). *Didáctica de la educación infantil (Vol. 6)*. Narcea Ed.

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTO

Agrupamento de Escolas (2021/2025). *Projeto Educativo*. Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia. <https://www.aevaladares.pt/docs/2021/PE-AGRUPAMENTO-21-25.pdf>;

Cardona, M. (Coord.), Lopes da Silva, I., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/recursos-0>;

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como a definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e a criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação e Ciência. (2001). Diário da República: I Série A, n.º 129. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837>;

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto do Ministério da Educação e Ciência. (2001). Diário da República: I Série A, n.º 201. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843>;

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho do Ministério da Educação e Ciência. (2001). Diário da República: I Série, A, n.º 129. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/1900-115645941-115654600>;

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio do Ministério da Educação e Ciência. (2014). Diário da República: I Série, n.º 92. <https://data.dre.pt/eli/declei/79/2014/05/14/p/dre/pt/htm>

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho. Diário da República n.º 131/2013 – 1ª Série. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho.

Despacho n.º 6944-A/2018 de 19 de julho do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. (2018). Diário da República: II Série, n.º 138. <https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pd>

- Direção-Geral de Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 2º ano – 1º Ciclo do Ensino Básico – Educação Artística – Artes Visuais*. Direção-Geral da Educação. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1\\_c\\_artes\\_visuais.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_c_artes_visuais.pdf);
- Direção-Geral de Educação. (2018c). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 2º ano – 1º Ciclo do Ensino Básico – Português*. Direção-Geral da Educação. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/p\\_ortugues\\_1c\\_2a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/p_ortugues_1c_2a_ff.pdf);
- Direção-Geral de Educação. (2018d). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 1º Ciclo do Ensino Básico – Tecnologias de Informação e Comunicação*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/oc\\_1\\_tic\\_1.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf);
- Direção-Geral de Educação. (2018e). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – Ensino Básico e Ensino Secundário – Cidadania e Desenvolvimento*. Direção-Geral da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/cidadania\\_e\\_desenvolvimento.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf);
- Direção-Geral de Educação. (2021). *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos – 2º ano – 1º Ciclo do Ensino Básico – Matemática*. Direção-Geral da Educação. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/a\\_e\\_mat\\_2.o\\_ano.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/a_e_mat_2.o_ano.pdf);
- Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro do Ministério da Educação. (1986). Diário da República: I Série, n.º 237. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>;
- Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro da Assembleia da República. (1997). Diário da República: I Série A, nº34. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/5-1997-561219>;

Lei n.º 65/2015 de 3 de julho. Diário da República, n.º 128/2015 – I Série. Lisboa: Assembleia da República. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República, n.º 166 – I Série. Lisboa: Assembleia da República. Estabelece o regime de escolaridade obrigatória e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar. Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166, Série I. Assembleia da República, Lisboa. Segunda alteração à Lei de Base do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior;

Lopes da Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>;

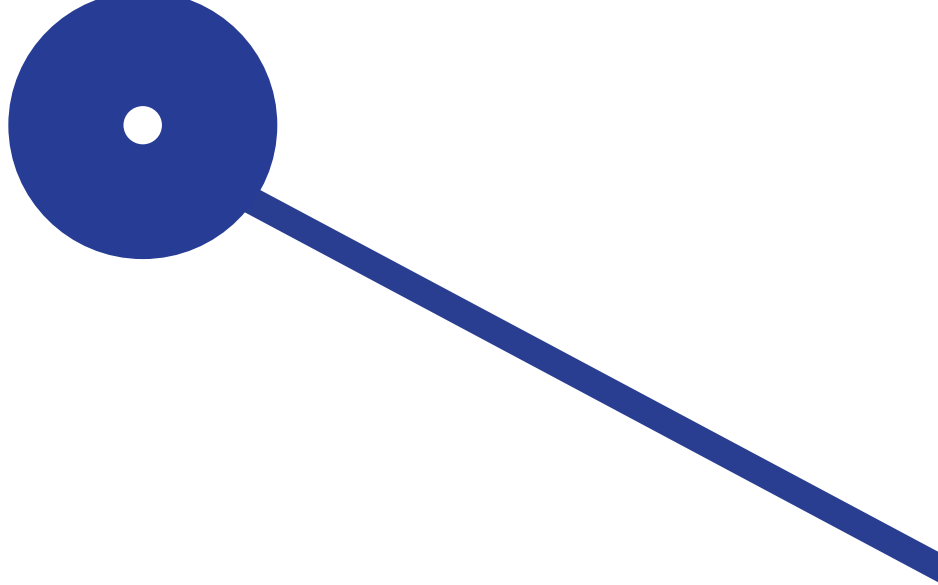
Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>.

Ribeiro, D. (2022/2023). Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

UNESCO. (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato para a educação*. Relatório da Comissão Internacional sobre os futuros da Educação. Fundação SM.





**Relatório de Estágio**  
Ana Sofia Almeida Nunes