

M

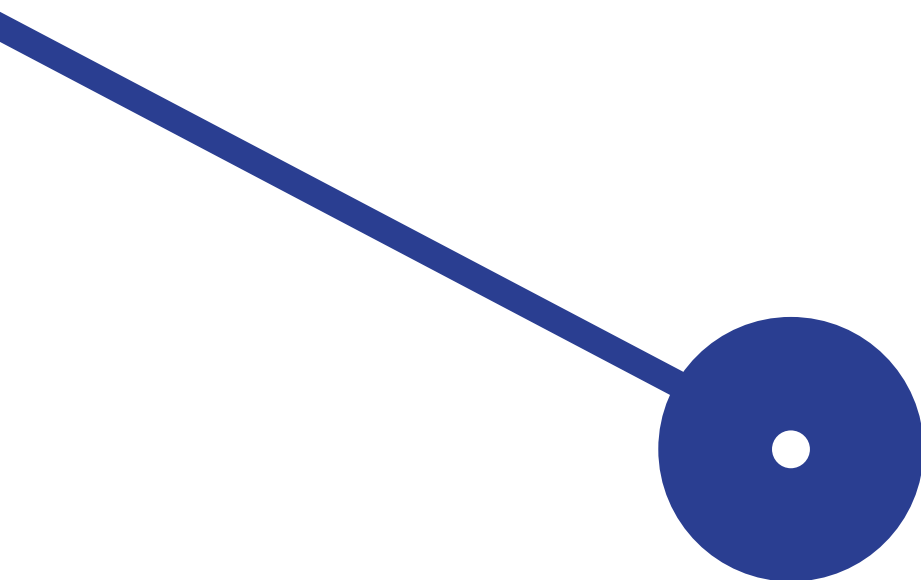
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Diana Luísa Gonçalves Patrício

07/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Diana Luísa Gonçalves Patrício

Relatório de Estágio

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

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

Orientação:

Prof.^a Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Prof.^a Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Coorientação da Mestre Ana Rita Moutinho Férias

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Diana Luísa Gonçalves Patrício

Relatório de Estágio

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

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

Orientação:

Prof.^a Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Prof.^a Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Coorientação da Mestre Ana Rita Moutinho Férias

Porto, julho de 2022

AGRADECIMENTOS

Todos os caminhos podem ser feitos sozinhos, mas o sabor é melhor quando são percorridos acompanhados. Este foi um caminho com algumas curvas, do qual foi imprescindível o apoio da minha família, principalmente dos meus pais, a quem tenho de agradecer todo o suporte dado e compreensão do meu mau feitio, da minha ausência em momentos importantes e incentivo para continuar, ao longo da minha formação. Eles ensinaram-me que, na vida, tudo se pode quando se trabalha arduamente.

À minha irmã, por aturar as minhas crises existenciais e acreditar no meu potencial, desde sempre. Por acreditar nas minhas capacidades, sempre fui das primeiras pessoas a quem confiou os filhos dela e, isso, transmitiu-me segurança para continuar a percorrer este caminho.

Aos meus sobrinhos, por me terem ensinado a forma mais pura de amar. Espero estar perdoada por estar mais ausente nesta etapa da minha vida.

Não posso deixar de dar uma especial palavra de agradecimento aos meus amigos que compreenderam a minha ausência nesta etapa da minha vida e que estiveram disponíveis para me apoiar em áreas que já têm mais experiência, querendo partilhar os seus conhecimentos comigo, de forma carinhosa e paciente.

À minha Ju, uma amizade que dura desde o 2.º Ciclo do Ensino Básico e que mostra o quão importante são as pessoas que mantemos na nossa vida. Dividimos tristezas quando uma de nós está a sofrer e multiplicamos alegrias quando uma vence. Ansiosa para multiplicar mais uma com ela.

Ao meu Nandinho, que é o meu assistente informático e o meu salvador para espairecer quando estou prestes a enlouquecer, mesmo que ele seja um dos causadores da minha loucura, é aquele suporte que não me deixa cair nem desistir. Relembra-me, nos momentos mais desanimadores, o motivo de ter embarcado nesta aventura e de quem eu sou.

À minha Wanda, que mesmo do outro lado do mundo me foi ajudando com os seus brilhantes conhecimentos de matemática e com a sua experiência no 1.º Ciclo Ensino Básico, orientando-me no caminho que estava a percorrer.

À minha comadre Salomé, que com a sua experiência e amor pela área da Educação Pré-Escolar tantas ideias foi trocando comigo, sempre disponível para a partilha.

Ao José, que tanto me chateou em Angola, foi a minha vez de o fazer. Apesar da sua boa vontade, bem sei que estava numa fase atribulada e fez os possíveis para colaborar no meu projeto.

Às minhas supervisoras institucionais, em especial à Doutora Maria Cândida, agradeço a paciência e disponibilidade total para o esclarecimento de dúvidas, pelas palavras de ânimo nos momentos de maior cansaço.

Às professoras cooperantes por me terem aberto as portas das suas salas e me terem deixado crescer, com partilhas de conhecimentos, reflexões, todas as conversas carinhosas e um sorriso nas horas certas.

Por último, um agradecimento especial a todas as crianças com quem tive o privilégio de interagir. Todos os momentos vivenciados permitiram que a mudança, em mim, acontecesse todos os dias.

Obrigada por todas as aprendizagens e por todos os momentos partilhados!

RESUMO

O presente relatório de estágio visa explanar o percurso formativo desenvolvido no decorrer da Prática Educativa Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A Prática Educativa Supervisionada revestiu-se de uma imprescindível componente prática, que se foi solidificando pela análise crítica e reflexiva permanente. Esta intenta-se espelhar ao longo do relatório sempre que se descrevem e analisam as práticas investigativas sustentadas numa aproximação à Metodologia de Investigação-Ação. Reporta-se aos momentos de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, que cimentaram as práticas pedagógicas vivenciadas, num processo de diálogo entre a teoria e a prática. As dimensões envolvidas neste processo formativo foram múltiplas, no entanto a centralidade foi dada a uma práxis que envolveu a elaboração planificações flexíveis, de ações pedagógicas adequadas aos interesses e às necessidades das crianças. Sublinha-se uma ação educativa baseada em pedagogias participativas, atribuindo à criança um papel ativo e participativo, fomentando a construção do seu próprio conhecimento.

Neste sentido, no processo de formação foi valorizada a construção de saberes colaborativos, com as equipas educativas, com as equipas da escola superior de educação, com o par pedagógico e sobretudo com as crianças.

Este percurso revelou-se desafiante e potenciador de aprendizagens, que contribuíram para a construção da profissionalidade docente de perfil duplo. Sublinha-se que as conclusões apontam para a construção de uma identidade profissional, construída a partir de um trabalho de reflexividade crítica acerca das práticas, que nos colocam num patamar de profissionais produtores de saber e de saber-fazer (Nóvoa, 1992).

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-Ação; Pedagogias Participativas; Reflexão; Identidade Profissional.

ABSTRACT

This internship report aims to explain the educational journey developed during the Supervised Educational Practice, within the scope of the Master's Degree in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education.

The Supervised Educational Practice has an essential practical component, which has been solidified by permanent critical and reflective analysis. This is intended to be stated throughout the report, whenever investigative practices based on an approach to the Research-Action Methodology are described and analyzed. Moments of observation, planning, action, reflection and evaluation are mentioned, which helped to solidify the pedagogical practices experienced, in a very close relationship between theory and practice. The dimensions involved in this internship process were multiple, however the main goal was to elaborate flexible plans and pedagogical actions adapted to the interests and needs of the children. An educational process based on participatory pedagogies is emphasized, giving the children an active and participatory role, encouraging the construction of their own knowledge.

In this sense, in this internship journey, the construction of collaborative knowledge was valued, with the educational teams, with the teams of the ESE - School of Education, with the pedagogical pair and, above all, with the children.

This path proved to be challenging but also a learning enhancer, which contributed to the construction of a dual-profile teaching career. It is emphasized that the conclusions point to the construction of a professional identity, built from a work of critical reflexivity about the practices, which place us on a level of professionals who produce knowledge and know-how (Nóvoa, 1992).

Keywords: Supervised Educational Practice; Research-Action Methodology; Participatory Pedagogies; Reflection; Professional Identity.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	3
1.1. A EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE.....	3
1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PRÁTICAS E FUNDAMENTOS EDUCATIVOS.....	10
1.3. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PRÁTICAS E FUNDAMENTOS EDUCATIVOS.....	17
2. CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	25
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO	26
2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	27
2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	33
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	39
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	42
3.1. VIVÊNCIAS EXPERIENCIADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	43
3.2. VIVÊNCIAS EXPERIENCIADAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	56
METARREFLEXÃO.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	76
LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS	85

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1- Rotina do grupo</i>	32
--	----

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

<i>Figura 1- Desenho através da sombra representada pela luz do sol</i>	<i>49</i>
<i>Figura 2- Tapete de programação e robot Bee-Bot</i>	<i>51</i>
<i>Figura 3- Dinossauro feito a partir da caixa de cartão</i>	<i>52</i>
<i>Figura 4-Projeto do espaço exterior</i>	<i>55</i>
<i>Figura 5-Experiência da erupção do vulcão</i>	<i>64</i>
<i>Figura 6-Boneca de folclore dos Açores</i>	<i>66</i>

GLOSSÁRIO

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF- Componente de Apoio à Família

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DL- Decreto-Lei

EE- Encarregados de Educação

EPE- Educação Pré-Escolar

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM- Movimento da Escola Moderna

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PCT- Plano Curricular de Turma

PES- Prática Educativa Supervisionada

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC- Trabalhos Para Casa

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este documento surge com a principal finalidade de descrever, fundamentar e refletir sobre as ações pedagógicas desenvolvidas nos contextos de estágios respetivos: Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Desta forma, a componente prática proporcionou a reflexão de referentes científicos, pedagógicos, didáticos e de investigação, enquadrando-os no contexto educativo específico, procurando enfatizar a teoria como componente emergente da prática.

Concomitantemente, a prática vivenciada e o presente relatório pretende demonstrar o crescimento profissional da mestranda, no que diz respeito a uma perspetiva indagadora e reflexiva, sendo estes elementos promotores de profissionalidade e que favorecem o desenvolvimento integral das crianças (Máximo- Esteves, 2008).

O estágio realizou-se em díade, sendo que o espírito colaborativo entre o par pedagógico, as supervisoras, as docentes cooperantes, bem como a restante comunidade educativa, permitiram salientar esta perspetiva, lembrando a importância da colaboração e dos diálogos reflexivos para a evolução e aprendizagem a nível pessoal e profissional. Foi através deste contacto com as docentes cooperantes, o par pedagógico e as crianças/alunos que se evidenciou. Nesta senda considerou-se, sempre, a criança como agente central do processo de aprendizagem, privilegiando as pedagogias ativas.

Assim, o presente documento estrutura-se em três capítulos que se complementam, de forma a sustentar as práticas desenvolvidas ao longo da PES. O primeiro capítulo destina-se ao enquadramento teórico e legal das duas valências de ensino e está subdividido em três partes, nomeadamente, a Educação na atualidade e práticas e fundamentos educativos, primeiramente da Educação Pré-Escolar (EPE) e, de seguida, do 1º CEB.

O segundo capítulo está organizado em duas partes, no qual consta a caracterização dos contextos de estágio, reforçando as características de cada nível educativo que permitem, posteriormente, justificar as opções pedagógico-didáticas. Esta parte evidencia, ainda, a

metodologia de investigação adotada, neste caso a Metodologia de Investigação-Ação (MIA), que promoveu a formação de um perfil docente reflexivo e transformador.

O terceiro capítulo surge com a finalidade de descrever, analisar e refletir as ações experienciadas nos dois contextos de estágio. Neste capítulo encontra-se a análise reflexiva dos projetos desenvolvidos na EPE e do 1º CEB.

Em jeito conclusivo, surge a metarreflexão que lança um olhar crítico sobre o processo de formação profissionalizante, relevando os saberes profissionais construídos e as competências desenvolvidas enquanto futura profissional na área da educação. Trata-se de questionarmos as dimensões da identidade profissional que se foi erigindo e das dimensões que ainda se pode e deve abraçar.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A criança pequena (...) ao entrar na escola já traz consigo vivências e destrezas (competências de diversos tipos e com diferentes níveis de evolução) que a escola aproveitará como alicerces do seu desenvolvimento” (Zabalza, 1996, p. 20).

No presente capítulo são explanados os referenciais teóricos e legais que sustentam a prática pedagógica desenvolvida na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a olhar para cada criança como um ser individual e, por isso, as suas particularidades devem ser consideradas em todo o processo. Isto é, o trabalho na Educação Pré-Escolar, assim como nos outros níveis de escolaridade, deve colocar enfoque no desenvolvimento integral de cada criança, alicerçando-se nos seus conhecimentos prévios, nas suas necessidades e interesses.

Desta forma, pretende-se fundamentar as decisões tomadas ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES), principalmente no que diz respeito às metodologias e às ferramentas pedagógicas.

1.1. A EDUCAÇÃO NA ATUALIDADE

Ao longo dos anos, a educação tem vindo a sofrer alterações de modo a adequar-se às conceções paradigmáticas. Enquanto, antigamente, como menciona Gardner (1994), as escolas eram vistas como lugares que desenvolviam não só habilidades cognitivas como treinamento de uma elite em comportamentos e atitudes esperadas, mais recentemente, o objetivo das escolas passou a ser ter uma população informada, devido ao acumular de conhecimentos e a proliferação de disciplinas. Portanto, estas tornaram-se um local para a transmissão de saber e o desenvolvimento de competências com o intuito de possibilitar descobertas posteriores e compreensões mais profundas, ainda de acordo com o mesmo autor.

Por este motivo, como defende Grilo (2020) é função da escola desenvolver uma cultura científica possibilitando a formação de “cidadãos mais conscientes de que o conhecimento científico está relacionado com a dúvida permanente e com a procura constante de explicação dos fenómenos que ocorrem e nos rodeiam, recorrendo à

observação, ao estudo, à experimentação e à análise de resultados” (p. 123). Assim sendo, tal como este autor defende, também é importante que a escola pratique outros atributos possibilitando que os alunos adquiram como instrumentos essenciais ao longo da sua vida, seja na vida profissional, seja como “cidadãos responsáveis e cumpridores das suas funções e responsabilidades” (p. 123). Delors et al., (1996), também defendia esta perspetiva, pois referia que a educação deve ser vista como um processo constante ao longo da vida e que deve ser uma “via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações” (p. 12).

Reconhecendo a importância da escola, surge em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que estabeleceu o quadro geral do sistema educativo, sendo de realçar a Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, definiu que é da responsabilidade do Estado promover o ensino e a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar a todos os portugueses, contribuindo para a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários. De acordo com a Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, segunda alteração à LBSE, a educação deve contribuir para o desenvolvimento completo da personalidade, do carácter e da cidadania, desenvolvendo capacidades de reflexão sobre os problemas do mundo de hoje e deve, também, fomentar um equilibrado desenvolvimento físico e motor.

A educação deve ainda ter por base os direitos definidos na Convenção dos Direitos da Criança pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2019), que abrange todo o ser humano com idade inferior a 18 anos. Portanto, todas as decisões que estiverem relacionadas com a criança devem ter em consideração o principal interesse da mesma, sendo que esta tem o direito de expressar a sua opinião, obter conhecimento e direito à liberdade de pensamento. Deve-se ter, ainda, em conta que todas as crianças têm “direito ao repouso, a tempos livres e a participar em actividades culturais e artísticas” (UNICEF, 2019, p. 25). Contudo, é de salientar que os pais têm a principal responsabilidade pela educação das crianças, possibilitando que tenham direito a uma educação que deve respeitar os direitos e a dignidade de cada uma, proporcionar o desenvolvimento da personalidade, aptidões cognitivas e motoras, preparando-a para a vida adulta e inserida na sociedade.

Deste modo, a escola tem a responsabilidade, também, de fomentar os valores e as atitudes que vão ao encontro do que se pretende na sociedade em que se insere. Por este motivo, emerge uma necessidade de mudança pedagógica, que outrora se baseava na transmissão de informação, novas estratégias e atitudes inovadoras nas quais a criança

constrói o seu conhecimento, contrariando, assim, a escola tradicional transmissiva. Tal como Neto (2020) refere pretende-se “dar seguimento a um modelo de ensino que seja mais participativo, no sentido de as crianças e os jovens poderem manifestar maior curiosidade, que seja mais baseado na experimentação, na capacidade de resolução de problemas, e que traga cooperação” (p. 127).

Ainda nesta linha de pensamento, Neto (2020), defende, igualmente, que é pertinente as escolas interligarem os saberes para que seja possível respeitar a individualidade das crianças e não seguir um modelo demasiado estruturado que procura dar respostas iguais a todas, pois tal como Pacheco (2019) afirma “(...) tratar todos os alunos de forma igual é perpetuar e acentuar as diferenças socioculturais de partida, sabendo-se que nem todos os alunos são iguais quando entram na escola” (p. 81).

Uma vez que a escola inclusiva recebe e educa uma grande diversidade de indivíduos, nomeadamente, originários de diferentes espaços culturais; necessidades efetivas (cognitivas e específicas); diferentes contextos socioeconómicos; diferentes destrezas sociais; diferentes valores e crenças; diferentes estilos de aprendizagem; diferentes níveis de desenvolvimento (comportamental, mental e físico); dotados; necessidades emocionais (Alonso et al., 2015). Perante a diversidade com que a escola é confrontada que deve responder a necessidades de públicos diferentes, organizar o processo de desenvolvimento do currículo torna-se um grande desafio torná-lo democrático e inclusivo.

Para a visão inclusiva o Decreto de Lei (DL) n.º 54/2018, de 6 de julho, evidencia que cada escola deve encontrar formas de lidar com a diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno. Deste modo, prevalece a flexibilidade curricular para que cada criança adquira competências, valorizando as suas potencialidades e os seus interesses e, assim, procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, permitindo a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo.

Estas medidas levam-nos a compreender que nem todos os indivíduos aprendem, lembram e desempenham da mesma forma, de acordo com Gardner (1991), afirmando que todos os seres humanos são capazes de conhecer o mundo, de pelo menos, sete modos diferentes, definido por sete inteligências humanas. Isto significa que todo o ser humano é capaz de “conhecer o mundo através da linguagem, da análise lógico- matemática, da

representação espacial, do pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas ou para fazer coisas, de uma compreensão de outros indivíduos e de uma compreensão de nós mesmos” (p. 14). Tais diferenças alertam um sistema educacional que, eventualmente, considerará que todos aprendem os mesmos conteúdos da mesma forma.

Importa aqui salientar, como anteriormente foi referido, que existem, então, dois tipos de pedagogias: pedagogia transmissiva e pedagogia- em-participação.

No que diz respeito à pedagogia transmissiva, Oliveira-Formosinho (2006), refere que esta vê a criança como um ser passivo, maioritariamente ouvinte e minoritariamente como o construtor da sua aprendizagem. Sendo assim, é considerado inicialmente como uma tábua rasa, uma folha branca para ser escrita, fazendo com que a educação seja vista como apenas uma forma de transmitir valores e conhecimentos. Metodologicamente, na prática desta pedagogia, o professor é considerado um mero transmissor do conhecimento que lhe foi transmitido sendo que o seu papel é única e exclusivamente o de moldar e reforçar, avaliar produtos, descrever tarefas e objetivos a cumprir, centrando-se, assim, apenas no ensino.

Em contrapartida, a pedagogia- em-participação surge como uma alternativa da pedagogia transmissiva promovendo uma perspetiva diferente daquilo que é o processo de ensino/aprendizagem e dos papéis de criança/educador ou aluno/professor. Nesta pedagogia a criança é vista como um ser ativo, sendo a aprendizagem sustentada pelo interesse intrínseco das atividades e dos interesses das crianças, tendo, assim, a participação da criança como “(...) colaboração no âmbito do quotidiano educativo” (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 2013, p.192). A criança é, portanto, reconhecida como capaz de participar no quotidiano educativo e o adulto capaz de escutar e promover a aprendizagem com base na experiência.

A pedagogia-em-participação estende-se a uma natureza construtivista, de acordo com as premissas piagetianas, referido por Bidarra e Festas (2005), interativa e colaborativa, no qual o método de ensino é focado numa aprendizagem que dá a principal relevância ao papel da criança, enquanto construtor do seu próprio conhecimento. Como Freire (1996) menciona “(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar a acção pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (...) Quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender” (p. 12).

Portanto, este método considera as individualidades das crianças e a necessidade de existência de uma relação de proximidade entre o adulto e a criança. Assenta, também, toda

a ação na democracia, isto é, vivenciado tanto nos objetivos como no dia a dia com a participação de todos os agentes do processo educativo. Estas características promovem a igualdade, a inclusão, a responsabilidade social das crianças e das famílias, que consequentemente, auxilia a alcançar o sucesso educativo.

Este ideal pedagógico envolve uma escola ativa que, segundo Freire (1987), deve privilegiar a liberdade de expressão e o diálogo de ideias para a aquisição de aprendizagens. A educação é, então, o aspeto fundamental de desenvolvimento humano e social, desde os primeiros anos de vida.

No decorrer da PES esta pedagogia foi tida em consideração, visto que em todas as atividades foram valorizados o processo e o modo como cada criança atingia as suas metas e não os produtos que daí sucediam. O diálogo com as crianças foi fundamental, uma vez que estas desempenharam um papel ativo no desenvolvimento das aprendizagens, sendo assim perceptível que através das interações e da comunicação torna-se possível que as aprendizagens se desenvolvam de forma mais significativa e com sentido para as crianças.

Partindo do que foi exposto anteriormente, a família também deve participar no desenvolvimento do percurso pedagógico, tendo a possibilidade de dar o seu apoio e enriquecer a prática educativa (Silva et al., 2016). Aliás, devem ser destacadas três dimensões do envolvimento familiar: “(...) comunicação escola – família; envolvimento da família em atividades na escola; envolvimento da família em atividades de aprendizagem em casa” (Barradas, 2012, citado por Pacheco, 2019, p. 81). Assim, é necessário promover a relação da família com os docentes, envolvendo-os em momentos que possam aumentar a confiança nas instituições escolares e nos educandos. Devido à situação pandémica em que nos deparamos, no decorrer da PES, o envolvimento da família teve mais obstáculos, por esta não poder entrar nas instituições escolares, contudo, a comunicação entre a escola e a família e vice-versa foi crucial para que tivessem informações sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças e pudessem dar continuidade, em casa, aos projetos iniciados em sala de atividades/aulas.

Outro aspeto a ter em consideração são as transições educativas, que se revelam complexas devido à envolvimento de muitas “situações inesperadas, uma pluralidade de atores com características específicas, um dinamismo que não pode ser totalmente planificado porque decorre numa tessitura plural de relações e interações entre os muitos participantes e os seus contextos” (Formosinho et al., 2017, p. 56). Os mesmos autores acrescentam que,

por muito capazes que as crianças sejam, a qualidade das transições depende do contexto e dos processos de acolhimento, apesar de as transições ecológicas decorrerem ao longo da vida e a vida educacional ser repleta destas. A Educação Pré-Escolar (EPE), o primeiro nível, é a base essencial para o desenvolvimento do segundo, o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), sendo fundamental a articulação e o trabalho colaborativo entre os educadores e os professores, no intuito de conhecer melhor as características individuais da criança. Ou seja, o trabalho colaborativo “contribui para um trabalho mais interventivo pela troca de ideias, de saberes, de sugestões e de críticas construtivas” (Marta, 2015, p. 353), possibilitando uma transição harmoniosa. Com o conceito de transição, surge o conceito de continuidade educativa, um momento marcante na vida da criança.

Nesta perspetiva, “a formação inicial pode promover um conhecimento mútuo das realidades educativas de cada nível, procurando o diálogo entre futuros docentes” (Serra, 2004, p. 122), de maneira a proporcionar a articulação e facilitar a transição entre ciclos.

Ao encontro desta ideologia, surge um DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, que aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do ensino básico. O respetivo decreto especifica as dimensões comuns da atividade de um profissional de educação, sendo elas: a dimensão profissional, social e ética, que corrobora a necessidade do docente adaptar as suas ações educativas à realidade; a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que confere a responsabilidade do docente na promoção de práticas específicas e transversais a cada nível de ensino; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade, que reforça a importância da cidadania democrática e a colaboração de todos os intervenientes no processo educativo; e, por fim, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida, que salienta a importância da formação contínua, de modo a desenvolver práticas pedagógicas mais inovadoras, submetendo-se constantemente em análise, reflexão e recorrendo à investigação, em cooperação com outros profissionais.

Ao longo da sua função profissional, os docentes vivenciam as mais diversificadas situações e contextos tão específicos, que lhe é exigido “(...) um conjunto de saberes integrados e uma racionalidade crítica” (Pacheco, 2019, p. 36). Por este motivo, é de máxima importância que o docente reflita sobre as suas práticas para que consiga sentir-se um profissional capaz de enfrentar as diferentes situações e tomar decisões sobre as mesmas,

tendo em conta que um docente se confronta com uma multiplicidade de perspetivas, sendo elas influenciadas pela classe social, etnia e género.

A identidade profissional constrói-se a partir de um trabalho de reflexividade crítica acerca das práticas, possibilitando que os docentes sejam vistos como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (Nóvoa, 1992). Face a isto, o docente deve ter competências que lhe permita acompanhar as mudanças educacionais, pois é tarefa deste renovar-se a cada dia, mediante os contextos em que está inserido e de acordo com as necessidades. Sublinha-se, ainda, que a socialização é um processo sem fim, podendo haver fases descontinuadas, dando origem a uma socialização interrompida, como exemplo, quando existe mudança do setor privado para o público ou vice-versa, ou mesmo quando existe a mudança de instituição ou agrupamento, isto leva a novas reestruturações (Marta, 2015). Entende-se, então, que este aspeto influencia, também, na identidade profissional.

Assim, o desenvolvimento profissional docente envolve tanto a aprendizagem da docência, quanto a formação continuada, sendo que “os processos de aprendizagem dos professores acontecem na interação com os outros, no contexto de projetos pessoais e do grupo” (Ramalho & Nuñez, 2014, p. 26).

Neste prisma, as características do perfil do educador e do professor estão relacionadas com os princípios, com as competências e a formação inicial (Pereira et al., 2019). Portanto, ser educador e professor é ter um conjunto de experiências e estratégias que favoreçam a produção de conhecimentos, possibilitando a formação de cidadãos preparados para acompanhar a evolução, tenham competências para se integrarem na sociedade e eles próprios sejam agentes de mudança. Perante uma evolução tecnológica, tal como menciona Quadros-Flores (2016) são impostas transmutações nas práticas com novos modos de agir e de saber-fazer, saber-ser e estar num mundo em constante transformação e, conseqüentemente, também pode alterar o perfil docente, determinando outras formas de viver a profissão.

Face ao exposto, o docente deve ser portador de competências que lhe permita acompanhar as mudanças educacionais e a inclusão das TIC desenha novos rumos, redimensiona a profissionalidade docente que vai dar “sentido à mudança e à renovação da identidade profissional docente na era digital” (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017, p. 15). Com estas competências e estratégias o educador e professor pode promover conhecimentos e formar cidadãos capazes de acompanhar a evolução, considerando que uma educação

inovadora é capaz de formar indivíduos mais conscientes, mais críticos e mais inovadores na procura de soluções que atendam as suas necessidades (Dias & Volpato, 2017).

1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: PRÁTICAS E FUNDAMENTOS EDUCATIVOS

A Educação Pré-Escolar destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no ensino básico e é a primeira etapa da educação, que tem um papel fundamental no desenvolvimento global da criança. A frequência deste nível é de carácter facultativo, o que significa que a família tem livre-arbítrio para decidir a frequência da criança, no mesmo.

Segundo a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Capítulo II, artigo 2.º) esta primeira etapa da educação serve como complemento da ação educativa da família, proporcionando um desenvolvimento equilibrado da criança, com o intuito de a preparar para a integração na sociedade, como um ser autónomo, livre e solidário. A mesma lei, referida anteriormente, define como objetivos principais deste nível proporcionar o desenvolvimento social pessoal e social da criança; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola; valorizar a curiosidade e o pensamento crítico; incutir comportamentos que proporcionem aprendizagens significativas e distintas; desenvolver capacidades de expressão e comunicação para a compreensão do mundo; facultar condições que transmitam bem-estar e segurança; auxiliar na despiagem de crianças com necessidades ou inaptações; e incentivar o envolvimento da família no processo educativo.

No seguimento do exposto, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como uma referência para gerir e construir o currículo, que pretende apoiar o/a educador/a a refletir sobre a sua finalidade e as suas práticas pedagógicas, considerando, na sua reflexão, as diferentes etapas, nomeadamente, o momento de observar, planear, agir e avaliar (Silva et al., 2016). Neste sentido, o Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto), acrescenta, ainda, que é da responsabilidade do/a educador/a desenvolver um currículo a partir da planificação, organização, avaliação e relações do ambiente educativo, proporcionando aprendizagens significativas e integradas. Desta forma, o ambiente educativo deve estar organizado e deve

disponibilizar de materiais e recursos diversificados e estimulantes, tendo a possibilidade de organizar e gerir o tempo de forma flexível, proporcionando bem-estar e segurança às crianças. A organização do ambiente educativo deve ser de acordo com a intencionalidade do educador, que numa perspetiva ecológica do ambiente educativo “assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio” (Silva et al., 2016, p. 21).

Ao encontro do que Grilo menciona, as OCEPE também referem que “as relações e as interações que a criança estabelece com adultos e com outras crianças, assim como as experiências que lhe são proporcionadas pelos contextos sociais e físicos em que vive constituem oportunidades de aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 8).

Destaca-se que a EPE não deve ser encarada como uma preparação para o nível seguinte, mas sim, de acordo com Grilo (2020), “(...) uma componente essencial de uma sólida formação base” (p. 139). Este autor defende que o facto de permitir que uma criança tenha contacto com outras crianças e possibilitar a exploração de outros materiais e de momentos lúdicos diversificados, recorrendo à música, aos trabalhos manuais, aos jogos e momentos teatrais permite que a criança adquira vários valores. Destaca valores como o respeito pelo outro, a solidariedade, o gosto de aprender e o sentido ético como norma da vida em comum. Portanto, é pertinente que o currículo desenvolvido pelo educador desenvolva capacidades no âmbito da expressão e comunicação e, também, da área do conhecimento do mundo (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto).

Portanto, esta base sólida acompanha o indivíduo ao longo da vida, pois serão desenvolvidas competências que englobam dimensões cognitivas, sociais, emocionais, físicas e culturais. A aprendizagem sucede-se de forma holística, sendo que brincar promove a aprendizagem e o desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento, desperta o envolvimento da criança e estabelece condições para que “aprenda a aprender” (Silva et al., 2016, p. 11). Contudo, Ferland (2006), menciona que a criança quando brinca não tem como principal objetivo aprender, pois ela “brinca para brincar”, ou seja, não há consciência prévia da criança de que vai “brincar para aprender”.

Nesta perspetiva, “Brincar é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos” (Neto, 2020, p. 37). Ou seja, brincar é uma oportunidade de aprendizagem e de adaptação, sendo uma forma de encontrar ferramentas essenciais para a

vida adulta e autonomia. As crianças quando brincam livremente procuram situações de aventura e desconhecidas que lhes permite desenvolver habilidades fundamentais na construção de identidade.

Tendo em consideração estes aspetos, é relevante destacar a importância do ato de brincar na infância, que nas últimas décadas, foi verificado um declínio acentuado do tempo e do espaço para a atividade física e o brincar das crianças em contextos familiares, escolares e comunitários, especialmente em espaços exteriores (Neto, 2020). Consequentemente, reflete-se no “desenvolvimento de capacidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais nas crianças” (Neto, 2020, p. 59). Aliás, Sarmiento et al., (2017), complementa esta linha de pensamento ao afirmar que brincar é essencial para a formação de carácter e que é nestes momentos que se estimula a inteligência, desenvolve a criatividade, acrescentando, ainda que, brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida. Através de atividades lúdicas, é proporcionado à criança oportunidades de experimentar outras sensações, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos. Neste sentido, “todos devem estar abertos à absorção do lúdico, para reconhecer a sua importância enquanto fator de desenvolvimento da criança” (Tessaro & Jordão, 2007, p. 6).

Um dos espaços preferidos pelas crianças para estes momentos é o espaço exterior. Este espaço permite explorar vários elementos, não só corporais como da natureza. Apesar de ainda, muitas vezes, ser um espaço negligenciado, pelos adultos, não entendendo o impacto que este pode ter no quotidiano da criança e as próprias potencialidades que permitem enriquecer a atividade motora. Devido à pandemia, na tentativa de proporcionar um ambiente mais seguro, este espaço foi uma alternativa, logo, após muitos meses de isolamento e distanciamento, emergiu a necessidade do contacto com a natureza e de brincar ao ar livre. Pode-se dizer que, esta situação pandémica acabou por despertar para a necessidade de os adultos darem tempo e liberdade às crianças para viverem situações motoras de risco e obtenção de um estilo de vida saudável. Isto conduz, ainda a outra reflexão, pois devido ao facto de as crianças terem estado fechadas em casa, apesar de esse tempo ter permitido que houvesse momentos de brincadeira e surgissem novas formas de estar em família, não deixa de ser preocupante o tempo que as crianças começaram a ficar expostas ao ecrã (Neto, 2020). Portanto, passou a existir maior sedentarização do que atividade motora e menos atividades lúdicas e mais “abuso” das tecnologias.

Apesar da excessividade do tempo passado em frente aos ecrãs (tablets, telemóveis e televisão) é inegável que vivemos numa era digital onde as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm a vantagem de permitir o “acesso ao conhecimento e à informação praticamente em tempo real” (Grilo, 2020, p. 45), e “as crianças contactam com instrumentos e técnicas complexos e têm acesso, através dos *media* e das tecnologias digitais, a saberes sobre realidades mais distantes, que também fazem parte do seu mundo” (Silva et al., 2016, p. 85). Se por um lado as TIC, que se enquadram na Área do Conhecimento do Mundo, permitem alargar os conhecimentos, possibilitam aprendizagens e contacto com outras culturas e valores, exercendo uma grande atração para as crianças, é, por outro lado, necessário que haja um equilíbrio para que outras áreas não sejam negligenciadas.

As tecnologias digitais têm vindo a “mudar os modos de ensinar e de aprender, com alterações radicais no domínio de competências cognitivas e na construção de redes de conhecimento” (Pacheco, 2019. p. 83), o que nos conduz para as decisões e estratégias adotadas pelos educadores, articulando com o conhecimento sobre os modelos curriculares. A escolha em relação aos métodos utilizados é considerada um fator de qualidade na sua prática (Oliveira-Formosinho et al., 1998). Desta forma, os conhecimentos teóricos destes modelos ajudaram e justificaram as práticas pedagógicas realizadas no contexto, obedecendo sempre os interesses, as capacidades e as necessidades do grupo. Assim, serão explicitados os modelos curriculares que se destacaram na PES, assentando todos em pedagogias participativas, sendo eles: *High/Scope*, *Reggio Emilia* e Movimento da Escola Moderna (MEM).

No que diz respeito ao modelo *High/Scope*, este tem por base a iniciativa e as experiências da criança, permitindo tirar um significado a partir delas e fazer uma reflexão (Hohmann & Weikart, 2011). De acordo com os mesmos autores, o educador tem como principal função promover as interações positivas entre adulto-criança, centradas no reforço positivo e propõe que os adultos e as crianças partilhem o controlo, sendo o adulto responsável por apoiar e orientar as crianças nas brincadeiras e na resolução de problemas. Este modelo coloca muito ênfase no ambiente de aprendizagem, isto é, na organização do ambiente, que deve estar organizado por áreas de interesse específicas, contendo materiais diversificados em cada uma delas, devendo, ainda, estar ao alcance das crianças e identificados, para que estas desenvolvam a autonomia, seja na escolha como na arrumação. A rotina diária é consistente, respeitando o momento de planear- fazer- rever, portanto, é do conhecimento das crianças para que consigam antecipar o que vai acontecer a seguir e

tenham controlo sobre o que fazem em cada momento do seu dia (Hohmann & Weikart, 2011). É de salientar que todos estes aspetos aqui retratados foram verificados ao longo da PES.

A abordagem *Reggio Emilia* é reconhecida pela relação, colaboração, cooperação e comunicação entre os educadores, a família, a comunidade e a criança. É reconhecido que o conhecimento emerge da construção pessoal e social, a partir das interações, das relações e das comunicações. As crianças são incentivadas a explorar o meio em que está inserida, recorrendo a diversas formas de linguagem, de expressão, as “cem linguagens”, com as palavras, desenho, jogo dramático, música e movimento. A arte é uma componente importante neste modelo. Tanto o espaço interior como o exterior têm de ser cuidadosamente preparados de modo a proporcionar uma continuidade dos projetos que decorrem na sala. Por este motivo, o espaço exterior deve, igualmente, oferecer uma diversidade de oportunidades ativas, apoiando no desenvolvimento cognitivo e social (Lino, 1998). O modelo curricular de Reggio Emilia, apesar de não estabelecer uma rotina diária predefinida, procura colocar em prática uma estrutura flexível que preveja diferentes tipos de interação (Hohmann & Weikart, 2011).

As crianças são motivadas a levantar questões, a procurar respostas e a tomar decisões, enquanto o adulto tem a função de escutar- pedagogia da escuta (Lino, 1998). Através desta estratégia podem ser obtidas informações para a construção do currículo, no qual as crianças são participantes ativas.

No que diz respeito ao modelo curricular MEM, os grupos são formados, preferencialmente, por crianças de várias idades, com o objetivo de desenvolver atitudes de colaboração e ajuda e, ainda, desenvolver o processo educativo através de trabalhos de projeto, apoiados num espírito de negociação e princípios democráticos (Oliveira-Formosinho et al., 1998). Isto é, através da negociação as crianças e os educadores decidem sobre o planeamento das atividades e dos projetos, as responsabilidades, os tempos e a avaliação (Niza, 1998). Neste modelo, os conhecimentos prévios das crianças são valorizados, bem como as suas conceções desenvolvidas no contexto pessoal e social, privilegiando, assim, a aprendizagem pela ação (Folque, 2008). Quanto à organização do espaço deve estar dividido em 6 áreas de atividades (biblioteca, oficina da escrita e reprodução, laboratório de ciências e experiências, construções e, também, expressões artísticas), nas quais devem disponibilizar materiais diversificados e uma zona central destinada ao trabalho coletivo, contando, ainda,

com um ambiente agradável e estimulante (Oliveira-Formosinho et al., 1998). O MEM utiliza as paredes para expor as produções das crianças e, também, os instrumentos de monitorização da ação educativa (mapa de presença, quadro de tarefas, ente outros). Na PES foi possível verificar a constituição de grupos de diferentes faixas etárias com espírito democrático que possibilitava o desenvolvimento do trabalho de projeto e a utilização dos instrumentos de monitorização supramencionados. De realçar que a relação entre a criança e o educador deve simplificar e promover a inclusão.

O trabalho de projeto é uma metodologia que apoia a visão da criança como investigadora, exploradora e promotora de saberes, estabelecendo que a criança tem direitos e, por esse motivo, compreende as suas capacidades e escuta-a, para transformar a ação pedagógica numa atividade compartilhada (Formosinho et al., 2007).

Sublinha-se o papel fundamental que os interesses, as necessidades, as iniciativas e as questões surgidas pelas crianças desempenham ao longo de todo o projeto. Para tal, as crianças começam por manifestar um problema a resolver, definem um assunto a trabalhar e partilham experiências e conhecimentos. De seguida, planeiam o trabalho a desenvolver através de esquemas, como mapas conceituais, e elaboram-no recorrendo a diversas linguagens gráficas, nomeadamente, desenhos e construções. Por fim, o trabalho desenvolvido é apresentado e exposto num momento de socialização do saber.

As fases referidas da metodologia de trabalho de projeto (MTP) “reelaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17). Portanto, no decorrer da PES esteve integrada a Pedagogia-em-participação que proporciona à criança explorar, tendo por base os seus conhecimentos prévios e os seus interesses divulgados.

Desta forma, torna-se perceptível que os modelos curriculares mencionados anteriormente baseiam-se numa “ação holística da criança e do educador” (Marchão, 2012, p. 83), reconhecendo a criança como um ser competente e ativo. O educador organiza o ambiente, escuta e observa as crianças para compreender e corresponder aos interesses das mesmas, tornando-as, também, construtoras do currículo.

O espaço da PES e a sua organização são cruciais para o desenvolvimento de aprendizagens e, simultaneamente, os materiais disponibilizados. De acordo com Silva et al., (2016), a organização do espaço da sala revela a intencionalidade educativa do educador e a dinâmica que pretende desenvolver com o seu grupo. Desta forma, o contexto da PES

sustentava-se no modelo de *High/Scope*, uma vez que este estava organizado por áreas distintas e com diversos materiais. De acordo com os modelos *Reggio Emilia* e MEM, as paredes também são espaços da sala importantes, que permitem documentar os trabalhos e projetos desenvolvidos (Niza, 1998).

No que diz respeito à organização do tempo educativo, que constitui uma rotina pedagógica, é flexível, planeado pelo educador e do conhecimento das crianças, em prol do ritmo de cada criança, proporcionando momentos pedagógicos individuais, a pares, de pequeno e de grande grupo. Neste seguimento, o modelo de *Reggio Emilia* propõe a interação de diferentes tipos, nos diferentes espaços com materiais variados, auxiliando a construção social, cognitiva, verbal e simbólica das crianças (Lino, 1998). Na PES, vivenciou-se uma rotina promotora da participação da criança onde se observou um reconhecimento da rotina pelo grupo, como é em *High/Scope*.

Tendo em conta que o educador tem conhecimento de todos os modelos mencionados, não é exigido que o mesmo selecione e coloque em prática apenas um deles, pois é possível aplicar estratégias dos diferentes modelos, orientando-se pelas OCEPE e pelas características do grupo. Assim, é possível construir um currículo de acordo com as necessidades do grupo, bem como às necessidades de cada criança do mesmo.

No que concerne à avaliação em EPE, esta é formativa, uma vez que é um processo contínuo. Esta avaliação deve ser realizada pelo educador através de recolha constante das evidências observadas e de registos individuais ou coletivos. Portanto, esta prática serve como suporte de decisões pedagógicas, como, também, para promover a participação da família e para tornar visível os processos e progressos de aprendizagem das crianças (Silva et al., 2016).

A família tem o direito de conhecer, escolher e contribuir para o trabalho pedagógico, ou seja, estar envolvida em todo o processo. Por isso, é importante o educador estabelecer com a família comunicação, de modo a transmitir confiança e permitir a formação de uma parceria entre escola-família. Assim, é possível tomar decisões em conjunto, de modo a dar respostas educativas mais adequadas. No contexto da PES, a díade utilizou os *emails* acompanhados por imagens ou vídeos das crianças, para dar conta do trabalho pedagógico desenvolvido, informando sobre os projetos e solicitando a colaboração da família.

1.3. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: PRÁTICAS E FUNDAMENTOS EDUCATIVOS

O 1.º CEB corresponde ao primeiro nível de ensino dos primeiros anos de educação escolar e a faixa etária das crianças deste nível de ensino compreende entre os seis e os dez anos de idade. É ainda de ter em consideração que este ciclo tem a duração de quatro anos e é de carácter obrigatório e gratuito, em Portugal, no qual o currículo é desenvolvido de modo articulado. Além do mais, tem por base o regime de monodocência, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas.

O regime de monodocência, nestas idades, revela-se vantajoso por implicar que a relação pedagógica esteja mais dependente da relação pessoal, o que origina numa maior proximidade afetiva entre o professor e os alunos (Silva, 2005). Este tipo de relacionamento permite também uma gradual aceitação e desenvolvimento de uma pedagogia centrada no aluno, focada nos seus interesses e nas suas necessidades, com conhecimento mais aprofundado das individualidades de cada aluno. Isto deve-se ao facto de o professor estar em permanente contacto com os alunos e esse tempo permitir conhecê-los melhor. Portanto, o professor de 1.º CEB tem maior responsabilidade pelo desenvolvimento global do aluno, seja no que diz respeito às aprendizagens académicas e sociais, como a nível emocional e afetivo. Aliás, como menciona Day (2004), esta será a “base para a construção de uma relação professor-aluno que seja autêntica e para planificar o ensino em formas que possam ir ao encontro dos interesses e da imaginação de cada aluno” (p. 133).

A educação exige uma planificação cuidada e de acordo currículo escolar nacional, no entanto a dinamização do currículo envolve múltiplas variáveis que integram as Aprendizagens Essenciais (AE) que visam promover o desenvolvimento das áreas de competências referidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) sendo este, também, um dos documentos orientadores. O primeiro documento corresponde a “um conjunto comum de conhecimentos a adquirir identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis (...) e significativos” (DL n.º55/2018, 6 de julho, Artigo 3º), bem como capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos em cada disciplina, que servem de suporte para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem. O segundo documento serve como um referencial para as decisões a adotar

pelo sistema educativo (Despacho normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho) que se organiza num conjunto de “princípios, visão, valores e áreas de competências” (DL n.º55/2018, 6 de julho, Artigo 3º) que se almeja desenvolver em paralelo com as áreas curriculares, no decorrer da escolaridade obrigatória. Pese embora o mencionado seja fundamental, a metodologia de ação, poderá fazer toda a diferença, na lógica da mobilização de interesses e necessidades das crianças, bem como no desenvolvimento de aprendizagens num clima de interação constante, dialógico e interacionista.

Anteriormente, o currículo era visto como sendo uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, sem ter em consideração as suas diferenças. Neste sentido, importa esclarecer o conceito de currículo, sendo que “podemos dizer que currículo escolar é – em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão & Almeida, 2018, p. 7). Portanto, este não pode limitar os conteúdos a serem lecionados, mas sim alargar a ideia de projeto de formação a desenvolver com o objetivo de gerar educação e possibilitar que os alunos aprendam a “ser e a tornar-se” (Leite, 2003). Por esse motivo evidencia-se a expressão “gerar educação”, pois tal como sugerem Zabala e Arnau (2010) a escola deve realizar uma análise que determine quais são as competências que se pretende alcançar e fixar critérios que permitam a seleção para colocar como prioridade nos conteúdos de ensino, em função das características dos alunos. Considera-se, então, relevante, a formação dos alunos no que diz respeito à aquisição de competências essenciais para colocar em prática, quer na vida pessoal como profissional, pois esta deve privilegiar a construção da personalidade da própria pessoa e prepará-los para a resolução dos problemas da vida. Através da aprovação do DL n.º55/2018 o currículo passou a ser entendido como um processo flexível e contextualizado, tendo em consideração as decisões tomadas pela escola. Assim sendo, num contexto de autonomia no desenvolvimento do currículo, atribui-se como objetivos o desenvolvimento de competências sociais e globais a todos os currículos que garantam respostas apropriadas a todos os alunos, segundo o seu contexto e aprendizagens dos alunos em particular (Roldão & Almeida, 2018). Isto deve-se ao facto de, atualmente, a educação conjugar uma escola inclusiva que tem como objetivo integrar todas as crianças precisando, por isso, de flexibilizar e adaptar os seus currículos, alterar as suas práticas de organização e de funcionamento de modo a dar resposta à diversidade de alunos, valorizando e corresponsabilizando todos os intervenientes do processo educativo (Sanches, 2011).

No seguimento da autonomia e flexibilidade curricular, torna-se evidente a articulação curricular ao longo do currículo do 1º CEB, promovendo, assim, aprendizagens do interesse dos alunos e, por isso, significativas, ou seja, permite atribuir sentidos às situações com que as crianças convivem e quando existe uma relação entre o conhecimento a adquirir e o conhecimento que já possui (Piaget, 1977; Sisto, 1997). Sendo do interesse das crianças parte dos conhecimentos prévios e, por isso, estão contextualizadas.

Neste contexto de autonomia no desenvolvimento do currículo, dinamizam-se projetos de gestão flexível do currículo para garantir respostas adequadas a todos os alunos. Um dos projetos é o Projeto Curricular de Escola, que procura ter maior eficácia e adequar-se ao público, face a isso, cada escola deve definir as suas prioridades dentro do currículo nacional e quanto aos “modos que considera mais adequados para conseguir o sucesso” (Roldão & Almeida, 2018, p. 12). Isto significa que o principal objetivo é melhorar o nível e a qualidade de aprendizagem dos alunos, de acordo com as características do contexto. Outro projeto de ter em conta é o Projeto Curricular de Turma, que tem uma finalidade idêntica, no entanto, este surge para dar respostas às particularidades da turma e adequar o currículo nacional aos seus alunos, proporcionando a igualdade ao nível dos processos de ensino, sem perder como referência o projeto educativo. O Projeto Curricular de Turma denominava-se: “Trilhos pela Ciência e pela Arte”, sendo que durante a PES, este projeto foi considerado orientador e como tal, em estreita articulação com o projeto implementado pela díade, edificado a partir das reflexões com a docente cooperante e da observação sistematizada ao grupo de alunos, em respeito pelas suas particularidades.

Contrariando uma tradição curricular, de acordo com o DL n.º 55/ 2018, 6 de julho, esta nova noção de currículo permitiu outra visibilidade ao currículo nacional, ao perfil de competências de saída da escolaridade obrigatória que tem como principal objetivo garantir que todos os alunos adquiram capacidades e atitudes que estão previstas no PASEO, reconhecendo, aqui, a autonomia e flexibilidade curricular e articulação curricular.

Possibilitando a articulação curricular evidenciam-se as dimensões multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar. A multidisciplinaridade assume uma organização baseada nas relações entre diversas disciplinas no mesmo “nível hierárquico” (Leite, 2012). No que diz respeito à interdisciplinaridade, esta valoriza “um grupo de disciplinas que se inter-relacionam” (Leite, 2012, p. 88). Quanto à transdisciplinaridade, de acordo com a mesma autora, corresponde à coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas com o objetivo de

facilitar a interpretação e a compreensão das diferentes realidades dos alunos como um todo e contextualizados. Estes modelos de articulação pretendem que as aprendizagens sejam as mais significativas possíveis, começando do relacionamento entre a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos.

No decorrer da PES, a flexibilidade curricular suprarreferida, possibilitou a mobilização de práticas transdisciplinares, permitindo articular todo o currículo, numa lógica que aponta para a importância de se investir em processos de construção do conhecimento que abranja diversos pontos de vista e distintas áreas de saber (Santos, 2004). Assim, todas as áreas do saber foram-se processualmente articulando e proporcionaram múltiplas aprendizagens aos alunos.

Atualmente, as escolas são autónomas para gerir o currículo e esta mudança deve-se pela valorização das escolas e dos professores como agentes de desenvolvimento curricular, pressionados e envolvidos pelas mudanças sociais, que procuram oferecer aprendizagens significativas para todos os alunos (DL n.º55/2018, 6 de julho, Artigo 12º). Tal como Leite (2005) enuncia, a adaptação do currículo nacional de forma a contextualizá-lo incumbido das situações onde é desenvolvido, significa que é imprescindível o domínio por parte dos professores/educadores de autonomia profissional que possibilite ter o controlo das situações, como também a existência de condições que o permitam. Acrescenta, ainda, que essa autonomia é entendida como uma menor dependência das diretrizes exteriores, no entanto, maior dependência no que diz respeito ao contexto em que está inserido e aos objetivos que se desejam para a ação. Quando esta autora refere que as escolas e os profissionais devem ter essa autonomia não pretende total independência, mas que as escolas e os seus agentes sejam reconhecidos como parceiros dos processos de gestão do currículo e que sejam criadas condições para que sejam incluídos nos projetos curriculares processos de reflexão que cada instituição faça sobre si e sobre as práticas que edifica. Portanto, para que as escolas sejam lugares de decisão curricular, é indispensável que sejam vistas como espaços de autonomia pedagógica e de gestão do currículo, no entanto, é necessário que os profissionais queiram e saibam assumir essa autonomia.

Foi nesta linha de pensamento que a respetiva autora desenvolveu o conceito de “escola curricularmente inteligente” (Leite, 2003), referindo-se a uma instituição que não depende exclusivamente de uma gestão que lhe é exterior, “porque nela ocorrem processos de tomada de decisão participados pelo coletivo escolar e onde, simultaneamente, ocorrem

processos de comunicação real que envolvem professores e alunos e, através deles, a comunidade na estruturação do ensino e na construção da aprendizagem” (Leite, 2003, p. 125). No entanto, para que estes princípios sejam cumpridos os profissionais devem ter conhecimentos, no que diz respeito à organização e gestão curriculares, conhecimentos sobre o contexto em que a escola está inserida e que experienciem dinâmicas de um trabalho coletivo, de modo a possibilitar a conceção de estratégias de ação por uma intencionalidade comum, dando assim coerência à prática educativa de cada um.

Porém, para os professores serem bem-sucedidos terão de edificar uma identidade profissional coesa e satisfatória, pese embora este processo esteja em constante (re)construção. Depende de múltiplas variáveis da dimensão profissional, em estreita articulação, ou fusão, com a identidade social e pessoal, conforme refere o DL n.º 241/2001, 30 de agosto, ao apontar os princípios orientadores que subjazem ao professor do 1.º ciclo, indigitando a uma identidade em constante mudança, realçando a sua mutabilidade e destacando a prática letiva como forma de construir, de modo contínuo, a identidade enquanto docente. É, ainda, de realçar que “ensinar com/em qualidade” não depende unicamente do conhecimento dos conteúdos que se mobilizam, mas sobretudo do conhecimento das idiosincrasias dos educandos e dos contextos que estes habitam (Day, 2004). Refira-se que esta dimensão foi amplamente vivida e sentida ao longo da PES, uma vez que para além do domínio dos conteúdos, articulou-se os conhecimentos acerca do grupo, com referenciais teóricos e com o desenvolvimento pessoal e profissional em ascensão, acreditando-se que este será ampliado, progressivamente, no mundo do trabalho.

Ainda nesta perspetiva, vários investigadores (Nias, 1989; Hargreaves, 1994; Sumsion, 2002) evidenciaram que as identidades dos professores iam-se construindo a partir de aspetos mais técnicos do ensino (gestão da sala de aula, conhecimento da disciplina e os resultados das provas dos alunos) mas que também estava relacionado com a “interacção entre as experiências pessoais dos professores e o ambiente social, cultural e institucional em que trabalham diariamente” (Sleegers & Kelchtermans, 1999, p. 579).

Face ao exposto, acredita-se, que os contextos profissionais gerais e restritos influenciam e condicionam a paixão pelo ensino (Day, 2004), tal como sucedeu ao longo desta experiência, uma vez que se apelou, constantemente ao conhecimento desses contextos, à ação pedagógica e a consequentes dinâmicas de reflexão na ação e sobre a ação. Aproveitou-se qualitativamente este processo como um instrumento de desenvolvimento da ação de

forma a enfrentar situações e tomar decisões conscientes, conforme recomenda Ribeiro (2000).

Também foi adotada uma identidade ativista (Sachs, 2003), na medida em que se tentou melhorar as condições de aprendizagem dos alunos. Este tipo de identidade pretende proporcionar aos alunos experiências democráticas e orientada mais para a investigação, para salas de aula colaborativas e para escolas onde o ensino está relacionado a amplos valores e ideais da sociedade (Sachs, 2003). É preciso que haja comprometimento com um conjunto de propósitos morais, pois ser um professor ativista é afastar-se do ensino isolado e individualista.

Evidencia-se agora, a necessidade e premência da escola desenvolver competências cruciais no que diz respeito à formação pessoal e integração social dos alunos, promovendo a uma relação de parceria com a família, uma vez que o sucesso educativo dos alunos está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família enfrentam a missão que têm em comum (Sousa & Sarmiento, 2010). Neste sentido, apesar das limitações impostas pela DGS relativamente à covid19, intentou-se estabelecer parcerias com a família.

Sendo o construtivismo um método de suporte com base na teoria de Vygotsky, para além de se destacar Piaget, também, neste método, no qual o docente se apresenta como orientador, o aluno constrói o seu próprio conhecimento (Bidarra & Festas, 2005). Nesta linha, o aluno desenvolve aprendizagens significativas que emergem sob uma forma ativa de construção de conhecimento, opondo-se à transmissão de conhecimento, sendo notória a rejeição do último método referido por grande parte dos construtivistas (Derry, 1996). A escola que sustenta a sua ação numa perspetiva construtivista permite que o aluno se envolva e se entusiasme nas aprendizagens a realizar, enquanto o docente se transforma num organizador de aprendizagens e incentivador de projetos (Perrenoud, 2001, 2005). No entanto, Bruner (1960) acautela para o equilíbrio dos momentos com recurso a estratégias de descoberta e outros métodos de ensino, pois acredita-se que basta criar bons ambientes de trabalho para que o aluno manifeste curiosidade e revele motivação para aprender. Apesar desta possibilidade poder conduzir a uma situação benéfica para quem já manifeste vontade de aprender, pode também revelar-se em negligência para quem não a tem (Bidarra & Festas, 2005). Desta forma, a escola deve criar condições para que todos se interessem, se sintam motivados e queiram aprender de forma a não negligenciar quem precisa de incentivo. É neste sentido que se implementam as metodologias ativas.

As metodologias ativas vão ao encontro dos princípios construtivistas, que se compreende que o conhecimento é construído e não pode ser transmitido, o que significa que o aluno aprende através da descoberta, da investigação ou da resolução de problemas. São, ainda, compreendidas como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema” (Silvestri, 2016, p.109), que têm como objetivo alcançar uma aprendizagem capaz de preparar melhor os alunos. Estas metodologias caracterizam-se, de acordo com Bacich e Moran (2018), como estratégias de ensino que permitem a participação dos alunos no processo de aprendizagem de forma flexível, interligada e híbrida, ou seja, com diversas combinações. Estas proporcionam uma educação inovadora, permitindo transformar aulas em experiências de aprendizagem mais significativa para os alunos da era digital, pois as expectativas desta geração não são as mesmas das gerações anteriores (Bacich & Moran, 2018). Entende-se, então, como metodologias ativas estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento, destacando-se atividades que levam os mesmos a pensar, regularmente (Bonwell & Eison, 1991). Pelo que ao longo da PES foram privilegiados estes dinamismos incentivando o aluno a “pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar”, de acordo com a perspectiva de Pecotche (2011). Durante este processo, o papel dos docentes é de orientar as atividades com o objetivo de orientar para uma formação crítica (Borges & Alencar, 2014), tal como se tentou efetuar.

No sentido de adotar as metodologias ativas, existem várias abordagens. A metodologia de sala de aula invertida foi a que mais se destacou ao longo da PES, uma vez que era pretendido, pela díade, que os alunos tivessem uma participação ativa na construção dos seus conhecimentos, rompendo com paradigmas tradicionais, por vezes, com uma roupagem mais interativa, no entanto, ainda centrados na exposição de conteúdos. Assim, a recolha de informação pode ser apoiada através da tecnologia e descobertas realizadas em casa para, posteriormente, partilharem na sala de aula. Através desta prática, os alunos desenvolveram competências de investigação e análise, revelavam-se mais entusiasmados por serem protagonistas da própria aprendizagem. Acresce, ainda, a metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas, que se evidenciou na PES, pois esta permite reforçar conceitos e estimular a exploração de soluções por parte dos estudantes e preparam-se para resolver problemas que venham a ter no futuro (Bacich & Moran, 2018).

De salientar que o recurso às TIC, é um apanágio das metodologias ativas, constituindo-se uma forma de potenciar a educação inclusiva e de se aproximar à realidade dos alunos, uma vez que as crianças contactam com diversos modos de tecnologia desde cedo. Portanto, tal como defendem Quadros-Flores et al., (2009), na sociedade atual, onde habitam crianças da geração digital que transformaram os “modos de comunicação e de entretenimento são necessárias escolas e professores também eles da era digital” (p.716). Desta forma, as TIC podem aproximar a sala da comunidade e proporcionar conhecimentos acerca de outras culturas, para além de poder ser um método de motivação e envolvimento das crianças no processo de aprendizagem, por permitirem a realização de jogos interativos, a utilização de recursos audiovisuais e o desenvolvimento do pensamento computacional. Ainda de acordo com Moran (2007), isto exige uma pedagogia mais flexível e, simultaneamente, experimental, no sentido de o docente aprender a desenvolver propostas pedagógicas diversificadas para momentos diversos.

Integrar as TIC na sala de aula implica um processo contínuo de experimentação para permitir definir a melhor estratégia, de acordo com cada turma. É de ter em consideração que, para além da importância dos recursos digitais, é fundamental que o professor diversifique os recursos subjacentes, que permitam interatividade, uma vez que é necessário ter em consideração os diferentes géneros de aprendizagem, as especificidades e os interesses de cada criança.

No que diz respeito à avaliação, durante muitos anos, traduzia-se numa classificação sobre o desempenho dos alunos, no entanto esta tem vindo a sofrer alterações, acompanhando a mudança dos paradigmas educativos. Hoje, afigura-se mais centrada nas questões práticas, com uma função pedagógica, que serve de ajuda e de reflexão, para a tomada de decisões (Barreira et al., 2006). No 1º CEB são consideradas três modalidades de avaliação: a avaliação diagnóstica, a avaliação sumativa e a avaliação formativa.

A avaliação diagnóstica é realizada no início do processo de ensino e aprendizagem e objetiva conhecer o aluno, apurar os seus conhecimentos e as suas capacidades. Este tipo de avaliação permite que o docente adapte as estratégias ao seu conhecimento, às suas características e aos seus interesses. A avaliação formativa permite informar o aluno, o encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre o seu desempenho e o próprio processo educativo, contribuindo para a “progressão e/ou redirecionamento dessa aprendizagem” (Santos, 2002, p. 77). Assim, permite que o docente acompanhe o aluno e

consiga alertá-lo para “eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar - ou nos casos de menor autonomia, a solicitar - os meios para vencer as dificuldades” (Abrecht, 1994, p. 19), ou seja, torna o aluno consciente da própria aprendizagem com intenção de situar e atenuar as dificuldades quando estas são verificadas, sendo útil, ao mesmo tempo, aos docentes para orientar o ensino com eficácia, permitindo recorrer a estratégias adequadas. Por esse motivo, a prática contínua desta avaliação tem que ser planejada, sistemática e estruturada com instrumentos que facultem informações sobre os processos de aprendizagem (Ferreira, 2018). No contexto da PES, privilegiou-se esta forma de avaliar, em articulação com a docente cooperante, através de grelhas de observação e de organização de diálogos acerca dos diversos conteúdos trabalhados, com vista a obter dados que permitissem reforçar aprendizagens ou redirecionar a ação da díade. De destacar que, em algumas situações, impeliram à adoção de medidas de diferenciação pedagógica, para que os alunos obtivessem sucesso. No que diz respeito à avaliação sumativa, esta corresponde a um balanço sobre os conhecimentos, competências e atitudes do aluno. Esta avaliação ocorre no final de cada período letivo, no final de cada ano e no final de cada ciclo de ensino.

Em suma, o 1.º CEB é um nível educativo que requer que o professor atenda às necessidades dos seus alunos, não esquecendo que ainda são crianças e que precisam de brincar. Nestes momentos lúdicos a aprendizagem acontece, conforme enuncia Neto (2020). É, ainda, de ter em consideração que todas as ações devem ser pensadas e realizadas de modo a promover a aprendizagem dos alunos.

O trabalho colaborativo, vivenciado ao longo da PES, foi um coadjuvante na prática desenvolvidas, uma vez que se dialogou, refletiu, planejou e organizaram atividades e materiais, em permanência, com o par pedagógico e com a docente cooperante. Também se empreenderam reflexões entre a supervisora institucional e o par pedagógico, que incentivou a díade a repensar modos de ação, e a ponderar atitudes menos consentâneas com uma pedagogia ativa.

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

Para que a prática educativa seja sustentada e promova aprendizagens significativas, considera-se o conhecimento aprofundado da instituição e das características de cada grupo.

Deste modo, o presente capítulo é constituído por dois subcapítulos, sendo que o primeiro abrange a caracterização do agrupamento onde foi realizada a PES, iniciando pela caracterização do contexto da EPE e, posteriormente, com a caracterização do contexto do 1.º CEB. O segundo subcapítulo foca-se na metodologia de investigação desenvolvida, mais especificamente, a Metodologia de Investigação-Ação (MIA).

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO DE ESTÁGIO

A PES ocorreu numa instituição pertencente a um Agrupamento de Escolas situado no Grande Porto. Este agrupamento é constituído por nove estabelecimentos de ensino: quatro Jardins de Infância, duas escolas básicas com educação pré-escolar e 1.º ciclo, uma escola básica com 1.º ciclo, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e uma escola secundária (escola-sede).

No que concerne ao território, as atividades económicas predominantes inserem-se no setor secundário e terciário. O meio onde esta instituição está localizada permite o contacto com espaços comerciais e desportivos, como parque natural e piscinas municipais, proporcionando atividades de tempos livres enriquecedoras. Em termos de acessos, é considerado um meio igualmente privilegiado na medida em que dispõe de uma rede de transportes ferroviários e rodoviários.

Em relação às medidas estratégicas de intervenção deste agrupamento, estas incidem no sucesso educativo e prevenção do abandono escolar, na qualidade de uma ação educativa aberta à inovação e, ainda, na cidadania ativa, participada e responsável (Plano de Inovação do Agrupamento, 2019).

A missão da instituição consiste, essencialmente, em prestar um serviço de qualidade fornecendo as ferramentas que permitam a aquisição das competências nos domínios cognitivo, afetivo e motor que permitam promover a cidadania ativa ao longo da vida. Tem, então, como objetivo preparar os cidadãos do futuro e definir estratégias pedagógico-didáticas que respeitam o carácter inclusivo (Projeto Educativo do Agrupamento).

Defendem uma educação inclusiva, que preconiza o encontro de respostas em prol do sucesso educativo e, simultaneamente, facilitadoras da plena inclusão social dos estudantes, como promulga o DL n.º54/2018, de 6 de julho.

O agrupamento alicerça-se em princípios que considera fundamentais, enumerados no Plano de Inovação, para o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória: o saber, a aprendizagem, a liberdade, a estabilidade, a responsabilidade e integridade, curiosidade, reflexão e inovação, a sustentabilidade, humanismo e inclusão. É de referir que, também, estabelece como prioridade a gestão de um currículo centrado no aluno, através do qual a flexibilidade curricular assume centralidade, respondendo às características do contexto, diferenciando os projetos curriculares de turma/grupos e personalizando metodologias de ensino idiossincráticas.

O Plano de Inovação está articulado com o Plano Estratégico de Educação para a Cidadania e estes são os documentos orientadores do agrupamento, uma vez que o Projeto Educativo ainda se encontra em elaboração. Nesta articulação foi decidido que a cidadania deverá estar contida como uma linha orientadora transversal, do Projeto Educativo, com vista a promover cidadãos justos, democráticos e detentores de conhecimento.

No que diz respeito a projetos de articulação pedagógica, o agrupamento está envolvido em alguns projetos, tais como: o Plano Nacional de Leitura, Projeto “Magicar...ideias e palavras”, Projeto das Ciências Experimentais “Amigos das Ciências”, Projeto Internacional Eco-Escolas e Projeto Lipor/Geração +.

No que diz respeito aos recursos humanos, regista-se carência de assistentes operacionais, que muitas vezes influenciou o bom funcionamento da comunidade escolar. No entanto, possuía associação de pais que sempre se demonstrou disponível para fazer a diferença e ajudar a colmatar algumas destas necessidades.

2.1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES decorreu com um grupo composto por 25 crianças, inicialmente, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Durante o segundo mês de estágio houve uma alteração, sendo que uma criança foi transferida para outra instituição devido à mudança de localização do emprego dos Encarregados de Educação, portanto, o grupo passou a ser composto por 24 crianças. Quanto à faixa etária, situa-se entre os três e cinco anos (seis crianças de três anos, seis crianças de quatro anos e 12 crianças de cinco anos).

Importa referir que fazem parte de grupo duas crianças com necessidades específicas de aprendizagem e inclusão, contudo nenhuma destas crianças se encontra identificada, formalmente, pela equipa multidisciplinar de apoio à aprendizagem e inclusão.

O grupo apresentava características distintas. Alguns elementos revelaram-se mais extrovertidos, autónomos e comunicativos, outros mais reservados e mais envergonhados para comunicarem em grande grupo e exporem as suas ideias. Na sua maioria, as crianças revelaram-se muito entusiastas quando era proposta uma experiência pedagógica, porém, rapidamente esse entusiasmo se desvanecia e perdiam o foco. Quando surgiam questões ou propostas e não as conseguiam realizar com muita facilidade, logo procuravam que fossem dadas as respostas, ou seja, desistiam, embora fossem, por várias vezes, encorajadas a continuarem a tentar ultrapassar as dificuldades que apareciam.

No grupo em questão, foi possível verificar que algumas crianças evidenciavam fragilidades na esfera afetiva, o que se refletiu na interação entre as mesmas, mais propriamente, na autoestima, na autonomia e na gestão de conflitos. Isto espelhou-se nas dificuldades em gerir as emoções e na convivência com os outros, requerendo, assim, mais atenção da parte dos adultos. Portanto, demonstraram que é complexo resolverem os seus conflitos recorrerem a comportamentos mais agressivos. Estas atitudes revelam-se mais nos momentos da partilha dos brinquedos ou no recreio. Claro que estes comportamentos grupais, são típicos de quem está em desenvolvimento, tal como nos afiança Sarmiento et al., (2017) “a interatividade que caracteriza as relações que as crianças são capazes de assumir com competência nas suas interações inter e intrageracionais constitui uma realidade afirmadora de uma infância interventiva no contexto societário de que faz parte” (p. 25). Necessitam, apenas de ser observados com acuidade e dialogados, pelo que houve bastante preocupação, da parte da díade, em trabalhar as competências sociais em vários momentos da Prática Educativa.

Este grupo, apesar de alguns elementos serem bastante comunicativos e terem muitas sugestões para algumas atividades, manifestaram dificuldades em participar, na sua vez, e na escuta do outro. Importa referir que, ao longo do quotidiano pedagógico, foi trabalhada a Área de Formação Pessoal e Social para que cumprissem as regras estabelecidas quando desejassem participar, ou seja, foi sempre mencionado que quando desejassem falar deviam colocar o dedo no ar e deviam esperar pela sua vez para que não interrompessem o outro interlocutor.

Ao nível da motricidade fina, destreza manual e coordenação óculo manual o grupo, na sua maioria, ainda apresentava bastantes fragilidades, incluindo algumas crianças mais velhas, nomeadamente na preensão do lápis ou do pincel, que consequentemente afetam os movimentos da pintura, o manuseamento da tesoura e o recorte (Portugal & Laevers, 2018). Os mesmos autores acrescentam que é importante observar como a criança manipula pequenos objetos, comprovando “um certo grau de destreza, precisão, evolução ou complexificação dos movimentos” (p. 57).

No que concerne à organização do espaço, que de acordo com Vilhena e Silva (2002) é de extrema importância para as crianças. Neste sentido, foi notória a preocupação na seleção dos materiais para que estivessem de acordo com os interesses e necessidades das crianças, e simultaneamente tivessem distintas potencialidades educativas. Os interesses das crianças eram observados e auscultados e sempre que possível eram acrescentados materiais solicitados por estas. Assim, as crianças foram co-construtoras dos espaços e materiais do espaço educativo. A utilização de materiais reutilizáveis também fazia parte desta seleção criteriosa, em estreita articulação com o Projeto Internacional Eco-Escolas. Visava-se, deste modo, contribuir para a criação de uma consciência ecológica e de cidadãos responsáveis pelo meio ambiente. Importa, ainda, referir que a sala de atividades permitia a utilização de meios audiovisuais, o que em vários momentos facilitou na dinamização de distintas experimentações pedagógicas.

O espaço pedagógico da sala estava dividido em sete áreas: a área da casinha, da biblioteca, dos jogos, das construções, da garagem, da plasticina, da pintura. Na área da casinha, onde possuía objetos que representavam a cozinha e o quarto, era possível fomentar competências sociais, como partilhar, respeitar os colegas ou mesmo ajudar quando algum colega necessitava. Nesta área também surgiam momentos de fantasia, que na ótica de Ferland (2006, citado por Sarmiento et al., 2017) se revelam essenciais, na medida em que “brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade” (p. 41).

A área da biblioteca permitia o contacto direto com os livros e a livre exploração. Promovia-se a audição e o reconto de histórias em pequenos grupos. Esta não era uma área requisitada por todas as crianças, muito embora aderissem quando um adulto entrevista, rapidamente elegiam um livro do interesse delas para que este fosse lido, o que fazia com

que, entretanto, outras crianças participassem. Anota-se que este espaço pedagógico não possuía grande diversidade de livros.

A área dos jogos era constituída por diversos materiais manipuláveis, na sua maioria, permitiam explorar a matemática e, por isso, proporcionavam tal como Alsina (2004) refere, o desenvolvimento de “(...) competências relativas à capacidade de resolver situações novas, para as quais não se conhece de antemão um processo mecânico de resolução” (p. 11). Nesta área era possível encontrar como o dominó de animais, os ábacos, os blocos lógicos e *puzzles*.

Já na área das construções, continha *Legos*, entre outros jogos de construção, que potenciavam o desenvolvimento do raciocínio lógico bem como a criatividade, a orientação espacial e habilidades motoras finas.

No que diz respeito à área da garagem era constituída por uma estrutura idêntica a uma pista e, por haver muita adesão, ao longo do tempo foram acrescentados alguns carros, para que as crianças pudessem interagir e criar mais situações de jogo.

As áreas da plasticina e da pintura foram as áreas mais requisitadas pelas crianças, na qual podiam explorar a expressão plástica, as crianças mais inibidas em termos de comunicação acabavam por conseguir manifestar-se com maior à vontade. Contudo, mais uma vez, aqui foi possível observar, o quão depressa renunciavam às tarefas. Necessitavam de ter a supervisão do adulto e o encorajamento constante. Nesta área era possível encontrar lápis de cor, lápis de cera, marcadores, tintas guache, plasticina, pasta de modelar, folhas variadas, tesoura, régua, pincéis e alguns materiais recicláveis (pacotes de leite, rolos de papel higiénico, caixas de ovos, cartão, tecidos, entre outros).

Todos os materiais, nas diferentes áreas supracitadas eram de fácil acesso e adequados à múltipla exploração (multifacetados).

Quanto às paredes da sala, era possível encontrar expostos os trabalhos elaborados pelas crianças, o que significa que estão em constante mudança ao longo do ano, tal como os instrumentos de pilotagem utilizados pelo grupo, relacionados com o modelo curricular MEM (referido no capítulo I).

Ainda em relação ao espaço físico, a valência do pré-escolar continha 5 salas, 1 sala de acolhimento e também usufruíam do espaço exterior (embora muito pobre a nível de recursos), da horta, da casa de banho, de uma repartição denominada como cabide para guardarem as mochilas e do refeitório.

No que concerne à organização do tempo, a rotina diária era flexível quando surgiam novos acontecimentos que revelassem intencionalidade educativa, pois o maior interesse sempre foi que as crianças se sentissem escutadas e valorizadas. Ao dar atenção a estes momentos, como referia Sarmiento et al., (2017) ao conhecer especificamente cada criança, permite ao educador desenvolver as atividades educativas promotoras do desenvolvimento das mesmas e, assim, dinamizar projetos adequados às necessidades das crianças para possibilitar que elas atinjam os objetivos de aprendizagem. Desta forma, a criança era colocada como um ser ativo e participante no processo de aprendizagem, Oliveira-Formosinho (2007), no que concerne à pedagogia da participação. Explanando que esta se “(...) centra nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo [realizando] (...) uma dialogia constante entre a intencionalidade [e a ação]” (p. 18).

A rotina diária era composta por momentos diferenciados: fazerem o registo no mapa das presenças e a seleção do chefe do dia. De seguida era cantada a canção dos bons dias, havia os momentos de planeamento e no decorrer da manhã as crianças desenvolviam atividades orientadas, sendo que à segunda-feira tinham expressão motora e à terça-feira tinham música. A rotina era ainda completa com os momentos de higiene pessoal, o lanche e momentos de partilha.

De referir que o momento de planeamento se destinava a planear- fazer- rever, em grande e pequeno grupo e experiências pedagógicas livres. Este último momento é considerado um dos mais importantes por Pereira e Neto (1999), pois ao permitirmos que haja um momento que não é ocupado por atividades ou tarefas impostas, mas com ocupações que são livremente decididas pelo sujeito é uma atitude imprescindível, pois, desta forma, promovemos a realização pessoal e a decisão livre do sujeito.

De seguida, é apresentada uma tabela ilustradora das rotinas e momentos pedagógicos, para que melhor se possa compreender e interpretar o que se tem vindo a explicar:

Tabela 1- Rotina do grupo

Horário	Rotina
9h	Reunião em grande grupo: eleição do chefe do dia, canção do bom dia e preenchimento do emocionómetro
9h30	Atividade dinamizada
10h	Higiene pessoal e lanche
10h30	Experiências pedagógicas nas áreas desenvolvimentais da sala
11h	Atividades lúdicas no exterior
11h45	Higiene pessoal e almoço
13h30	Atividades lúdicas no exterior
14h	Atividade dinamizada
14h30	Experiências pedagógicas nas áreas desenvolvimentais da sala
15h15	Higiene pessoal e lanche

Apesar de este ser o horário da rotina e dos momentos pedagógicos do grupo em questão, os horários eram ajustados conforme as necessidades das crianças.

As relações e interações entre os diversos intervenientes no processo educativo são de máxima importância, não fosse o jardim de infância o segundo lar das crianças e que o bem-estar destas não influenciassem o desenvolvimento de aprendizagens relevantes e diversificadas. Destaca-se a interação entre criança- criança, criança- adulto e escola- família, sendo que a última referida é composta por dois contextos fundamentais na educação da criança e, neste sentido, torna-se importante que a relação destas seja positiva, baseada na comunicação e na partilha. Todavia, neste grupo, verificou-se que esta interação nem sempre era possível por parte dos Encarregados de Educação, de acordo com a informação dada pela educadora cooperante.

Quanto ao Projeto Curricular de Turma, ainda se encontra em elaboração, pelo que muitas das informações acerca do grupo e das conceções teórico metodológicas, apenas se obtiveram verbalmente.

2.1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A prática pedagógica no contexto do 1.º CEB ocorreu numa turma do 1.º ano do 1.º CEB, composta por 25 alunos, 12 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os seis e os oito anos. Todos os alunos têm como Língua Oficial Materna, o Português.

Os encarregados de educação, segundo dados colhidos no Projeto educativo do agrupamento, pertencem a uma classe socioeconómica média-baixa. Alguns dos elementos das famílias estão desempregados e apresentam dificuldades económicas, pelo que em alguns alunos apresentam evidências dessas circunstâncias (pelo menos 3 alunos não possuem computador em casa nem internet).

No que diz respeito a habilitações literárias, 12 dos encarregados de educação concluíram o ensino secundário e dois possuem licenciatura, o que significa que poucos têm mais formação académica para além do ensino obrigatório.

Relativamente à caracterização do grupo, entende-se como relevante mencionar que apenas uma criança não frequentou a EPE, no entanto algumas das crianças, apesar de frequentarem a EPE não evidenciam competências que, supostamente seriam desenvolvidas nessa primeira etapa de educação. Apresentam algumas fragilidades no que diz respeito à motricidade fina, ao pensamento, ao raciocínio e à interação com os outros, como o caso do DC, da JS e do MS.

Apesar de nenhum aluno estar sinalizado com Medidas Adicionais de Suporte, alguns alunos têm vindo a revelar algumas fragilidades no que diz respeito à consciência fonológica, o que mereceu a nossa melhor atenção, no sentido de desenharmos intervenções que contribuíssem para essa diluição. Nesta linha, quatro alunos foram envolvidos num projeto do agrupamento, designado de: “Desenvolvimento da Consciência Fonológica”, que consistia na estimulação da consciência fonológica dos alunos envolvidos. Assim, enquanto decorriam as aulas, uma professora de apoio, orientada pela psicóloga responsável pelo projeto dinamizado, saía com alguns desses alunos da sala, durante 20 minutos, três dias por semana. Por aconselhamento da psicóloga do Agrupamento de Escolas, dentro da sala de aula estes alunos não necessitam de realizar tarefas diferenciadas, por se encontrarem num momento inicial de aprendizagem e, assim, através desta estimulação, acompanham o mesmo ritmo e

os conteúdos que os colegas. No entanto, apesar de não haver diferenciação pedagógica nas tarefas, estes casos requerem especial atenção por parte da professora e da diáde, principalmente no desenvolvimento das competências na área curricular do Português. Isto deve-se ao facto de se pretender que os alunos acompanhem as atividades e, simultaneamente, consigam ultrapassar as dificuldades sentidas, permanecendo, desta forma, envolvidos e incluídos nas atividades promovidas. Refira-se que as crianças revelam, naturalmente, diferentes ritmos de aprendizagem ao longo do percurso académico, devendo-se, neste caso apoiar os alunos na disciplina de Português (especificamente na identificação de todos os grafemas/fonemas, na escrita de palavras e construção de frases) e na disciplina de Matemática (especificamente na correspondência entre número e quantidade e na realização de operações aritméticas).

No que concerne às relações familiares, grande parte da turma está inserida num contexto familiar estável. Porém, existem algumas crianças em que a falta de suporte por parte dos familiares, influencia de forma negativa o processo de aprendizagem. Em relação a este aspeto, é de realçar o caso do LP, que por diversas vezes, foi verificada a falta de apoio nos trabalhos de casa e nas tarefas que envolvessem a família. Constata-se e recomenda-se que o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus educandos, concorre para o sucesso educativo, social e pessoal do aluno (Sousa & Sarmiento, 2010).

A nível geral, a turma é caracterizada por ser um grupo dinâmico, curioso, carinhoso, participativo, revela principal interesse por desafios, trabalhos em grupos e momentos que envolvam Artes Visuais. No entanto, demonstra alguma dificuldade de atenção/concentração. Em alguns momentos, a turma revelou ser um pouco mais desorganizada o que se considerou normal por ainda se encontrarem numa fase de transição da EPE para o 1.º CEB, nomeadamente, no que diz respeito a estarem sentados corretamente e saberem arrumar e organizar os respetivos materiais.

Alguns alunos revelam mais facilidade em resolver as tarefas propostas e quando acabam estão habituados e gostam de colaborar com os colegas que têm mais dificuldades. Constatando-se que esta dinâmica colaborativa se constitui um estímulo para trabalhar em grupo partilhando ideias. Colaço (2004) defende este ponto de vista, acrescentando que ao trabalharem juntas, as crianças apoiam-se, dão respostas e assumem posturas e géneros discursivos semelhantes aos do respetivo docente. Mais uma vez, confere-se a importância

que o docente tem na vida dos seus estudantes, não só na forma como se espelha nos comportamentos como na promoção de benefícios do trabalho em grupo.

No decorrer da PES a turma sempre foi incentivada a expressar o seu ponto de vista e a ser crítica perante situações que ocorriam no quotidiano. Contudo, nesses momentos demonstrava dificuldades no que diz respeito às regras de participação, interrompendo várias vezes a professora ou o par pedagógico.

Em relação ao horário da turma, este contempla as várias componentes do currículo, presentes na matriz curricular-base do 1º ano, explanadas no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, ou seja, Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressões Artísticas, Educação Física, Cidadania e Desenvolvimento, as Tecnologias de Informação e Comunicação e a Oferta Complementar. As aulas iniciam às 9h e terminam, em alguns dias às 14h, noutras dias às 16h30, sendo que nos dias em que terminam mais cedo os alunos podiam usufruir das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). Estas atividades são de frequência facultativa, estando disponíveis a: Música, Dança e Atividades Lúdicas Expressivas. Posteriormente a este horário os alunos podem ainda usufruir da Componente de Apoio à Família (CAF). Alguns dos alunos não permanecem no horário das AEC, regressando, assim, a casa.

O primeiro momento do dia dura até às 10h30, sendo que os alunos retomam de novo às atividades às 11h, até à hora do almoço, ou seja, até às 12h30. No intervalo da manhã, quando está a chover, os alunos lancham dentro da sala e, por vezes, têm de permanecer lá, devido a falta de um local para eles permanecerem em dias que as condições meteorológicas não são favoráveis. Nestes dias, a falta de um local para os alunos permanecerem e beneficiarem da hora do recreio para brincar livremente, influenciava de forma negativa no processo de aprendizagem, nomeadamente, no que diz respeito à concentração e ao envolvimento nas atividades. A este respeito Spodek (2002) defende que “as crianças precisam de um intervalo, tal como os adultos precisam de paragens ao longo do dia de trabalho” (p. 257), acrescentando, ainda, que quanto mais tempo as crianças estiverem fechadas mais irrequieto será o seu comportamento.

No que diz respeito à organização do espaço, a sala tem as mesas organizadas em U, fugindo, assim, ao modelo tradicional, uma vez que a docente cooperante tem a preocupação de estimular a colaboração e a comunicação entre todos. De acordo com Cury (2004) esta disposição permite promover a educação participativa, melhorar a concentração, desenvolver a segurança, diminuir a ansiedade dos alunos e reduzir conversas paralelas. Acrescenta, ainda,

que desta forma se fomenta a capacidade de argumentar sem desconforto por expressar as próprias opiniões. No decorrer da PES, foi possível observar que, de facto, ao “educar com os olhos”, como Cury (2004) se refere à disposição da sala em forma de U ou em círculo, estimulou e desenvolveu estas capacidades nos alunos e tornou-os mais participativos no processo de aprendizagem.

Os alunos com mais dificuldades e com problemas de visão estavam, estrategicamente, próximos da docente cooperante para que esta conseguisse auxiliá-los e para que os alunos conseguissem ver melhor para o quadro ou projeções. De salientar, também, que os alunos que tinham mais predisposição para ter um índice de atenção mais baixo estavam ao lado de colegas mais concentrados.

A sala de aula é composta por um quadro branco, um computador, um projetor, duas colunas, janelas grandes que permitem a entrada de luz solar na sala e muitas paredes que permitem a exposição dos trabalhos realizados, como também das listas dos responsáveis, como também os cartazes com os conteúdos curriculares, como por exemplo, as letras, o quadro silábico, masculino e o feminino das palavras, os ditongos, os números, a moldura do 10 e a alimentação.

A nível de internet tem muitas fragilidades, o que dificulta, muitas vezes, a utilização das TIC. Por diversas vezes, os recursos tiveram de ser levados pela díade, como os computadores, colunas e projetor, devido à dificuldade de ligar a internet por rede e terem de ser utilizados os dados móveis. O computador da sala não possibilitava a ligação dos dados móveis e o projetor não permitia a ligação aos computadores do par pedagógico. Portanto, no que diz respeito a recursos tecnológicos a sala de aula não estava muito bem preparada.

A relação docente-alunos revelou-se afetuosa, de muita partilha e comunicação, na qual é ensinado a gerir conflitos e a resolver problemas. Em muitos momentos foi verificada a preocupação da docente com o bem-estar dos alunos, quer a nível emocional como físico. Por diversas vezes foram verificadas demonstrações de carinho, o que proporcionava um ambiente de confiança e de cumplicidade, possibilitando, também, um ambiente promotor de aprendizagens. Desta forma, tal como Caireta e Barbeito (2005) afirmam, permite que a escola desenvolva aprendizagens escolares e socioemocionais. Ainda nesta linha de pensamento, Escudero e Moreno (1992) mencionam que a gestão positiva dos conflitos pode contribuir para a transformação de um meio sociocultural no qual se promovam valores de comunicação, interdependência e solidariedade. De facto, a promoção de valores de

comunicação, do que fora observado na PES, revelou-se importante para que os alunos desenvolvessem capacidades de se colocar no lugar do outro, de o compreender e de o auxiliar, tendo como referência o comportamento da docente para com eles. Este foi um processo demorado, no que diz respeito à sua operacionalização, mas que foi possível observar diferenças em relação à gestão de conflitos entre os alunos, de forma positiva.

A preocupação de envolver a família em todo o processo de aprendizagem também foi notória, sendo esta relação fundamental para o sucesso escolar das crianças. Isto vai ao encontro do que Sarmiento et al., (2009) defendem “(...) a relação escola-família nunca pode ser desligada da própria relação pedagógica e daquilo que é tido como a tarefa central das escolas, ou seja, o processo de promoção da aprendizagem dos alunos” (p. 39). Deste modo, a docente cooperante estabelecia contacto diário com a família através de contacto telefónico e de email, essencialmente, quando era necessário comunicar algumas situações, ou quando os EE precisavam de dar conta de situações urgentes e justificar faltas. A docente disponibilizava, ainda, uma hora de atendimento para os EE, havendo a flexibilidade de marcar reunião de acordo com a disponibilidade de ambos, para que este envolvimento família-escola se mantivesse. Deste modo, o aprofundamento deste tipo de relação permitiu desenvolver formas de participação direta e ativa por parte de todos os intervenientes e, assim, constituir uma forma de democracia participativa (Sarmiento et al., 2009).

No que diz respeito à rotina, é de evidenciar as tarefas que eram distribuídas quinzenalmente, à sexta-feira, como: distribuir o leite, distribuir a fruta, registar as faltas e as presenças, registar o comportamento, distribuir o material e o responsável para organizar a fila. É possível inferir que ao responsabilizar os alunos pelas tarefas, anteriormente, mencionadas, o grau de autonomia, espírito de cooperação e responsabilidade fosse desenvolvido exponencialmente. Quando completados os 15 dias faziam uma autoavaliação sobre o seu desempenho, o que permitia desenvolver o pensamento crítico e tomada de consciência sobre o que desempenharam bem ou o que podiam melhorar. Após a autoavaliação a docente perguntava se a turma toda concordava. Os alunos manifestaram capacidade de se autoavaliarem, pois, as suas opiniões coincidiam com as opiniões da docente, podendo-se inferir, que a tomada de consciência das respetivas ações se foi desenvolvendo progressivamente.

É, ainda, de mencionar os trabalhos de casa que eram marcados todos os dias, com exceção da quinta-feira. De salientar, que acerca deste aspeto há vozes discordantes. Se por

um lado, Araújo (2009) reconhece que os trabalhos de casa contribuem para a aprendizagem das crianças e que as mesmas se revelam entusiasmadas por fazê-los. Esta ideia é apoiada por Meirieu (1998) que considera que os trabalhos para casa (TPC) possibilitam a criança a superar-se, a dar o melhor dela e a assimilar conhecimento. Por outro lado, Perrenout (1995) refere que, muitas vezes, os TPC revelam-se um verdadeiro tormento para as famílias, pois carecem de tempo útil para auxiliarem os educandos na realização dos mesmos, diariamente. Por ter em conta estes aspetos, de modo a não sobrecarregar os alunos, após um dia de aulas, e as famílias, após um dia de trabalho, os TPC são direcionados mais para tarefas de leitura, já que estão na aprendizagem da mesma e o treino e o incentivo revelam-se essenciais, indo ao encontro das necessidades das crianças e contribuindo para o desenvolvimento eficaz de forma harmoniosa. Por esse motivo, surgiu a ideia da criação de uma biblioteca de turma, dentro da sala de aula, aproveitando o facto de uma encarregada de educação ter feito um donativo de livros para a escola. Assim, os mesmos foram aproveitados para o projeto na sala. Na conceção da mestranda, este projeto assume-se como elemento extremamente interessante, uma vez que promove a leitura e proporciona as mesmas oportunidades a todos. Importa referir que os alunos recorriam à biblioteca para requisitar livros para ler em casa, o que na ótica de Campello et al., (2013) se afigura de suma importância, já que as bibliotecas são cruciais nos ambientes escolares, facultando, assim, ambientes que funcionam como espaços de desenvolvimento de conhecimento e incentivo à leitura.

No que remete às componentes curriculares, constatou-se que a turma revelou muita facilidade e entusiasmo pelo Estudo do Meio. Poucos alunos sentiam dificuldades na Matemática e no Português foram evidenciadas mais dificuldades, nomeadamente, na escrita e na estrutura de frases. Alguns alunos que evidenciavam mais dificuldades no Português revelavam um ótimo raciocínio matemático. No que diz respeito ao Português, a turma demonstrava especial atenção à escuta de obras, revelando capacidade de interpretar as histórias e habilidade para a memorização. Em relação ao Estudo do Meio, os alunos compreendiam os conteúdos e assimilavam-nos de forma muito clara, até porque eram desafiados, pela professora, durante todo o processo, a desenvolver o espírito crítico. No que diz respeito à Educação Artística, foram mais evidentes os momentos de Artes Visuais, com recurso a materiais do quotidiano: lápis de carvão, lápis de cor, marcadores e lápis de cera, tesoura, régua. Sublinha-se que os alunos evidenciavam algumas dificuldades no manuseamento da tesoura e da régua.

A avaliação da evolução das aprendizagens dos alunos, foi realizada, pela docente cooperante, em sintonia com as modalidades disponíveis e recomendadas: avaliação formativa, avaliação sumativa com recurso a fichas de trabalho, grelhas de registo do trabalho individual, de pares e grupo, registo da observação direta em contexto de sala de aula, grelhas de avaliação formal de oralidade, grelhas de autoavaliação, trabalho de projeto e Domínios de Autonomia Curricular (PCT, 2021). Para além do exposto, a professora cooperante valorizava a participação e o empenho dos alunos durante as atividades. Desta forma, a avaliação dos alunos foi efetuada ao longo de todo o processo de aprendizagem, recolhendo e analisando informações, de modo a orientar o percurso escolar dos alunos e melhorar a aprendizagem (DL n.º 17/2016, 4 de abril).

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Os diferentes contextos pedagógicos exigem uma prática diversificada, intencional e adequada às necessidades e interesses de cada criança, o que significa que os profissionais de educação necessitam de uma constante análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas vivenciadas. Neste sentido, percebe-se a necessidade da existência de profissionais críticos e reflexivos, que potenciem a mudança e a inovação educativa, num clima co-construtor de aprendizagens significativas e que sejam capazes de “responder às exigências impostas pela diversidade dos contextos educativos” (Leal & Fonseca, 2013, p. 171).

Face ao exposto, entende-se, tal como Coutinho et al., (2009), a Investigação-Ação como uma metodologia de investigação que inclui a ação (ou a mudança) e a investigação (ou compreensão), paralelamente. Promove, assim, uma mudança educativa através da partilha de saberes entre atores e investigadores, pois “impede a rotinização e a repetição de “receitas” de ação “importadas” de outros contextos” (Guerra, 2002, p. 52), o que significa que o ponto de partida é particular, pois sugere soluções para problemas reais. Elliott (2010), também sustenta este pensamento pois refere que o raciocínio prático articula o particular e o universal já que as conceções sobre a ação são tomadas para entender situações particulares.

Neste sentido, a Metodologia de Investigação-Ação permite suportar o desenvolvimento praxiológico dos educadores/professores envolvendo-os na investigação

sobre a sua prática, como também nas opções educativas. Salieta-se o seu papel na seleção das técnicas e estratégias mais adequadas para o contributo do desenvolvimento individual, como também para a construção de uma base de conhecimento profissional, necessário nas reflexões futuras (Maximo-Esteves, 2008).

Sublinha-se a possibilidade de tomar decisões e agir de acordo com a recolha de informações sobre o contexto de cada criança e os processos de aprendizagem. Portanto, é utilizada “uma análise sistémica, defendendo a interdisciplinaridade, os métodos qualitativos e uma abordagem global” (Guerra, 2002, p. 67). Assim, a mudança de um determinado contexto só pode ser realizada pelos docentes, em parceria com os seus colegas, com os seus educandos e respetivas famílias nos contextos em que a problemática foi verificada (Sanches, 2005). Desta forma, torna-se possível a compreensão de alguns fenómenos educativos.

Após a compreensão dos ajustes necessários a serem realizados, este processo tem como finalidade a melhoria do desempenho profissional e, conseqüentemente, a qualidade das aprendizagens das crianças/alunos. Por este motivo, é defendido que as práticas profissionais permitam a valorização da criança como ator participativo, oferecendo, assim, modos alternativos de pensar a ação (Oliveira-Formosinho, 2007).

Na busca do saber, do saber fazer, do saber estar e do saber ser, a metodologia de Investigação-Ação promove a autoformação do próprio sujeito. Portanto, o professor não deve ser “um transmissor daquilo que, ontem, lhe foi transmitido, o executor dessa transmissão.” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p. 99). Isto significa que os saberes devem ser construídos em conjunto, compreendendo o processo educativo como “diálogo e confronto entre crenças e saberes, entre saberes e práticas, entre práticas e crenças, entre esses polos de interação e os contextos envolventes” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 15). Elliott (2000), defende, também, o docente é participante ativo, já que se debruça sobre a sua prática, permitindo uma postura exploratória, interpretativa e contextualizada.

Face ao exposto, infere-se que na Prática Educativa Supervisionada ocorreu uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação, envolvendo fases de observação, planificação, ação e reflexão, imersas num processo contínuo ou cíclico e não linear.

Neste contexto de ação particularizamos os processos de observação, de planificação, da ação e da reflexão.

A observação, esta permite conhecer as crianças, avaliar os seus progressos e entender como interagem (Craveiro, 2004). A observação realizada ao longo da PES assume um caráter

de observação participante, tendo em conta que o observador fez parte das vivências ocorridas, interagindo diretamente com o objeto de análise (Estrela,1994). Assim, foi possível verificar quais as necessidades, as fragilidades, as potencialidades e os interesses das crianças, tendo em conta que este é um fator a ter em consideração no processo de planificação.

Para planificar traçam-se objetivos de aprendizagem a atingir, prevendo-se o caminho a percorrer através de uma sequência de atividades baseadas nas decisões pedagógicas. Destacam-se as decisões pedagógicas baseadas nos interesses, necessidades a serem trabalhadas e de maneira a desenvolver competências e conhecimentos que as crianças manifestavam.

Depois da fase da planificação, as atividades iam, progressivamente, passando à prática, obedecendo a critérios de flexibilidade. Esta fase foi um desafio, primeiramente para que se pudesse seguir um modelo mais ativo e, portanto, menos tradicional, com intenção de promover a participação ativa, das crianças, no processo de planeamento e das aprendizagens. De salientar que tentou-se contornar a tendência, vincada nos espaços educativos, para elaborar atividades relacionadas com as datas festivas.

Relativamente à fase da ação, foi possível verificar, algumas vezes, que as estratégias careciam de redimensionamentos ajustados às características do grupo.

Quanto à fase de reflexão ocorreu, simultaneamente, em muitas das situações, com a ação. Aconteceu, tanto individualmente, como com o par pedagógico e, até mesmo, com a educadora cooperante. Estes momentos reflexivos foram essenciais para que as práticas pedagógicas fossem aperfeiçoadas e permitissem reformular as estratégias nas atividades posteriores, de modo a corresponder às necessidades de cada criança, num triplo processo, tal como recomenda Nóvoa (1992, cit. por Sarmiento, 1999), defendendo que na primeira fase dá-se a adesão do docente ao conjunto de valores comuns a outros profissionais, de seguida sucede-se a fase da ação em que o docente assume as suas próprias estratégias, por último e, por base na reflexão sobre a ação, cada docente constrói a sua autoconsciência.

Durante a prática pedagógica desenvolvida nos contextos, no que diz respeito às reflexões é de evidenciar os guiões de pré-observação como instrumentos de reflexão sobre a ação, as narrativas individuais e colaborativas, bem como o diário de formação sobre a reflexão na ação. O diário permite a construção de conhecimentos quer a nível pessoal como profissional com o objetivo de melhorar as práticas pedagógicas. Sobre esta perspetiva, Ribeiro, Claro e Nunes (2007) afirmam que este instrumento utilizado de forma dialogada e

colaborativa, permite produzir capacidades e competências tais como a reflexão crítica, a argumentação fundamentada e sustentada entre a prática e a teoria.

Sublinha-se, face ao exposto, que a Investigação-Ação não é uma metodologia de investigação sobre a educação, mas que serve como forma de investigação para a educação (Coutinho et al., 2009).

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

“Qualquer educador, professor ou tutor deve tratar as suas crianças, os seus estudantes ou os seus discípulos como seres livres com capacidade para construir o seu próprio futuro e para tomar as decisões pelas quais assume as suas responsabilidades” (Grilo, 2020, p. 115).

O presente capítulo pretende apresentar as atividades e projetos desenvolvidos, na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como ponto de partida o quadro teórico e legal apresentados no capítulo I, assim como o contexto educativo, as características, interesses e necessidades do grupo de crianças onde o par pedagógico realizou a PES, mencionados no capítulo anterior. Numa lógica de investigação ação e, de acordo com as necessidades e interesses da criança, o desenvolvimento da ação educativa foi sequencialmente erigido, através de processos de planificação e reflexão com o grupo.

Nesta linha, procurou-se realizar uma prática educativa coerente com as práticas participativas e ativas onde a MTP se evidenciou. De salientar que o trabalho colaborativo foi fundamental, através do qual se mobilizaram competências reflexivas em diálogo com o par pedagógico, os docentes cooperantes e as supervisoras institucionais. Esta fluência reflexiva entre os participantes permitiu melhorar as práticas, ajustando estratégias e recursos, sempre que necessário.

3.1. VIVÊNCIAS EXPERIENCIADAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No presente subcapítulo pretende-se analisar e refletir sobre as ações desenvolvidas durante a PES em contexto de Educação Pré-Escolar. Esta revelou-se muito importante para o desenvolvimento da socialização profissional docente, pois permitiu uma reflexão constante na tentativa de melhorar e proporcionar momentos significativos às crianças.

As primeiras semanas de observação foram relevantes, pois permitiram recolher informações acerca de cada criança, tal como as aprendizagens adquiridas, as necessidades e as fragilidades evidenciadas, possibilitando uma ação planeada, coerente, ajustada e flexível. Neste sentido, Portugal e Laevers (2018), corroboram a esta atitude ao explicitarem, que “quando ouvimos as crianças recolhemos dados que nos poderão ser úteis para a compreensão dos interesses individuais, mas também sobre interesses situacionais e sobre a cultura de pares” (p. 109). Desta forma, torna-se possível proporcionar experiências lúdicas interessantes e desafiantes para o grupo, tendo sempre em conta que as crianças são o centro da ação e têm voz ativa no processo ensino-aprendizagem.

Nas primeiras observações realizadas, a díade verificou o interesse do grupo pelas brincadeiras espontâneas no espaço exterior, principalmente pelos elementos da natureza presentes nesse espaço, como folhas, flores e terra. Para além destes aspetos, verificou-se que revelavam interesse pelas Artes Visuais, pela Dramatização, bem como entusiasmo pelo contacto com os livros e com a leitura.

Não sendo possível, no presente relatório, dar conta de todas as ações pedagógicas promovidas e vivenciadas, optou-se por relatar de forma sustentada e reflexiva duas dimensões, muito significativas, para as crianças e para o par pedagógico. De sublinhar, que esta opção foi negociada entre a díade, para que pudéssemos fazer abordagens distintas. Assim, se dará conta da ação pedagógica em torno das emoções e do projeto “Desde o tempo dos dinossauros até aos homens das cavernas”, abordando especificamente a fase III.

A primeira ação pedagógica desenvolvida centrou-se no desenvolvimento emocional. Esta emergiu de uma necessidade do grupo, que passa a ser explicitada:

É sabido que a evolução tecnológica afeta, inevitavelmente, as relações sociais dos adultos e das crianças, por serem inibidoras do contato com o outro (Neto,2020). Neste

sentido, importa um especial cuidado com as atitudes e comportamentos das crianças na relação com o outro e nas manifestações emocionais, já que estas se apresentam pouco fluidas. Esta foi a necessidade, mais evidente, que a díade e a educadora cooperante, em diálogo, patentearam. Por esse motivo, foram planeadas algumas atividades relacionadas com as emoções para que desenvolvessem aspetos sociais de máxima importância, e se desenvolvessem competências de regulação emocional, considerando outros aspetos do saber.

Contudo, apesar de no início ter sido uma necessidade, ao longo das atividades as crianças iam revelando, cada vez mais, interesse e envolvimento nas situações que envolvessem abordagens emocionais. Iniciou-se esta abordagem por auscultar as emoções que já conheciam e como as manifestavam, depois foram indagadas e apresentadas outras não referidas. Neste encaço e por forma a ampliarem os seus conhecimentos, o grupo teve acesso a algumas obras literárias que permitiam trabalhar as emoções, como por exemplo “O novelo das emoções”. A partir daí, fomos investindo em mais obras literárias que pudessem esclarecer estes conceitos e, simultaneamente, potencializar o enriquecimento de vocabulário, já que se evidenciou um interesse e uma necessidade, do grupo, nos momentos de exploração das histórias. Tal intervenção, justifica-se pelo referido, mas também porque de acordo com Portugal e Laevers (2018), as histórias diversificadas abordam situações de emoções nas crianças e esta exploração pode ajudá-las a lidar com essas experiências, como também irá permitir a expressão de sentimentos e evocar o reconhecimento dos mesmos, fazendo com que entendam que estes sentimentos são comuns aos seus pares.

Durante o processo de planificação, foram desenvolvidas atividades que proporcionassem momentos de aprendizagem e de articulação das diferentes áreas de conteúdo, no entanto, nem todas poderão ser apresentadas, já que os elementos do par pedagógico decidiram abordar ações educativas distintas.

Neste seguimento, promoveu-se uma atividade de investigação que consistia em pesquisar, em pares, nos jornais, revistas e imagens impressas pela díade (por termos em conta que seria mais difícil encontrar nas revistas e nos jornais emoções como a raiva, medo e nojo), recortar e colar numa folha A3 com a imagem representada da emoção que tinham de procurar. Ao longo do processo, surpreendentemente, uma das crianças mencionou que encontrou outras emoções, manifestando-se admirada e confusa com esta descoberta. A partir daí, a criança partilhou com o grupo a descoberta que fez e mostrou as imagens em que

se podia verificar isso. Nesta atividade pretendia-se potenciar o trabalho colaborativo, fazendo pares heterogêneos (idades) para que os mais velhos pudessem auxiliar as crianças mais novas, e para que a partilha de conhecimentos fosse mais enriquecedora. Inicialmente, fizemos uma revisão dos conhecimentos adquiridos e foi dialogada com as crianças a forma de representar as emoções referidas.

A intenção desta experiência lúdica era, não só demonstrarem que conseguiam analisar as diferentes emoções em diferentes contextos, bem como trabalhar a motricidade fina, a destreza manual, a coordenação óculo manual, bem como e fomentar o sentido estético. No final, constatamos que o trabalho, não só foi colaborativo em pares, como entre outros pares, pois tiveram a capacidade de partilhar as imagens quando eles solicitavam. Isto significa que ao longo da atividade foi potenciado o desenvolvimento social e pessoal das crianças, aspetos estes identificados na Área de Formação Pessoal e Social das OCEPE (Silva et al., 2016).

Para a díade e para a educadora cooperante, era importante que as crianças comesçassem a ter consciência das suas emoções, para que a resolução dos conflitos, fosse uma tarefa mais simples, até porque é um processo que acompanha qualquer indivíduo ao longo da sua vida, pelo que quanto mais precocemente trabalhado, melhor se pode gerir. Para que essa consciência emocional fosse desenvolvida, todos os dias as crianças marcavam no emocionómetro (mapa colocado na parede com as emoções - representadas através de emojis- e possibilidade de selecionarem a que sentiam) a emoção sentida naquele momento, sendo que o momento correspondia ao momento da marcação das presenças.

No momento que as crianças iam marcando as suas emoções, recorrendo às molas com a sua fotografia, iam partilhando, espontaneamente, com as estagiárias ou com a educadora o motivo da emoção que elegiam. Caso não o fizessem, subtilmente, tentava-se que a criança, respeitando a liberdade, se expressasse.

O projeto que agora se apresenta nasceu da curiosidade das crianças, que no momento da marcação das presenças, empreenderam um diálogo sobre os dinossauros, conforme se ilustra:

F.O- “Há muitos anos, os dinossauros deixaram de existir porque um meteoro caiu na terra e destruiu tudo.”

C.B- “Foi assim que surgiram os homens das cavernas. Como é que eles falavam?”

F.O- “Como nós, porque eles também tinham boca.”

Perante este diálogo, uma das estagiárias colocou a questão, “Mas os animais também têm boca e não falam, certo?” Ao que o F.O respondeu que era por nós sermos humanos, por isso que nós falamos mas os animais não. No entanto, o grupo, na sua maioria, não se demonstrou muito convencido e todos os dias mencionava curiosidades sobre os dinossauros.

Desta forma, definiu-se a fase I da MTP, conforme recomenda Vasconcelos et al., (2012) a definição do assunto a desenvolver. Tal como foi mencionado no primeiro capítulo, esta metodologia instiga a que a criança investigue e partilhe experiências e saberes, essenciais para a construção de conhecimentos.

Neste seguimento, o projeto iniciou-se com o registo gráfico dos conhecimentos prévios das crianças, a respeito dos dinossauros e dos homens das cavernas. Num momento de diálogo e de partilha registou-se o que o grupo pretendia descobrir e como podia fazer. O mapa conceptual foi exposto na sala de atividades, que serviu como orientação para o projeto e sempre que surgia outra pista de investigação era acrescentada. Esta fase inicial é fundamental para a construção de uma aprendizagem centrada na criança, dado que foram as sugestões das crianças que serviram como base para as planificações.

De acordo com a fase II da MTP, iniciou-se a pesquisa na visualização de vídeos, enciclopédias e livros alusivos à temática, o que incentivou à exploração de outro espaço da instituição que raramente era frequentado, a biblioteca. A pesquisa teve continuidade em casa, pois como foi mencionado no primeiro capítulo o envolvimento da família torna-se essencial no processo de aprendizagem.

Visto que o maior interesse das crianças se centrava nos animais, mais propriamente os dinossauros, o projeto designou-se: “Desde o tempo dos dinossauros até aos homens das cavernas”. O nome do projeto foi definido em conjunto com o grupo de crianças que, em momentos de diálogo, iam dando algumas sugestões e com a colaboração do par pedagógico e da educadora cooperante o grupo chegou a um acordo.

Ao longo do projeto, os momentos de troca de ideias e de partilha foram cruciais e potenciaram a emergência de conhecimentos, experiências científicas, matemáticas, literárias, motoras e artísticas.

Os momentos lúdicos do projeto que se inseriram nesta fase consistiram em: (i) pesquisa sobre os dinossauros e sobre os homens das cavernas (sendo um momento que se estende no decorrer do projeto); (ii) painel com desenho de dinossauros através da sombra representada pela luz do sol; (iii) construção dos ovos dos dinossauros; (iv) construção do

ninho para ovos dos dinossauros; (v) representação dos ovos a eclodir, através de montagem e colagem; (vi) exploração e comparação das diferentes espécies; (vii) experiência científica do vulcão; (viii) escavação de fósseis; (ix) trajeto percorrido com a Bee-Bot; (x) dinamização de momentos musicais sobre os dinossauros; (xi) construção de um dinossauro em caixa de cartão; (xii) dinamização de uma peça teatral; (xiii) partilha de vídeos investigados com a família sobre os homens das cavernas; (xiv) construção de um homem das cavernas em 2D; (xv) percurso de um labirinto com o homem das cavernas com ímanes; (xvi) receita culinária.

O presente relatório irá centrar-se na explicação e análise dos momentos (ii), (ix) e (xii).

Deste modo, a mestranda responsável por esta narrativa decidiu abordar o momento lúdico que deu início ao projeto, logo de seguida ao momento da pesquisa, fazendo parte da fase III, sendo que nos momentos livres a maioria das crianças demonstrava interesse em desenhar um dinossauro, mas manifestava frustração, pois referiam que não estava igual ou que não sabiam desenhar. Perante esta situação, foi observado que o maior interesse do grupo se centrava na possibilidade de representarem graficamente os dinossauros, o que conduziu ao momento lúdico de desenho de dinossauros através da sombra representada pela luz do sol, articulando, assim, com o espaço exterior e aproveitando um recurso da natureza. Até porque o espaço exterior é considerado pelas OCEPE um espaço igualmente rico em potencialidades e oportunidades educativas e, por isso, o/a educador/a deve oferecer a mesma atenção que oferece ao espaço interior (Silva et al., 2016). Apesar de nem sempre ser fácil esta articulação de espaços por ser um centro escolar com muitos grupos e poucos recursos humanos, toda a ação pedagógica foi desenvolvida com a intencionalidade de explorar e de tirar o maior proveito dos vários espaços da instituição.

Portanto, para além de se considerar os interesses das crianças a proposta em questão pretendia contribuir para o desenvolvimento da motricidade fina enquanto necessidade do grupo (Silva et al., 2016).

As crianças manifestaram entusiasmo por ser um momento dinamizado fora da sala de atividades e por ser realizado em pequenos grupos. Este momento permitiu que as crianças explorassem os objetos relacionados com os dinossauros, que a família permitiu que as crianças trouxessem para mostrarem ao grupo e partilharem os conhecimentos que tinham acerca dos mesmos.

Para a elaboração do painel, de acordo com os conhecimentos prévios das crianças, foram formados trios, no qual cada criança elegeu o dinossauro que queria representar

graficamente. Com o papel de cenário exposto no espaço exterior, cada criança teve a possibilidade de manipular o seu objeto de forma a encontrar a soluções para sublinhar e representar a sombra. As crianças mais velhas iam dando algumas pistas e sugestões de como os seus pares mais novos poderiam representar a figura do objeto, já que as crianças mais pequenas revelavam mais dificuldades em encontrar estratégias que lhe permitissem não tapar a forma do animal.

Este foi um processo que demorou mais tempo do que a díade planeou, inicialmente, contudo, foi respeitado o ritmo das crianças e prolongou-se por mais dias esta exploração. Refira-se que, a realização deste painel só era possível no período da manhã, devido à luz do sol que incidia sobre o espaço. Conforme algumas crianças iam terminando de desenhar, iniciavam a pintura dos dinossauros escolhendo o material que pretendiam utilizar.

Tendo em conta que algumas crianças já detinham conhecimento acerca da locomoção de alguns dos dinossauros, como por exemplo, se eram voadores ou terrestres, observou-se e orientou-se a representação destes no papel cenário. Curiosamente, quando os desenhavam na linha da terra ou do céu, maior parte conseguia justificar o seu raciocínio. Os restantes elementos da natureza que enquadravam o habitat dos dinossauros foram desenhados pelas crianças, de acordo com os conhecimentos que detinham acerca deste. Tal, foi ao encontro dos seus conhecimentos prévios, já que inicialmente mencionavam que “os dinossauros viviam em florestas e em selvas”. Ainda com dúvidas se existiam seres humanos naqueles tempos ou só depois da extinção dos dinossauros, as crianças decidiram acrescentar um Homem na floresta.

No final da atividade refletiu-se sobre o painel que foi elaborado e concluíram que há elementos da natureza que se encontram em cima, como o caso do céu, do sol e das nuvens, outros elementos em baixo como o caso da terra e da relva, tal como evidenciaram no registo gráfico. Algumas crianças, quiseram, ainda, partilhar com o grupo o nome das espécies dos dinossauros representados. Em relação ao homem desenhado pelas crianças, indagaram acerca da sua existência. De acordo com o diálogo inicial, algumas mantiveram a mesma linha de raciocínio discordando de que nessa altura já havia humanos, sendo que as restantes crianças começaram a ficar com dúvidas. Este facto levou-nos a formular outras questões de investigação, nas quais se levantou a hipótese da nossa existência, ou não, no tempo dos dinossauros.

No decorrer desta atividade do projeto as estagiárias tiveram como principal papel orientar e auxiliar as crianças face a dificuldades sentidas, pois, segundo Laevers (2014), um profissional deve estimular as crianças e proporcionando-lhe autonomia. Neste sentido, foi possível as crianças partilharem o máximo de conhecimento e aprendizagens entre elas e, simultaneamente, encontrassem estratégias e resolução para os seus problemas. Esta experiência possibilitou, pelo descrito, abordar a Área do Conhecimento do Mundo e a Área de Expressão e Comunicação.



Figura 1- Desenho através da sombra representada pela luz do sol

No seguimento desta atividade, dado o especial interesse das crianças pelos meios tecnológicos e, por considerarmos relevante no processo de aprendizagem, recorreremos à robótica, utilizando a *Bee-Bot*, para de modo atrativo realizarem um desafio em torno do assunto investigado. Visto que, anteriormente, já tinham abordado e explorado as características de algumas espécies de dinossauros, aplicamos os conhecimentos adquiridos, mobilizando este instrumento tecnológico.

Dado que só existia um tapete, com imagens com algumas espécies de dinossauros, para a programação do robot *Bee-Bot* optámos por formar grupos de 3 elementos, de forma a potenciar a cooperação e interajuda, tendo em conta que, assim, evita a intervenção do adulto, dado que a atividade está a ser exercida colaborativamente (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011). Contudo, ao longo do desenvolvimento da atividade, a díade foi percebendo que seria mais produtivo se este momento fosse dinamizado em pares. Este facto, exigiu uma observação e reflexão na ação atenta, de forma a agir na hora e a maximizar o proveito pedagógico desta experiência.

Para desenvolverem novos conhecimentos e consolidarem outros, as crianças foram desafiadas a planearem um percurso para chegarem ao dinossauro selecionado pelo colega,

acertando no nome da espécie. Assim, a criança devia programar o robot para que este chegasse à imagem pretendida e, claro, os colegas podiam ajudar na programação. Inicialmente, as mestrandas explicaram a cada par, antes de programarem, a função de cada ícone do robô, para que conseguissem resolver o desafio de forma autónoma. Por ser um recurso desconhecido das crianças e por proporcionar esta interatividade revelaram muito entusiasmadas e motivadas para explorar o robot.

Primeiramente, uma das crianças selecionava a espécie, o que exigia que os conhecimentos anteriores estivessem bem adquiridos, posteriormente o par procurava e apontava para a imagem correspondente. Desta forma, pensava no trajeto que pretendia realizar para que tanto as mestrandas como o colega pudessem auxiliar, caso surgisse necessidade. Após conseguirem programar de forma a fazer o trajeto, trocavam as funções entre os pares. As crianças quiseram repetir, mais vezes, o que permitiu trocar os pares e fazer com que cooperassem com colegas diversificados.

Como foi mencionado anteriormente (cf. Capítulo II), o grupo era constituído por uma criança com características do espectro de autismo, que desde o início revelou interesse pelo assunto, porém, pouca interação. Nesta atividade, foi possível verificar o seu envolvimento e entusiasmo, manifestando interesse em participar mais vezes em interação com os colegas. Constata-se que a robótica é, para além de uma ferramenta pedagógica inclusiva, também, apelativa e promotora de um trabalho mais dinâmico e que possibilita trabalhar diferentes áreas de conteúdos e, concomitantemente, tal como defendem Ribeiro et al., (2007), desenvolver competências como a autonomia, o pensamento crítico e a resolução de problemas através do planeamento. Deste modo, a robótica estimulou, também, o pensamento computacional, que tal como defendem Araújo et al., (2015) diz respeito a “um conjunto de conceitos, habilidades e práticas da computação que podem ser aplicados tanto em atividades do cotidiano como em outras áreas do conhecimento” (p.1). Todas as crianças conseguiram alcançar os objetivos planeados, tendo um papel ativo na construção do próprio conhecimento, enquanto, a mestrandas, foi detentora de um papel de orientadora (Bidarra & Festas, 2005). Num ambiente de aprendizagem de confiança e, simultaneamente desafiante, tratou-se de um momento lúdico e dinâmico, no qual as crianças mobilizaram aprendizagens, simultaneamente, ao nível diferentes áreas de conteúdo e das competências digitais.

No que concerne às diferentes áreas de conteúdo mobilizaram aprendizagens associadas à Área do Conhecimento do Mundo e à Área de Expressão e Comunicação, no domínio da Matemática e da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita.



Figura 2- Tapete de programação e robot Bee-Bot

Um outro interesse e necessidade manifestado pelas crianças prendeu-se com a realização de um jogo dramático, sendo este, como defende Silva et al., (2016), uma das linguagens artísticas que possibilita enriquecer a expressão e a comunicação, que tinha sido observado pelas mestrandas e pela educadora cooperante. Reconhecendo as potencialidades de trabalhar o jogo dramático nestas faixas etárias, e considerando o defendido por Piaget: que é no “faz de conta” que a criança vai conhecer outras facetas do mundo, percebemos a pertinência desta abordagem. Nesta linha, também Silva et al., (2016), acrescenta que é no jogo dramático e na possibilidade de a criança assumir um papel de uma personagem que se fomenta o “faz de conta”, para além de desempenhar um papel fulcral no desenvolvimento emocional e social nestas idades.

A maioria das crianças manifestava entusiasmo tanto na representação como na criação das máscaras, enquanto uma pequena parte das crianças tinha preferência em assistir, assumindo uma postura passiva. No entanto, todas participaram na realização das máscaras e dos acessórios que o grupo sugeriu. De anotar que anteriormente, tinha sido construída uma máscara com caixas de cartão e material reciclável, que as crianças quiseram trazer, para a dramatização.

Uma vez que tinham sido contadas duas pequenas histórias do livro “7 Histórias de Dinossauros”, que incluíam as emoções e os dinossauros e o livro foi escolhido pelas mestrandas, apesar de a intenção, desde o início ter sido que alguma criança trouxesse uma história sobre o tema. Todavia, sempre que as crianças eram questionadas se tinham um livro

sobre os dinossauros respondiam que não. Por este motivo, a díade considerou que seria interessante unir conteúdos, anteriormente trabalhados na tentativa de os ampliar.

A história para a representação teatral foi selecionada através de uma votação democrática, respeitando a preferência da maioria. As personagens foram selecionadas de igual forma, sendo que face a discordâncias ocorridas foram capazes de negociá-las.

Pintaram máscaras, recortaram, colocaram elásticos e rapidamente identificaram quem ficaria com a máscara da caixa de cartão, consoante as características abordadas ao longo da história. Aliás, algumas crianças afirmaram, face à caixa de cartão, “Esse é o T-Rex”. A mestranda questionou o motivo e as crianças responderam “Porque ele é o maior”.



Figura 3- Dinossauro feito a partir da caixa de cartão

A dinamização da história revelou-se um desafio para algumas crianças, que têm menos facilidade em se expressar verbalmente, o que a tornou ainda mais significativa por potencializar este aspeto. Por outro lado, outras crianças manifestaram entusiasmo do início ao fim, memorizando, inclusive, as personagens dos colegas e auxiliando quando era o momento dos mesmos representarem.

A mestranda foi ensaiando a representação com as crianças, narrando a história e dizendo as falas que competia a cada personagem, permitindo que agissem de acordo com o que ouviam. Algumas crianças davam sugestões aos colegas de como deviam fazer e outras por se sentirem mais frustradas e não conseguirem lidar com as sugestões dos colegas, acabavam por não querer participar. Claro que se tentou contornar estas situações dialogando com as crianças, estimulando-as para que ultrapassassem algumas das inseguranças, no entanto, a decisão de continuar a participar ou não era respeitada.

Teria sido interessante apresentar este jogo dramático à restante comunidade educativa, contudo, por inibição e por ter sido entendido que não se sentiam confortáveis com a sugestão, tal não sucedeu.

A representação foi realizada, apenas ao restante grupo e à equipa educativa, que ficou maravilhada e entusiasmada por observar e entrar no mundo da fantasia. Desta forma, ao longo do projeto, as crianças tiveram a oportunidade de explorar, partilhar ideias, questionar e fazer sugestões estando sempre entusiasmadas em descobrir mais coisas novas.

Após as experiências vivenciadas no decorrer do projeto, importa analisá-las. O facto de vivermos num contexto pandémico criou alguns obstáculos, principalmente no que concerne ao envolvimento da família. Apesar desta, estar envolvida indiretamente, ter conhecimento do projeto e dos momentos dinamizados, a presença da forma que idealizamos não foi possível. No entanto, para mitigar estes impedimentos, tanto o par pedagógico como a educadora cooperante partilhavam os momentos por email, já que era a forma de comunicação usada habitualmente pela educadora cooperante. De assinalar que, conforme o mencionado no primeiro capítulo, a participação da família “para além de um direito, é também um dever” (Sarmiento, 2009, p. 53), neste sentido a partilha e as solicitações de materiais efetuadas fazem muito sentido e são imprescindíveis, uma vez que esta é a principal interessada no processo de aprendizagem das crianças.

No decorrer do estágio, o *feedback* recebido por parte das famílias foi bastante positivo, uma vez que as crianças partilhavam com os encarregados de educação o que era dinamizado no jardim de infância, envolvendo os próprios numa pesquisa, para que posteriormente pudessem partilhar com o grupo, na sala. Aliás, quando houve a transição da pesquisa dos dinossauros para os homens das cavernas foi notória a investigação, sendo que algumas crianças levaram registos gráficos do que visualizaram com a família, vídeos que tinham visto com as crianças, em casa, para que todas tivessem a oportunidade de os visualizar.

Dentro do contexto, não houve oportunidade de ampliar os momentos de partilha com a restante comunidade educativa, no entanto existiu a preocupação em expor os trabalhos subjacentes ao projeto no placard existente no corredor.

É de salientar que a MTP contempla uma fase destinada à reflexão e à avaliação do projeto, através da qual se pode perceber o envolvimento das crianças e as aprendizagens conquistadas. Neste sentido, ao longo do projeto, e não apenas na fase final, a reflexão foi

uma constante. Esta era proposta após as experiências e vivências lúdicas, possibilitando ajustes de estratégias, recursos e novas intencionalidades. Além do mais, era habitual, no final do dia, refletir em grande grupo, sobre as ações pedagógicas do dia, nomeadamente o que tinham feito, o que aprenderam e o que gostaram mais de fazer. Este momento reflexivo coloca a criança como protagonista da sua aprendizagem e fomenta o desenvolvimento das suas próprias opiniões e perspectivas (Cury, 2004).

Sublinha-se a importância da realização do projeto apresentado, que se revelou gratificante, tanto para as crianças como para as mestrandas e restante equipa educativa, uma vez que permitiu observar e escutar as crianças em todas as fases do processo, conforme recomenda Vasconcelos et al., (2012). Isto significa que ao observá-las e escutá-las também se reformulavam ações e intenções, bem como se consideravam os interesses das crianças, promovendo a motivação intrínseca. De destacar que as crianças, tiveram voz ativa no planeamento e os adultos assumiram um papel de mediadores.

Tendo em consideração todas experiências vivenciadas ao longo do projeto desenvolvido, verifica-se que este foi promotor de competências, atitudes e valores necessários à inclusão das crianças na sociedade em que vivemos. Sublinhando, que esta é uma das vantagens da MTP. Por conseguinte, o processo mais significativo e efetivo. Salienta-se, também, que a MTP é potenciadora da cooperação e da entreaajuda, pelo que veio ajudar a solucionar alguns comportamentos inibidores da cooperação inicialmente observados. Neste sentido, foi possível verificar que ao longo das semanas a evolução foi positiva e notória.

No que diz respeito às aprendizagens significativas estas foram perceptíveis quando as crianças se expressavam após as ações dinamizadas, verificando-se um alargamento de conhecimentos no que diz respeito, principalmente, à Área do Conhecimento do Mundo. No entanto, permitiu a partir de diversos momentos lúdicos, desenvolver outras competências previstas nas diferentes áreas de conteúdos contempladas nas OCEPE.

A Área de Formação Pessoal e Social mereceu especial atenção ao longo do projeto que tem vindo a ser apresentado, já que se vivenciava no Agrupamento um projeto de cidadania, conforme mencionado no capítulo II. Assim, em articulação com o projeto referido sublinhou-se a necessidade de fomentar as competências sociais. Estas, no entender de Portugal e Laevers (2018) incluem “a capacidade para compreender os outros, em diversas situações, considerando o contexto social, cultural, características pessoais (...) bem como a assunção de uma atitude crítica e construtiva em relação ao que se passa à sua volta” (p. 49).

Os mesmos autores mencionam que o nível de competência da criança nesta área pode ser verificado, por exemplo, em situações de interação e cooperação, quer com crianças quer com adultos, para além de competências comunicacionais, o respeito pelo outro e pelas suas opiniões. Estas situações, sem dúvida, foram observadas no decorrer da PES, cada vez que se optou por momentos lúdicos, em pequenos grupos, e que envolvessem a cooperação.

A vivência deste projeto, não negligenciou outros projetos e atividades em curso na sala e na instituição educativa, conforme mencionado no capítulo II. No âmbito destes projetos de articulação pedagógica, a sala colaborava no plano de leitura, nas ciências experimentais e no projeto Eco-Escolas.

Tendo em consideração a importância do espaço exterior (cf. Capítulo I), como mencionado anteriormente, de maneira a contribuir para enriquecer o espaço e continuar a promover competências das diversas áreas, nomeadamente sociais e motoras, foi realizado um dinossauro com materiais recicláveis. No que concerne à realização da cabeça do dinossauro e à pintura, houve a colaboração das crianças, que demonstraram entusiasmo durante todo o processo. Para a seleção da cor, estas foram questionadas acerca da cor que mais gostavam, dentro do leque de cores disponíveis. Desta forma, foram estimuladas para um processo democrático e de negociação, no entanto, a maioria, rapidamente, concordou que devia ser azul “Para dar mais cor ao recreio”, disse, com muita assertividade a criança F.O. Para a elaboração da cabeça, recorreu-se à técnica da pasta de papel, e por isso foi um processo que ocorreu em várias fases. Foram criados pequenos grupos que ficavam responsáveis por aquela tarefa, ou seja, estes funcionavam de modo rotativo e, enquanto um grupo tratava desta tarefa, as outras crianças desenvolviam experiências pedagógicas nas áreas desenvolvimentais da sala. De anotar que este projeto do espaço exterior, foi articulado com outras salas do EPE, visto que estavam a desenvolver projetos com problemáticas que envolviam os animais, tendo sido divulgado à restante comunidade educativa.



Figura 4-Projeto do espaço exterior

Terminado o período da PES, aprez mencionar que toda a ação desenvolvida, nesta valência, contribuiu significativamente para o crescimento pessoal e profissional da mestranda. Para este desenvolvimento foi essencial ter uma postura reflexiva, na busca do saber, saber ser, saber estar e saber fazer. Durante todo o processo, tornou-se evidente a importância da observação, da reflexão antes, durante e após a ação. Estes processos conferiam consistência pedagógica às planificações e contribuíram para melhorar o desempenho da mestranda. Não, se descurou, no entanto, a necessidade de uma melhoria contínua que, com certeza, cimentará a nossa identidade profissional.

Por último realça-se que “nenhum de nós é mais capaz do que todos nós em conjunto” pelo que, o vínculo e a cooperação conseguida entre a educadora cooperante e as mestrandas, foi muito gratificante e contribuiu, significativamente, para esta caminhada formativa.

3.2. VIVÊNCIAS EXPERIENCIADAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

As ações desenvolvidas na PES no contexto de 1º CEB, revelaram-se muito enriquecedoras para o crescimento pessoal e profissional da mestranda. Possibilitou momentos de aprendizagem e desenvolvimento de competências, na medida que se dinamizaram atividades integradas e integradoras de acordo com os interesses, necessidades e capacidades dos alunos, tal como mencionado no Capítulo II. Durante este processo, as práticas pedagógicas foram baseadas numa aprendizagem transdisciplinar e sustentadas em metodologias ativas. Concomitantemente, permitiu o aprofundamento do currículo atendendo, também, a questões sociais dos alunos. No sentido de proporcionar uma resposta educativa contextualizada, com respeito pelos interesses e necessidades dos alunos, foram tidas em consideração as distintas áreas do saber, a cultura escolar e a cultura de origem dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de aprendizagens significativas (Leite, 2012).

Para conhecer os alunos da turma em questão, bem como os seus interesses, os conhecimentos já adquiridos e o perfil de aprendizagem, foi necessária a observação direta participante ao longo do estágio, nas diferentes situações. Esta recolha de informação permitiu definir os objetivos que fomentaram as decisões da intervenção na PES

(Estrela,1994), tal como as estratégias metodológicas, os recursos e a avaliação. É, ainda de ter em consideração que a planificação das atividades do projeto, foram sustentadas com os documentos orientadores AE e PASEO.

A situação desencadeadora do projeto desenvolvido ocorreu na primeira semana de observação e cooperação em contexto, pelo facto de um dos elementos da díade ser dos Açores e a sua pronúncia ter despertado curiosidade nos alunos. Por diversas vezes surgiram questões como “Professora, tu falas espanhol?”, “És francesa?”, “Professora, quando falas parece que tens uma mistura de espanhol com brasileiro”. Esta curiosidade e motivação dos alunos para perceberem a naturalidade da mestranda, bem como a existência de uma pronúncia diferente conduziu o par pedagógico a aprofundar este assunto juntamente com alunos.

Inicialmente, este assunto deixou algumas dúvidas, no que diz respeito à maturidade dos alunos para compreenderem a diversidade linguística, nas diferentes localidades de Portugal, pois estava-se perante uma turma de 1.º ano de escolaridade. No entanto, foi colocado em marcha, visando sensibilizar os alunos para as variedades linguísticas existentes no nosso país, de modo a promover novas aprendizagens nas diferentes áreas curriculares. Assim, o projeto potenciaria, simultaneamente, aprendizagens do currículo, articuladas com uma temática de interesse, estimulando a motivação e o envolvimento para a aprendizagem dos restantes conteúdos, tal como Leite et al., (2000) sustentam. Desta forma, o desenvolvimento do projeto fortaleceu o conceito de flexibilidade curricular (referido no capítulo I), que deve ser observável neste nível de ensino.

Assim, tendo em conta o interesse da turma em saber mais acerca dos Açores, iniciou-se o projeto “Tradicionalmente Português”, assente na MTP, defendida por Vasconcelos (2012), de maneira que as aprendizagens fossem mais enriquecedoras e os alunos pudessem explorar mais o país que habitam. Esta exploração abrangeu o nível cultural, tradições e diversidade linguística existentes em Portugal.

Inicialmente, foi feito um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, através de um diálogo aberto, obtendo-se respostas, essencialmente, acerca dos vulcões e da existência de ilhas, sendo notória a confusão entre os Açores e a Madeira; a distinção de ilhas e arquipélagos; o idioma falado nos Açores; o tamanho das ilhas dos Açores e a distância de uma ilha para a outra.

Deste modo, ficou definido o problema e os temas a serem explorados, tal como é previsto na fase I na MTP. Seguidamente, de modo a planificar o desenvolvimento do trabalho, correspondente à fase II, foram verificadas as condições que existiam para a pesquisa, tendo em conta que, como referido no capítulo II, a nível tecnológico a sala de aula apresentava muitas fragilidades. Foi desta forma, que surgiu o carteiro João, personagem da plataforma *Voki*, que trazia algumas novidades, desafios e algumas propostas de diálogo para que os alunos partilhassem os seus conhecimentos. Estes eram obtidos, por vezes, através de pesquisas realizadas em casa com os encarregados de educação, outras vezes, através de recursos como vídeos, músicas, histórias, jogos e da exploração das TIC que não implicavam a utilização da internet da sala. O desenvolvimento do projeto foi sempre acompanhado pelo personagem supracitado, que serviu de fio condutor do projeto, pois viajava por diferentes localidades, fazendo os alunos viajar, simultaneamente. Este recurso permitiu promover conhecimentos, de forma inovadora e motivadora (Quadros-Flores et al., 2009) e, por esse motivo, essa personagem manteve-se ao longo do projeto. Apesar de, inicialmente, ser utilizado com esse objetivo, foi observado que os alunos criaram, também, uma ligação afetuosa com a personagem. Quando a personagem não aparecia os alunos questionavam “É hoje que o carteiro João vai falar connosco?” e mencionavam, diversas vezes, que tinham saudades dele. Perante isto, o *Voki* foi um recurso que possibilitou melhorias de aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias para a solução de vários problemas (Brito & Suárez, s/d).

Quanto ao que gostariam de fazer, ficou evidente a vontade de realizar a experiência de um vulcão, conhecer melhor a ilha da mestranda Açoreana, referindo, diversas vezes, que gostariam de visitar a ilha Terceira. Sendo essa visita difícil de realizar, uma das opções idealizadas seria a visita à ilha de forma virtual. Nesse sentido, surge, também, a ideia de realizar um intercâmbio com alunos da ilha Terceira e, mais tarde, com outras localidades, para que os alunos aferissem as diferenças não só a nível de pronúncias, mas no que diz respeito a nível cultural.

A fase III, correspondente ao momento de execução da MTP, contemplou a realização de atividades que fossem ao encontro dos interesses e das curiosidades dos alunos, articulando o projeto com os conteúdos abordados, salvaguardando a relevância da articulação curricular, neste nível de ensino (cf. Capítulo I). Como referido, anteriormente, alguns desafios eram propostos pela personagem do *Voki*. Sendo que a primeira atividade proposta foi precisamente, a pesquisa orientada realizada pelos alunos, através do

computador da sala, sobre as ilhas existentes nos Açores. Com esta pesquisa inicial, pretendia-se descobrir quantas ilhas constituíam este arquipélago, qual era o nome das mesmas e observar, pormenorizadamente, um mapa dos Açores. No final, os alunos dialogaram sobre os conhecimentos adquiridos, sendo que alguns referiam o conhecimento que possuíam e/ou se tinham ouvido falar sobre as respetivas ilhas, como, também, faziam uma análise do que observaram no mapa, acerca dos tamanhos, de cada uma delas, e da distância entre estas.

Posteriormente, numa outra atividade, o Carteiro João mencionou que esteve de férias, enquadrando-as, nas vivências e na época do ano, que os alunos estavam a substantificar: férias da Páscoa passadas numa das ilhas, acerca da qual se iria dar a conhecer uma lenda. Nesta linha, foi explorado o conceito de lendas, através de questões orais, para averiguar se conheciam a lenda que o Carteiro João iria partilhar, considerando a ilha em que estava a passar férias. No que concerne à utilização das lendas no 1º Ciclo, Solé (2004) refere que o currículo escolar não dá grande valor à utilização deste género literário, embora sejam reconhecidas as suas potencialidades e aplicabilidades no respetivo Ciclo. Para Cooper (2012) este género literário ajuda as crianças a decodificar a vida misteriosa, tal como se acaba constar.

Alguns alunos, que já tinham tido a oportunidade de viajar até aos Açores, já a conheciam. Também se percebeu que, alguns alunos, conheciam a definição de lenda, pelo que prontamente, se dispuseram a partilhar com os colegas. Depois de terem tido a oportunidade de desenvolverem competências no âmbito da oralidade (compreensão, sabendo identificar informação essencial em textos orais) e quanto à expressão (ao exprimir opiniões e partilhar ideias), visualizaram um vídeo com a Lenda das Sete Cidades. Através desse vídeo, foi possível realizar a interpretação da lenda, oralmente, e no final, foram analisadas imagens das lagoas. Esta observação despertou curiosidade, pelo que emergiram algumas questões por parte dos alunos: “O que tem debaixo da lagoa azul?”; “E debaixo da lagoa verde?”; “Afinal, elas existem mesmo?”.

Nesta senda de questionamentos, levantaram-se hipóteses, concertaram-se opiniões e os alunos evidenciaram, mais uma vez, a compreensão do conceito de lenda, pois concluíram que, afinal as lagoas existiam, presumindo que, a parte fictícia da lenda, correspondia à parte em que as duas pessoas apaixonadas choraram e, com essas lágrimas, formaram as lagoas. Através desta história, foi ainda possível trabalhar em pares, a leitura, os sinónimos e os antónimos a partir do texto impresso e colado nos cadernos. O trabalho a pares foi uma

estratégia pensada e praticada sempre que possível para que os alunos se ajudassem mutuamente (cf. Capítulo II).

Ao disponibilizar diferentes materiais para o desenvolvimento desta atividade pretendia-se promover uma aprendizagem, mais eficaz, com vista a melhores resultados, na qual foi considerado que numa turma há alunos diferentes, que aprendem de forma diferente, pois uns podem ter mais facilidade em compreender através de imagens, outros a partir de vídeos ou oralmente (Tomlinson, 2008).

Para construírem novos conhecimentos foi lançado o desafio e sabendo, após a atividade desenvolvida, que cada localidade tem as suas lendas, histórias, diversidade linguística, tradições e que nestas estão incluídas a gastronomia e a música, os alunos foram desafiados a pesquisar em casa, com o auxílio do EE, sobre a sua localidade (onde está inserida a instituição escolar). Desta forma, promoveu-se a metodologia da sala de aula invertida, tal como referenciado no capítulo I, que promoveu a recolha de informação, e onde as tecnologias potenciaram o apoio na construção de conhecimentos (Carvalho & Ramos, 2015).

Dada a curiosidade dos alunos acerca das variedades linguísticas existentes e, tendo sido observada essa sensibilidade da parte deles, as lendas serviram como mote para realizar um intercâmbio com outras instituições escolares (contextos formais e não formais) de outras localidades, possibilitando, simultaneamente, explorar Portugal e promover as competências de leitura. Neste sentido, Almeida (2000) refere “O encanto da leitura, o prazer e o gosto (...) tem, também, a ver com o que sentimos que tudo isso se relaciona com os espaços e tempos, com os territórios, com gente e seus costumes, identidade cultural que nos faz terra, região, povo” (p. 113). Portanto, através de cada texto de tradição popular pretendia-se desenvolver um conjunto de atividades de acordo com os objetivos pré-definidos. Assim, algumas das atividades proporcionaram o desenvolvimento de competências que não estavam contempladas nas AE, ou seja, compreende-se a importância do trabalho do currículo ao ser realizado de uma forma transdisciplinar, estimulando outras competências e capacidades para além das que vêm mencionadas no mesmo. À medida que os alunos iam tendo contacto com os diferentes textos literários, promoveu-se o desenvolvimento da leitura, da compreensão e desenvolvimento do vocabulário, uma vez que, de acordo com Viana e Ribeiro (sd) na “exploração do texto também se pretende promover a expansão do léxico das crianças” (p. 57), do reconto oral e da escrita, articulando com outras áreas do currículo.

De mencionar que essas localidades do qual se promoveu o intercâmbio foram o arquipélago dos Açores, Vila Real de Santo António e Alpendurada. A primeira deveu-se à curiosidade dos alunos, no entanto, as restantes deveram-se ao facto de o par pedagógico reconhecer que seria relevante os alunos terem contacto com pronúncias distintas.

Assim sendo, como mencionado anteriormente, o Carteiro João apresentou-se como fio condutor de todo o projeto e, desta forma, as localidades eram exploradas de acordo com as viagens e novidades que ele trazia, novidades estas do foro cultural, linguístico, matemático e das expressões. Sempre que uma nova localidade era mencionada, permitia o intercâmbio com os outros contextos e, desta forma, todos os intercâmbios foram iniciados com a leitura das lendas das próprias localidades. Essas leituras eram partilhadas no *Padlet*, ferramenta que acompanhou a fase III e fase IV do projeto, tendo em conta que este foi um recurso para a partilha e a divulgação de todo o projeto desenvolvido, possibilitando a oportunidade de toda a comunidade poder aceder, reconhecendo a importância da inclusão da família no processo de aprendizagem, fomentando, assim, a interação escola-família (Sarmiento et al., 2009). A partir dessas leituras eram analisadas, em sala de aula, as palavras que os alunos da turma destacavam como sendo pronunciadas de forma diferente.

No caso da lenda dos Açores, que foi a primeira a ser analisada, esta foi primeiro lida e interpretada na sala de aula e, posteriormente, os alunos escutaram a leitura de um aluno da ilha Terceira. Em relação às restantes localidades, a interpretação oral das lendas era realizada após a leitura do aluno dessa localidade. A segunda localidade a ser explorada foi Vila Real de Santo António, que apesar de ser com uma turma de 4.º ano, esta revelava muitas dificuldades no domínio da leitura (dificuldades observadas pelo professor dessa turma ao longo do ano) e, por último, Alpendurada com alunos do 3.º ano. Possivelmente, as dificuldades na leitura da turma de Vila Real de Santo António tenha sido um obstáculo para a análise da variação linguística presente naquela localidade, incluindo o próprio som da gravação, provavelmente devido à dimensão da sala e ao eco criado, o que acabou por necessitar mais análises e pedir que escutassem em casa com os encarregados de educação, para facilitar o processo, fazendo o registo dessas palavras numa folha e depois verificava-se em conjunto. Este foi um acontecimento imprevisto, pois quando a gravação foi recebida era audível para o par pedagógico.

As aprendizagens realizadas acerca da lenda foram consolidadas através da realização de um registo gráfico (desenho). Ao longo deste processo, questionou-se os alunos acerca das

particularidades das lendas, continuando, deste modo, a desenvolver as competências de compreensão e interpretação na área do Português articulando com a área de Expressões, nomeadamente, Artes Visuais (experimentação e criação), conforme recomendações do documento orientador AE.

Foram, então, distribuídas, de forma aleatória, folhas das respetivas cores das lagoas, pretendendo-se que os alunos que ficassem com as folhas azuis representassem o motivo de a lagoa ter ficado dessa cor e o mesmo devia acontecer com a folha verde.

Verificou-se que os alunos conseguiram compreender a lenda e memorizar os acontecimentos, de forma sequencializada, respeitando a sua forma original. Também se passou o mesmo em relação à representação das personagens, evidenciando-se fidelização à lenda, no entanto, as dimensões de criatividade na reprodução foram uma agradável surpresa, já que os alunos revelaram capacidade de interpretação ao representar graficamente as características físicas e psicológicas das personagens. Os desenhos realizados pela turma, através dos quais evidenciaram as suas capacidades artísticas, ficaram expostos no corredor da escola, de forma a divulgar, junto da comunidade educativa, o projeto que estava a ser desenvolvido na sala de aula.

Posteriormente, o Carteiro realizou uma viagem referindo, desta vez, que estava em Faro. Na realização dessa viagem passou por vários pontos de referência dessa localidade, aludindo ao facto de ter uma letra que ainda não aprenderam, desafiando-os a adivinhar qual seria. Neste processo, rapidamente identificaram a letra, já que esta estava contida no início da palavra. Ora, este facto facilitou a identificação do som, principalmente, por se tratar de um som fricativo, tal como sustentam Treiman e Baron (1981). Ao identificarem que se tratava da letra “F”, os alunos tiveram a oportunidade de treinar o grafismo da respetiva letra e, posteriormente, escutar uma pequena história alusiva ao percurso que o Carteiro João fez em Faro, utilizando o *Polisphone*, para que os alunos acompanhassem o trajeto. De referir que o *Polisphone* é uma plataforma com um mapa de som versátil, no qual é possível adicionar uma imagem e os sons desejados. Nesse trajeto, os lugares, os objetos ou os seres vivos encontrados também tinham a respetiva letra e, dessa forma, pretendia-se que os alunos a identificassem em todas as palavras. Posto isto, tal como se evidenciou, compreende-se que a aprendizagem das letras não deve ser dissociada do quotidiano e que as mesmas se encontram em todo o lado, promovendo, assim, aprendizagens significativas (Sim-Sim et al.,

2007). À medida que era mencionado esse lugar, objeto ou ser vivo eles escutavam o som característico do mesmo.

No final, sem esquecer o ponto de partida do projeto, foi mantido um diálogo com os alunos, questionando se ainda se lembravam quais eram as ilhas dos Açores que começavam pela respetiva letra e se tinham conhecimento de mais palavras em que ela estivesse presente. Através do *Mentimeter*, foi criada um *brainstorming*. Uma vez que a sala manifestava fragilidades a nível tecnológico, eram utilizados o computador e os dados móveis da mestrandia para utilizar o respetivo recurso. Esta estratégia, para além de permitir averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, permitia que todos participassem. O *brainstorming* está intimamente relacionado com métodos de ensino de pesquisa, descoberta e resolução de problemas, de acordo com Litcanu et al., (2015), portanto, é uma técnica versátil que pode contribuir para a aquisição de conceitos, desenvolvimento de competências de investigação e a resolução de problemas. De maneira a estimular a escrita e a criatividade, cada aluno teve de selecionar uma palavra escrita nessa nuvem de ideias, imaginando o que o Carteiro João podia ter vivenciado ou encontrado.

Durante o processo da escrita da frase iam surgindo algumas dúvidas, por os alunos manifestarem interesse em escrever palavras com letras que ainda não conheciam. No entanto, denotava-se que estava a ser fomentada a curiosidade e, muitas vezes, tentavam ir pela associação, lembrando que já tinham ouvido aquele som noutra palavra e associavam o grafema/fonema e/ou fonema/grafema. Portanto, com este exercício transparecia quem tinha a consciência fonológica desenvolvida e facilidade em compreender o nome das unidades mínimas, ou seja, das letras (Sim-Sim, 2002). Os alunos com mais dificuldades eram orientados a criar frases mais pequenas, uma vez que tinham tendência a desistir mais facilmente, no entanto, sempre foram estimulados a tentar, mesmo que revelassem dificuldades. De referir que estes necessitaram de mais acompanhamento, enquanto os alunos mais desenvolvidos, a nível da escrita, se evidenciavam mais autónomos. No final, todos os alunos partilharam com a turma as frases que escreveram, possibilitando, assim, desenvolver competências no âmbito da leitura (ler pequenos textos com articulação correta).

Indo, ainda, ao encontro das propostas e dos interesses dos alunos, de acordo com o que fora evidenciado na fase I do projeto, e de forma estreita com os conteúdos a lecionar foram, ainda, desafiados a serem cientistas por um dia, verificando-se, primeiramente, se sabiam o que os cientistas faziam. Esta proposta encontra eco sustentador em Pereira (2002),

quando expressa: “a educação em ciência deve desenvolver-se desde cedo, interligando conhecimentos teóricos, procedimentos específicos e hábitos de pensamento” (p. 39), uma vez que se perspetiva “alimentar” nos alunos a capacidade de observação, de descoberta e experimentação.

Nesta linha, os alunos realizaram uma experiência e, para tal, a turma foi organizada em dois grupos, muito embora, inicialmente, se ter planeado organizar grupos de 5 elementos. Esta alteração, deveu-se à falta de material necessário para distribuir pelos 5 grupos, pelo que foi necessário adaptar as circunstâncias. Esclarece-se que a referida falta de material, deveu-se ao facto de este estar a ser recolhido pelas mestrandas, com a incerteza da quantidade de material que seria possível recolher até ao dia da atividade. Estes acontecimentos, com certeza, ocorrerão ao longo da carreira de docente, no entanto, importa sempre ter outro plano ou elaborar atividades que sejam de fácil adaptação.

A estrutura do vulcão foi construída pelos grupos e, enquanto faziam essa construção, foram questionados quais seriam os ingredientes que poderíamos utilizar para simular a erupção de um vulcão. Durante esse diálogo, os alunos revelaram que sabiam alguns desses ingredientes necessários, sendo que os restantes tiveram que ser orientados pela estagiária responsável. Cada elemento teve oportunidade de colaborar na atividade e foi proposto que verificassem o que acontecia após a introdução de cada ingrediente. Após essa averiguação concluíram que o ingrediente “mágico” era o bicarbonato de sódio e que este representava a lava quando o vulcão entrava em erupção. No final, os alunos foram remetidos para uma reflexão “Então e se isto estivesse a acontecer na realidade, o que iria acontecer ao que estava ao redor do vulcão?”. Rapidamente, o D. respondeu que se assim fosse “Tudo iria ficar estragado e queimado”, a C. referiu que “As casas ficariam desfeitas”. Logo, os alunos apresentaram bom raciocínio, capazes de refletir e compreender que se a lava é quente e queima, então destruirá o que está ao redor. Competências estas que se pretendem desenvolver de acordo com os documentos orientadores PASEO e AE.



Figura 5-Experiência da erupção do vulcão

Ainda na sequência do trabalho inerente à letra “F” e, visto que estavam a explorar os Açores, na aula anterior, proporcionou-se conhecerem melhor algumas tradições do respetivo arquipélago, os alunos são convidados a realizar uma boneca do folclore. Primeiramente, foi auscultado o seu conhecimento acerca do folclore, sendo que nenhum manifestou domínio acerca dessa manifestação cultural portuguesa. Desta forma, desenvolviam-se conhecimentos no que diz respeito às tradições. Elucidou-se, então, em que consistia, clarificando que há bonecas que representam o folclore, que estas fazem parte do artesanato e são tradicionais, principalmente, na ilha Terceira. Desta forma, fazia-se um estudo etnográfico, que significa uma descrição científica sobre os povos com os seus costumes, hábitos e diferenças mútuas, de acordo com Ingold (2016), acrescentando que este assunto deve ser valorizado dentro de uma sala de aula.

Inicialmente, foi mostrada uma boneca confeccionada na ilha e, também, que a maneira como as realizam são um pouco complexas por estas necessitarem de costuras, portanto, iriam fazer uma boneca de uma versão adaptada e mais simples, sendo que, também, já havia um exemplar para apresentar como iria ficar. Com este exemplar pretendia-se que os alunos tivessem uma ideia de que iria ficar ligeiramente diferente sem as costuras, todavia era possível realizar. Importa salientar que, para a realização das bonecas cada aluno selecionou as cores que desejava, obtendo, assim, resultados diferentes uns dos outros. Verifica-se, portanto, que o exemplar não influenciou na criatividade, apenas deu a conhecer algo que não fazia parte do quotidiano das crianças. Este processo exigiu desenvolver a motricidade fina, algo que foi notório que foi afetado devido à situação pandémica que o mundo vive e às situações que as crianças foram privadas durante algum tempo. Desde o início, previa-se alguma dificuldade na execução das tarefas pelos motivos mencionados. Todavia, não se calculava que fosse necessário muito mais tempo e tanto apoio da nossa parte. Apesar de revelarem entusiasmo em realizar a atividade, os alunos sentiram dificuldade em acompanhar todos os passos do processo, bem como em utilizar a tesoura corretamente e prender com elásticos. É, de facto, relevante a conexão que as Artes Visuais com a motricidade fina e a importância que esta detém para o desenvolvimento das funções básicas que constam no quotidiano das crianças. Por esse motivo, tal como Le Boulch (1984) refere, estas experiências estimulam e desenvolvem a criatividade, a destreza manual e a precisão de gestos finos. Vygotsky (1999) complementa esta linha de pensamento mencionando que a atividade criativa manifesta-se em todos os aspetos da vida cultural, permitindo a criações artísticas.

Perante as dificuldades sentidas pelos alunos, foi necessário fortalecer a aprendizagem de lidar com a frustração e de não desistir perante uma dificuldade, sendo que este foi um aspeto observado ao longo do estágio que necessitou de ser estimulado constantemente. Segundo Vavassori (2017) é importante lidar com a frustração durante a infância, pois permite criar habilidades para ultrapassar esse sentimento, o que pode trazer benefícios para a vida adulta e, assim, superar situações sociais. Portanto, entende-se que este sentimento se não for considerado relevante durante o crescimento do indivíduo, pode trazer consequências para a vida deste, não conseguindo ter resiliência e não desenvolvendo capacidade de ultrapassar os obstáculos.



Figura 6-Boneca de folclore dos Açores

Como havia ficado determinado explorar as tradições de cada localidade, a partir do momento que foram realizadas as bonecas do folclore dos Açores, o mesmo aconteceu com o que era considerado mais tradicional naquelas regiões, através das Expressões, mais especificamente, das Artes Visuais. Assim, foram realizadas peças de olaria a representar Vila Real de Santo António e pintura de pedras por estas serem características em Alpendurada.

Ainda explorando um pouco mais sobre os Açores, uma vez que já havia sido mencionado o motivo do arquipélago ter esse nome, no entanto, foi apenas verbalizado. Tendo em conta que nesta fase inicial é importante o contacto com a leitura e com a escrita para que desenvolvam estas competências, pretendendo, ainda, articular com os sons “as, es, is, os, us” e, simultaneamente, o singular e o plural, a aula teve como desafio inicial a visualização da bandeira do arquipélago. Foi, então, proposto que analisassem e pensassem no que, outrora, havia sido mencionado, sendo feitas questões por parte da mestrandia. Vários foram os alunos que refiram que era o açor, em relação à primeira questão, e que esse pássaro representava os Açores. Perante estas respostas, as palavras ‘açor’ e ‘Açores’ foram escritas no quadro, permitindo o contacto com a escrita. Apelando ao raciocínio lógico dos alunos,

foram questionados sobre as semelhanças entre as palavras. De facto, conseguiram responder que ambas eram constituídas pelo radical “açor”, sendo que uma delas tinha no final o som “es”. No entanto, o que se pretendia era que chegassem à conclusão que assim se formava o plural, considerando que, numa aula anterior, esse assunto partiu de um dos alunos. Uma vez que nesse dia revelaram um pouco mais de dificuldades em chegar a essa conclusão e, uma vez que não faz parte ser o docente a dar todas as respostas, promoveu-se um raciocínio, através de questões orientadoras, que promovessem uma sequência orientada de modo a alcançar o que era pretendido.

A partir do momento que mencionaram que estava presente o som “es”, rapidamente presumiram os sons que iriam ser trabalhados naquela aula. De seguida, visualizaram uma breve história sobre como o pássaro açor deu o nome ao arquipélago, projetado no quadro, tendo sido solicitada a colaboração dos alunos para que lessem em voz alta, fazendo deles participantes ativos e a mestranda apenas uma orientadora para auxiliar nas dificuldades reveladas. Como já tinham referido os sons que iam ser trabalhados ao longo da aula, os alunos foram desafiados a copiar o texto para o caderno, desenvolvendo o domínio da escrita (escrever frases simples e textos curtos em escrita cursiva), de acordo com as AE. Apesar de, na planificação da aula já estar considerado que as crianças do 1.º ano precisam de mais tempo para esta atividade, os alunos demoraram um pouco mais do que o previsto. Após a transcrição para o caderno, a mestranda questionou se seria possível encontrar os sons “as, es, is, os, us”, desafiando os alunos a sublinharem somente os sons que eram encontrados ao longo do texto. Para que fosse mais perceptível onde esses sons podiam estar presentes, a mestranda leu mais uma vez o texto, pois a leitura em voz alta, bem como o diálogo posterior, constituem-se experiências de interação verbal que contribuem para o desenvolvimento linguístico (Sim-Sim, 2002). Alguns alunos compreenderam de imediato o que estava a ser pedido e corresponderam, outros começaram a sublinhar as palavras, o que fez com que se desse o exemplo no quadro do que se desejava. Depois de terem tempo de o fazerem, individualmente, foi corrigido no quadro por alunos que demonstraram interesse em colaborar e partilhar o seu raciocínio. Através deste exercício, os alunos conseguiram verificar que um mesmo grafema pode representar mais do que um fonema (Duarte, 2000). Claro está, que quando as crianças iniciam o percurso escolar estas situações ainda causam alguma confusão, todavia, no âmbito do Português, tal como Duarte (2000) defende, cabe “aos professores e aos investigadores que se interessam pelo ensino e aprendizagem do Português

pensar na utilização de uma tipologia de descrição e de classificação simplificada dos sons” (p. 216), acrescentando que sempre que possível deve ser lúdico este processo de aprendizagem. Devido a estas particularidades da nossa língua, foram surgindo algumas dúvidas por parte de alguns alunos, tendo sido respondidas e, na sua maioria, os estudantes conseguiram compreender e fazer estas associações.

No que diz respeito aos conteúdos do singular e plural, os alunos foram questionados se “As palavras que encontraram com os respetivos sons representam apenas um elemento?” e foi feita a distinção que se tivessem mais do que um elemento, então, tratava-se do plural, se representasse apenas um era singular, conclusão concebida pelos alunos. Utilizando como exemplo “os descobridores”, que incluía no texto, então, estaria no plural porque são mais do que um, “Mas se fosse só um como ficaria?”. Os alunos responderam que ficava “o descobridor” e a mestranda esclareceu que, assim, se tratava do singular. O aluno D.P ainda acrescentou que “para formar o plural acrescenta-se o “s” no final da palavra”.

Posteriormente, foi proposto ao aluno a consolidação do que abordaram através de um *quizz* na plataforma *Plickers*, em que o aluno recebeu os cartões com *QR code* para utilizarem durante o jogo, necessários para responder às perguntas. Através desta ferramenta, é possível criar uma aula interativa enquanto se recolhe informações precisas acerca dos conhecimentos ou das dificuldades dos alunos, precisando apenas de um smartphone ou tablet, projetor e um computador e, assim, os alunos visualizam em tempo real o seu desempenho (Freeman & Tashner, 2015).

No início, foi necessário explicar o modo de utilização dos cartões, chamando atenção que eles tinham umas letras. Considerando as características de todas as crianças da turma, foi necessário realizar diferenciação pedagógica utilizando código de cores para os alunos que não reconhecem nem distinguem as letras, sendo uma das fragilidades desta plataforma, pois não permite ter outra opção a não ser letras. As regras eram reforçadas de pergunta para pergunta, pois era a primeira vez que os alunos estavam a ter contacto com aquele jogo. O facto de poderem acompanhar quem respondia e esperar pelas respostas certas, criou um ambiente de entusiasmo pela aprendizagem de novos conteúdos. As palavras seleccionadas para o jogo estavam não só articuladas com o texto inicialmente trabalhado como eram palavras-chave do projeto de intervenção que estava a ser realizado e, por isso, os alunos, de alguma forma, já tinham contactado com as mesmas. Desta forma, os conteúdos de Português estavam articulados com os conteúdos de Estudo do Meio, utilizando as TIC.

De uma forma reflexiva, no momento da planificação esta aula foi pensada neste formato por os alunos revelarem sempre mais conhecimentos, antecipadamente e, por estas curiosidades terem surgido deles. No entanto, ao relacionar os sons com o singular e o plural numa aula o tempo revelou-se escasso. Por esse motivo, no dia seguinte foi necessário reforçar a aprendizagem destes conteúdos para que não restassem dúvidas.

Reconhecendo a importância do espaço exterior, pois de acordo com Neto (2020), é importante que as crianças desfrutem deste espaço para que tenham novas experiências no espaço natural, criando mais motivação e envolvimento, para além de fomentar um equilibrado desenvolvimento físico e motor (cf. Capítulo I), os alunos foram desafiados a realizar uma atividade de Educação Física articulada com as áreas do Português e do Estudo do Meio.

Assim que os alunos chegaram ao espaço e se confrontaram com o que estava desenhado no chão, tentaram, desde logo, decifrar o que estava escrito e o que poderia acontecer. As primeiras coisas que constataram foi que estavam desenhados dois “Z” com giz, estando escrito no início B.M (localidade da instituição) e no fim da letra Alpendurada. Relembrando aos alunos factos que deram origem ao nome da localidade de B.M. Ora, face ao assunto, souberam responder, mencionando que o nome estava relacionado com uma qualidade de peras. Após recordar estas questões, remeteu-se para o que observaram quando chegaram ao local. Foi-lhes explicado que era pretendido que percorressem o trajeto do “Z”, indo de B.M até Alpendurada visitar alguém e, como se deve presentear quem se visita, tinham de imaginar que o presente continha as afamadas peras. No entanto, como a fruta é sensível, com certeza que ao cair não ficaria em bom estado para ofertar à pessoa que iriam visitar, exigindo, portanto, um cuidado extremo e responsável no seu transporte.

Primeiramente, a turma foi organizada em duas equipas e, posteriormente, foi exemplificado como se pretendia que percorressem o trajeto, tendo uma bola média no meio das pernas e dois rolos de papel higiénico contendo uma bola pequena em cima de cada rolo. Isto exigia muita concentração e tinha como objetivo desenvolver a coordenação motora, deslocamento em equilíbrio e proporcionar trabalho em equipas tendo em consideração o que defende Newell (1986), pois este género de interação e restrições impostas permitirá um nível de coordenação eficiente. Portanto, era expectável, desde o início, que os alunos revelassem alguma dificuldade em coordenar a deslocação e manter o equilíbrio, no entanto, esse era o desafio.

Quando o desafio foi lançado os alunos pensaram que este seria muito fácil, no entanto, no momento da realização, constataram que coordenar a deslocação e o equilíbrio dificultava um bocado a tarefa. Apesar de na planificação ter ficado definido que se alguma das bolas caísse o aluno teria de voltar para o início do percurso, devido às dificuldades verificadas, a atividade sofreu alterações, pois a díade detetou que essa regra deixava os alunos frustrados, para além de prolongar bastante o tempo da atividade. Aqui constatou-se o quão importante é a flexibilidade da planificação, visto que os imprevistos acontecem e tudo deve ser adaptado de acordo com estas ocorrências. Veja-se que uma das intenções era proporcionar um ambiente mais descontraído e o docente deve observar o estado emocional dos seus alunos, preocupando-se e adaptando sempre que necessário (cf. Capítulo I). Desta forma, sempre que alguma das bolas caía, o aluno continuava o percurso de onde ele estava, contabilizando, igualmente, como regra inicial, os alunos que conseguiram manter o equilíbrio dos materiais durante o deslocamento até ao fim para ser a equipa vencedora.

De salientar que proporcionar o trabalho em equipas permitiu que criassem estratégias entre os colegas, para que juntos alcançassem o sucesso Vygotsky (1989) é um dos autores que defende o trabalho em equipas, argumentando que nestas relações são produzidos comportamentos e raciocínios que não seriam possíveis em ambientes de aprendizagens individualizadas. Compreendeu-se que os alunos que habitualmente não estão tão envolvidos nas atividades revelaram empenho e manifestaram entusiasmo. No entanto, os alunos que encontravam estratégias para os colegas, quando era a vez deles, revelavam alguma dificuldade em realizar a atividade. Depreende-se, assim, que a nível de raciocínio os alunos conseguem encontrar soluções, todavia, a nível motor necessitam de desenvolver competências, principalmente, de coordenação.

No final da atividade, verificou-se que tudo o que foi dialogado no início da atividade ainda se lembravam no final, o que muitas vezes não acontece quando as aulas são realizadas dentro de uma sala de aula. Isto reforça a necessidade de sair cada vez mais do espaço habitual e criar ambientes diferentes (Neto, 2020). Desta forma mais dinâmica, foi possível articular diferentes áreas curriculares, contribuindo para a consolidação de conhecimentos, permitindo, simultaneamente, desenvolver competências a nível motor.

Numa segunda fase do projeto, foi proposto às instituições que investigassem uma personalidade histórica daquela região, com o objetivo de instigar para obter mais conhecimentos acerca de cada localidade. Com este desafio, os alunos continuaram em

permanente investigação, contactavam com a leitura, e, ainda eram incitados a negociar, na turma, uma vez que tinham de chegar a um consenso se tivessem descoberto várias personalidades. De salientar que a investigação, mais uma vez, foi realizada com os EE, verificando-se, portanto, para além da metodologia ativa da sala de aula invertida, o contacto da família durante o projeto, o que já evidencia as potencialidades desta metodologia.

Para além disto, era solicitado que tivessem ideias de como podiam representá-la, recorrendo às diferentes Expressões, estimulando e incentivando à criatividade. No que diz respeito à turma em questão, mais uma vez, a investigação foi realizada em casa com os encarregados de educação. Alguns alunos, mais desenvolvidos na escrita, apresentavam as pesquisas escritas pelos próprios e faziam questão de ler para a turma o que tinham descoberto, o que indica o empenho e interesse que os mesmos estavam a ter pela temática desenvolvida. No que diz respeito aos alunos que ainda apresentavam algumas dificuldades, foi verificado que, devido a estes desafios, treinavam a leitura em casa para poder partilhar com a turma, mesmo que surgissem palavras que ainda não era esperado saberem ler, ou acabavam por recontar o que tinham investigado com a família. Neste sentido, diversas competências continuavam a ser estimuladas e os alunos continuavam a revelar interesse e entusiasmo por aprender mais por aprendizagens que não estavam contempladas nas AE, no entanto, partiram dos interesses deles.

Em conformidade com tudo o que foi narrado ao longo deste capítulo, no decorrer da PES foram vários os recursos e as estratégias utilizadas que contribuíram para as aprendizagens significativas das crianças. Considerando que vivemos numa era digital (Grilo, 2020), seria impensável não incluir as TIC nas práticas, uma vez que se deve acompanhar as mudanças e estas fazem parte da realidade das crianças. Mesmo sem rede WiFi, foi possível realizar práticas nas quais as TIC fossem integradas, compreendendo-se, portanto, o que Quadros-Flores et al., (2018) afirmam quando explicam que as aprendizagens e a utilização das TIC dependem sempre do modo como o professor faz uso do mesmo. Tendo, ainda, em conta que estas potenciaram o pensamento crítico, o pensamento computacional, o raciocínio lógico e a utilização de ferramentas tecnológicas, para além de tornar as atividades mais apelativas e envolver mais os alunos.

Assim, este percurso distinguiu-se pelas diferentes experiências vivenciadas que contribuíram para a construção da identidade profissional da mestranda, ainda na fase inicial

da sua formação, no sentido de ensinar a pensar e a refletir ainda mais sobre as estratégias utilizadas e por ter sido uma preparação para o futuro.

METARREFLEXÃO

Nesta fase final do percurso de formação, sublinha-se que a PES constituiu um momento fulcral de aprendizagem e desenvolvimento profissional da mestranda, pela diversidade de experiências com que se confrontou. Numa visão retrospectiva, compreende-se que este percurso é desafiador, no qual a transformação e a incerteza exigem a capacidade de resiliência e a capacidade de se reinventar a todo o instante.

Apesar de ser uma etapa, particularmente difícil, por haver demasiadas expectativas e receios de não conseguir cumprir os desafios colocados, foi, simultaneamente gratificante, uma vez que potenciou a aquisição de aprendizagens práticas e teóricas numa dialogicidade constante. A metodologia de Investigação-ação, nomeadamente, o ciclo de observação, planificação, ação e reflexão foram os alicerces desta experiência formativa. Claramente, a fase de observação constituiu uma parte relevante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois através desta estratégia investigativa foi possível conhecer as particularidades de cada criança, do contexto e dos modos de ação pedagógica dos orientadores cooperantes. Estas foram fundamentais para a tomada de decisões e experimentação de momentos educativos contextualizados considerando os interesses e as necessidades apresentadas por cada criança (Ribeiro, 2020).

Nesse sentido, uma das inquietações existentes, no início do percurso, prendia-se com o facto de não conseguir respeitar os interesses e responder às necessidades de cada criança e, de modo a proporcionar-lhes atividades adequadas. Acrescentando a isto, uma sala com 25 crianças parecia um número assustador para conseguir observar e responder a cada particularidade. De facto, não é fácil dar atenção, escutar e corresponder a todas as necessidades das crianças perante rácios tão elevados. Evidentemente que seria mais produtivo trabalhar com grupos mais reduzidos e com rotinas mais flexíveis. Poderia ser construído um currículo mais negociado, mais idiossincrático e mais cooperativo.

No primeiro semestre, em que a PES foi realizada na EPE, verificou-se que muitas crianças manifestavam comportamentos que revelavam necessidade de afeto e atenção constante, essencialmente, por se tratar de crianças de tenra idade que, acabavam por não ser atendidos na totalidade. Isto é, muito para além de uma focalização em aprendizagens académicas, importa valorizar e atender ao desenvolvimento de um cidadão seguro e

confiante, com competências sociais, autonomia e autorregulação e com sentimento de ligação ao mundo e aos outros (Portugal & Laevers, 2018).

No ponto de vista da mestrandia, uma forma de colmatar esta dificuldade sentida, não só pela respetiva, mas também relatada pelos docentes da instituição escolar, seria diminuir o rácio de crianças por sala, conforme referimos. Com certeza todas as crianças teriam mais assistência, as necessidades seriam mais respeitadas, as oportunidades de trabalhar os interesses de cada criança seriam diferentes e viveriam em ambientes mais felizes.

Como foi possível vivenciar, no processo educativo é criado um vínculo afetivo entre a docente e a criança, no entanto, esta proximidade ganha maior relevo quando direcionada para a construção partilhada de aprendizagens significativas. Isto torna-se possível quando o docente “acredita em si e na capacidade de, em conjunto, realizarem de forma gratificante e com sucesso as situações de aprendizagem” (Ferreira & Santos, 2000, p. 5). A procura do sucesso, no 1º CEB assume-se, inevitavelmente, com maior responsabilidade, dada a sua obrigatoriedade e as exigências curriculares e sociais. Foi nesse sentido, que se privilegiaram pedagogias de natureza participativa e ativa, contemplando interesses e motivações, necessidades e dificuldades das crianças, declinando, sempre que possível, o uso sistemático do manual escolar. Desta forma, os alunos foram escutados, valorizados e envolvidos na descoberta e na exploração do mundo, nunca esquecendo a dimensão afetiva, emocional e relacional, tão importante no processo de aprendizagem.

Outro aspeto observado e merecedor de reflexão, foi o facto das salas de aulas que desenvolviam projetos permitiam essas dinâmicas, no entanto estes são processos que requerem tempo, e vivência das fases que os constituem, numa dialogicidade constante entre conteúdos, investigação, reflexão. Ora, nem sempre as turmas do mesmo ano exploravam os mesmos conteúdos, todavia, as fichas de avaliação eram iguais para todas as turmas e não atendiam aos processos e aprendizagens vivenciadas. Deste modo, a avaliação sumativa pode não ser a mais adequada. Esta deveria ser ajustada às características da turma e ao currículo vivido, na senda da autonomia curricular decretada e recomendada.

Compreende-se que por se terem desenvolvido dois estágios em duas valências e pelo facto de, no 1º CEB, corresponder a uma turma do 1º ano, evidenciou a importância dos processos de transição de qualidade. Refira-se que a transição pode ser dolorosa para as crianças, pois socialmente esta é tida como uma passagem da brincadeira para a formalidade e, quer queiramos quer não, essa mensagem é passada para as crianças. Nesse sentido, cabe

ao docente suavizar este momento de transição e fazer da escola um espaço de aprendizagem apetecível, rompendo com metodologias centradas no manual enquanto estratégia curricular de aprendizagem e desenvolvimento.

De destacar que a possibilidade de desenvolver a MTP nos dois níveis educativos potenciou aprendizagens significativas e enriquecedoras, tendo em consideração que esta respeita as particularidades das crianças e possibilita articular diversas áreas a uma situação indagadora, do interesse do grupo.

Analisando as ações desenvolvidas, a diversificação de estratégias pedagógicas e didáticas levadas a cabo em ambos os níveis educativos, foi possível constatar que o seu envolvimento estava estritamente ligado a ações do seu interesse e que mobilizassem aprendizagens práticas e dinâmicas. Face ao exposto, refira-se que construir percursos diversificados de aprendizagem vai ao encontro do que o PASEO recomenda, até porque nem todas as crianças podem traçar o mesmo caminho para atingir os objetivos determinados e desenvolver determinadas competências.

Neste sentido, é relevante que um docente não forneça as respostas, mas adote uma postura construtivista e socioconstrutivista, sendo essencialmente, mediador e orientador. Deste modo, possibilita que se realizem aprendizagens, se adquiram ferramentas, e se contribua, positivamente, para a construção de crianças, alunos e cidadãos ativos e capazes de participarem em processos de transformação social.

De modo a finalizar a presente reflexão, que se finda em frases, mas não no pensamento, sistematiza-se que nos obstáculos, desafios, e aprendizagens se foi construindo educadores de infância e professores do 1º CEB. Um perfil duplo que exige a permanente reconstrução da identidade profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Edições Asa.
- Almeida, H. (2000). *Cadernos Aquilianos*. Centro de Estudos Aquilino Ribeiro.
- Alonso, J. D., Castedo, A. L., Juste, M., & Varela, E. V. (2015). Integración o inclusión: el dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (2), 31-50.
- Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos – Para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto Editora.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Primebooks.
- Araujo, A. L., Andrade, W., & Serey, D. (2015). *Pensamento Computacional sob a visão dos profissionais da computação: uma discussão sobre conceitos e habilidades*. In: Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação.
- Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora Ltda.
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*, 40(3), 95-133.
<http://hdl.handle.net/10316.2/4472>
- Bidarra, M. G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195.
https://eg.uc.pt/bitstream/10316/11548/1/Bidarra2005_Construtivismo.pdf
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. DC: Eric Digests.
- Borges, T. S., & Alencar, G. (2014). Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, Ano 3, n. 4, p.119-143.
- Brito & Suárez (s/d). Documentar la enseñanza.
http://www.lppbuenosaires.net/documentacionpedagogica/ArtPon/PDF_ArtPon/Ref%204.%20Monitor%20Do%20cumentar%20la%20ense%C3%B1anza.pdf
- Bruner, J. (1960). *The process of education*. MA: Harvard University Press.
- Caireta, M., & Barbeito, C. (2005). *Introducción de conceptos: Paz, violência, conflicto. Programa de Educación para la paz*. Cuadernos de Educación para la Paz. Escola de Cultura de Pau, Universidad Autónoma de Barcelona.

- Campello, B., Caldeira, P. T., Duarte, A. B. S., Araújo, C. A. A., Carvalho, M. C., Rodrigues, M. E. F., & Soares, L. V. O. (2013). Pesquisas sobre biblioteca escolar no Brasil: o estado da arte. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, v. 18, n. 37, (pp.123-156).
- Carvalho, R., & Ramos, M. (2015). Flipped classroom- Centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas. Em M. Gomes, A. Osório & A. Valente (Org.), *Challenges 2015: Meio Século de TIC na Educação* (pp. 369-381). Universidade do Minho, Centro de Competência em TIC na Educação.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/35245/1/FLIPPED%20CLASSROOM%20e2%80%93%20CENTRAR%20A%20APRENDIZAGEM%20NO%20ALUNO.pdf>
- Colaço, V. F. R. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 17, n. 3, (pp. 333-340).
- Cooper, H. (2012). *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais: Um Guia para Professores*. Base Editorial.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-379.
http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF
- Craveiro, C. (2004). A observação e o registo educacional: um tópico para formação reflexiva no âmbito da supervisão. *Saber (e) Educar*, 9, 47-61.
http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1020/2/SeE_9ObservacaoRegisto.pdf
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Pergaminho.
- Day, C. (2004). *A paixão pelo Ensino*. PORTO EDITORA, LDA.
- 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. *Em Unesco da Comissão Internacional sobre Educação*. Cortez Editora.
http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf

- Dias, S. R., & Volpato, A. N. (2017). *Práticas Inovadoras em Metodologias Ativas*. Contexto Digital
- Derry, S. (1996). Cognitive Schema theory in the constructivist debate. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 163-174.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise*. Universidade Aberta.
- Elliott, J. (2000). La investigación-acción en educación. (4.ª ed.). Ediciones Morata
- Elliott, J. (2010). Building Educational Theory through Action Research. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 28-38). SAGE.
- Escudero, J. M., & Moreno, J. M. (1992). El asesoramiento a centros educativos. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. CLIMEPSI
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (3.ªed.). Edições Afrontamento.
- Ferreira, C. (2018). Instrumentos de avaliação para a melhoria do ensino e da aprendizagem. *Revista Eletrónica de Educação e Psicologia*, 8, 12-17. <http://orcid.org/0000-0003-1752-1796>.
- Folque, M. (2018). O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17.ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª Edição. Paz e Terra editora.
- Freeman, C., & Tashner, J. (2015). *Technologies for Formative Assessment: Can WebBased Applications Transform the Allied Health Science Classroom and Improve Summative Assessment Outcomes*.
- Gardner, H. (1991). *A Criança Pré-Escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode Ensiná-la*. ARTMED EDITORA S.A.
- Grilo, E. M. (2020). *Não tenham medo do futuro*. Clube do Autor.

- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção- O Planeamento em Ciências Sociais*. Príncipe Editora, Lda.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times – Teachers’ Work and Culture in the Postmodern Age*. Cassell.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ingold, Tim. (2016). Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. *Educação*, 39(3), 404-411.
<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.21690>
- Kishimoto, T. M., & Oliveira - Formosinho, J. (2013). *Em Busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar*. Penso.
- Laevers, F. (2003). Experiential education- Making care and education more effective through well-being and involvement. In F. Laevers & L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style: Insights from an International Study on Experiential Education* (pp. 13-24). *Studia Paedagogica* 35. University Press.
- Le Boulch, J. (1984). *Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar*. Les Éditions ESF.
- Leal, S. M. & Fonseca, J. (2013). A investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional. In F. Sousa, L. Alonso & M. Roldão (Orgs.), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 163 - 177). Edições Almedina, S.A.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Edições ASA.
- Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In: *Mudanças curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto. Porto Editora, 15.32.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. doi: 10.4013/edu.2012.161.09
- Leite, C., Pacheco, J. A., & Alonso, L. G. (2000). Dossier sobre flexibilização curricular. *Território Educativo*, n.º7, pp. 20-26.
- Litcanu, M., Mnerie, A. V., Oros, C. e Prostean, O. (2015). Brain-Writing vs. Brainstorming: Case Study For Power Engineering Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 387–390.
- Lino, D. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância de Reggio Emilia: Uma Apresentação Em. J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.ª Ed. pp. 93-136). Porto Editora.

- Marchão, A. (2012). *No jardim de infância e na escola de 1.º ciclo do Ensino Básico: gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Edições Colibri.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Acadêmicas.
- Maset, P. (2011). Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa. Em D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (pp. 43-88). Instituto Piaget.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.
- Meirieu, P. (1998). *Os trabalhos De Casa*. Editorial Presença.
- Moran, J. M. (2007). *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá* (2ed). Papyrus.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças – A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. In: M. G. Wade & H.T.A. Whiting (Eds.), *Motor development in children: aspects of coordination and control*. Dordrecht Martinus Nijhoff.
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching as Work*. Routledge.
- Niza, S. (1998). O Modelo Curricular para a Educação de Infância da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.ª Ed. pp. 137-159). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, & M. A. Pinazza (Eds.), *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, Construindo o futuro* (pp. 13– 36). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação da Criança: A Pedagogia-em-Participação. In. J. Oliveira-Formosinho (Coord.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância- Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (2.ª ed). Porto Editora.
- Oliveira - Formosinho, J. (2006). *Modelos curriculares para a Educação de Infância – construindo uma práxis de participação* (1.ª ed). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. (2017). *Pedagogia em Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano*.30(100), 115-130.
- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola* (1.ª ed). Porto Editora.
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, B. O., & Neto, C. (1999). As crianças, o lazer, e os tempos livres. In Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (coords), *Saberes sobre as Crianças*. Editora Bezerra
- Pereira, G., Gouveia, I., & Fraga, N. (2019). Os professores do século XXI, Que competências e desafios? As perceções dos alunos de 1.ºano do mestrado em Educação Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Em N. Fraga (Org.), *O professor do século XXI em perspetiva comparada: Transformações e desafios para a construção de sociedades sustentáveis*, pp. 600-623. Centro de Investigação em Educação- CIE-Uma.
- Perrenout, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Edições Asa.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Artmed Editora.
- Piaget, J. (1977). *O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas*. D. Quixote.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação Em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)* (2ªed). Porto Editora.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (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. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6332/1/ART_PaulaFlores_2009.pdf
- Quadros-Flores, P. A., & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re) construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Prácticum*, Vol 2(2) 2-17. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12485/1/Art_Paula%20Flores_2017.pdf
- Quadros-Flores, P. M., Campos Marta, M., & Marques de Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Practicum*, 3(2), 60-76. <https://doi.org/10.24310/revpracticumrep.v3i2.9866>

- Ramalho, B. L., & Nuñez, I. B. (2014). Aprendizagem da docência, formação e desenvolvimento profissional: trilogia da profissionalização docente. In B. L. Ramalho & I. B. Nuñez (org), *Formação, representantes e saberes docente* (pp. 17-37). Mercado das Letras.
- Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. Em I. Alarcão (Org.), *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 87-95). Porto Editora.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. Em A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida (Eds.), *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 3115-3127). Universidade da Coruña. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12239/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2007.pdf
- Ribeiro, D. (2020). *Ficha da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). *Gestão curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In: Abrantes & Araújo (Org.). *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*. Ministério da Educação e Departamento da Educação Básica, 75 – 84.
- Sarmiento, T. (1999). Identidades Profissionais de Educadoras de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 52, (pp. 19-26).
- Sarmiento, T., Ferreira, I. F., Silva, P., & Madeira, R., (2009). *Infância, Família e Comunidade: As crianças como actores sociais*. Porto Editora.
- Sarmiento, T., Ferreira, F. I., Madeira, R., Silva, A. N., Silva, M. C., Rocha, M. L., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M. R., Abrantes, N. & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, (pp. 127-142).
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, C. (2005). Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções. Universidade do Minho.

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%20aancia_texto_%28Silva%2cFev_2005%29.pdf

- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/ DGE.
- Silvestri, A. (2016). A Aplicação do Project Based Learning no ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental. In: *Metodologias Ativas - desafios para uma educação disruptiva*. Propale.
- Sim-Sim, I. (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In: Carvalho, A. D., (Org.), *Novas Metodologias em Educação*. Coleção Educação, n.º8, pp. 197-226.
- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Solé, M. G. (2012). *As lendas no ensino da História e sua articulação com a Língua Portuguesa no 1º Ciclo*. Poster apresentado no 9º encontro nacional. Braga: Universidade do Minho.
- Sisto, F. F. (1997). *Aprendizagem e mudanças cognitivas em crianças*. Vozes.
- Slegers, P., & Kelchtermans, G. (1999). Inleiding op het themanummer: professionele identiteit van leraren (Professional Identity of Teachers). *Pedagogisch Tijdschrift*, 24, pp. 369-74.
- Spodek, B. (2002) - *Manual de Investigação em Educação da Infância*. Edição Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sumsion, J. (2002). Becoming, Being and Unbecoming an Early Childhood Educator: A Phenomenological Case Study of Teacher Attrition. *Teaching and Teacher Education*, 18, pp. 869-885.
- Tessaro, J. & Jordão, A. (2007). Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula. *Psicologia.com.com, o portal dos psicólogos*, 2(8), 1-14.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora
- Treiman, R. & Baron, J. (1981). Segmental analyses: Development and relation to reading ability. In G. C. Mackinnon & T.G. Waller (Eds.), *Reading Research: Advances in Theory and Practice*, Vol.III. Academic Press
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité português para a UNICEF.

- Vavassori, M. B. (2017). *Postura Dialógica e Frustração Habilidosa: Tramas da Terapia Gestáltica*. Rev. IGT na Rede, v. 14, nº 27, pp. 185-200
pepsic.bvsalud.org/pdf/igt/v14n27/v14n27a04.pdf
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência | Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (sd). *Falar, Ler e Escrever – Propostas integradoras para jardim de infância*. SANTILLANA.
- Vilhena, G., & Silva, M. I. L. (2002). *Organização da Componente de Apoio à Família*. Ministério da Educação.
- Vygotsky, L. S. (1989). Problemas de método. In: *A formação social da mente*. Martins Fontes
- Vygotsky, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. Martins fontes.
- Zabala, A. & Arnau, L. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.
- Zabalza, M. A. (1996). *Qualidade Em Educação Infantil*. ARTMED.

LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Projeto Educativo do Agrupamento (2019).

Plano de Inovação do Agrupamento (2019).

Plano Estratégico de Educação para a Cidadania (2019-2022).

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

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

Decreto-Lei n.º 17/2016, 4 de abril. Diário da República 65/2016 – I Série- Ministério da Educação. Lisboa. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, I Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime jurídico da educação inclusiva.

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

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017- II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018.

Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República – I Série n.º 237, Ministério da Educação, Lisboa. *Lei de Bases do Sistema Educativo.*

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, I Série -A de 1997-02-10. Assembleia da República. Lisboa. *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.*

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República n.º 166/2005, I Série -A de 2005-08-30.

Assembleia da República. Lisboa. *Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases de Financiamento do Ensino Superior.*

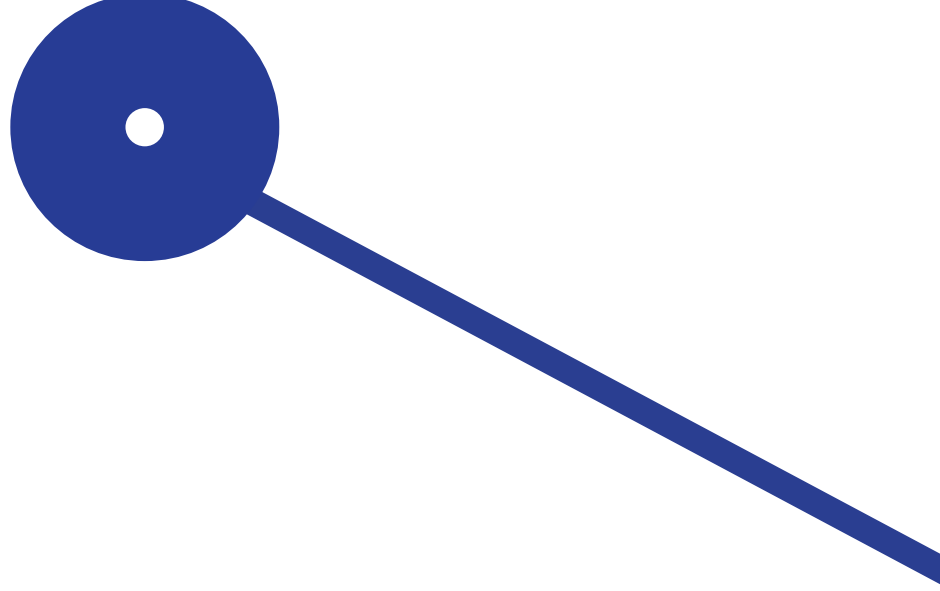
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio

Diana Luísa Gonçalves Patrício