ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

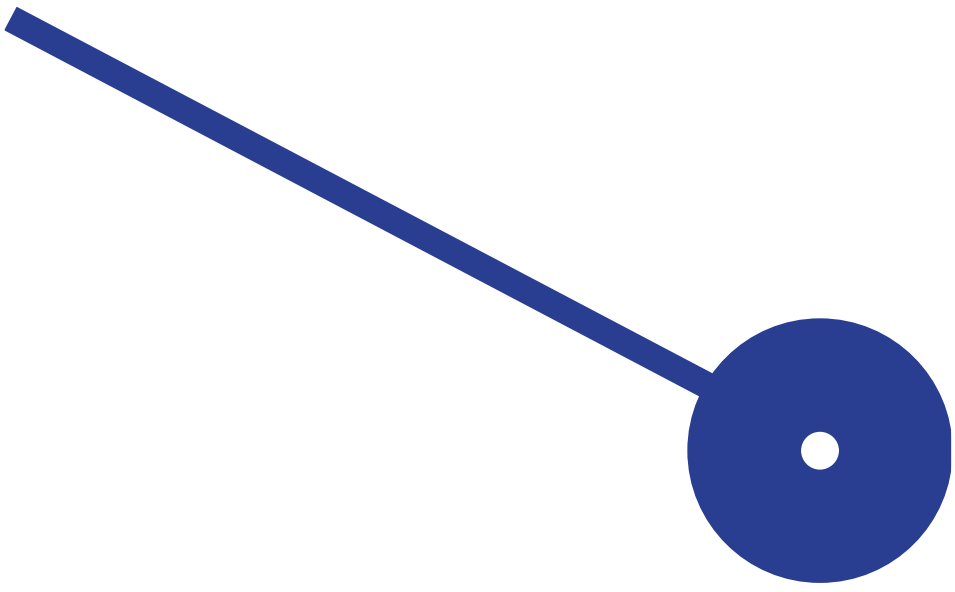
M

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

Relatório de Estágio

Catarina Paiva Ferreira

2023/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Paiva Ferreira

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Porto, dezembro de 2024

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Paiva Ferreira

Relatório de Estágio

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

Orientação: Doutora Vânia Gabriela Dias Graça

Mestre Margarida Maria Aguiar Barbieri Figueiredo

Porto, dezembro de 2024

"Eles não sabem, nem sonham,
que o sonho comanda a vida.
Que sempre que um homem sonha
o mundo pula e avança
como bola colorida
entre as mãos de uma criança."

António Gedeão

AGRADECIMENTOS

A um passo de finalizar este percurso, gostava de dirigir algumas palavras a pessoas essenciais nesta jornada que foi longa e com alguns obstáculos.

À minha família, pela liberdade que me deram de poder ser o que eu quisesse, pelo apoio incondicional em todos os momentos e por sempre acreditarem em mim e nas minhas capacidades. Obrigada por sempre me fazerem acreditar que tudo é possível, bastava querer.

Ao meu avô, que deixou de estar presente nesta dimensão durante a etapa mais atribulada desta jornada, mas que sei que está orgulhoso da sua "velhinha", esteja onde estiver. A sua resiliência e ambição sempre foram uma fonte de inspiração para mim.

Ao Fábio, pela paciência, compreensão e pelo apoio incondicional numa fase final deste percurso.

Aos meus amigos, pelos abraços, por compreenderem os meus momentos de ausência, por me apoiarem nas horas mais difíceis e por me fazerem sempre acreditar que isto era possível.

À Mafalda, o meu par pedagógico, que me aturou muitas horas a fio e com o qual partilhei muitas angústias e receios. Obrigada pela paciência e por alinhares comigo neste caminho tão desafiante, mas bonito. Agradecer ainda de forma especial, à Sofia e Sara, também companheiras desta jornada, pela entreajuda constante, pelos momentos de partilha e aprendizagem que tivemos ao longo destes dois anos.

À minha equipa do trabalho, pelo companheirismo e solidariedade e por toda a compreensão em determinados momentos mais atribulados deste percurso.

Agradecer ainda às supervisoras institucionais e orientadoras cooperantes, pela generosidade de abrirem as portas das suas salas e partilharem um bocadinho da sua experiência profissional. Cada vez que saía das suas salas sentia-me um bocadinho mais rica e com a plena noção de que realmente era mesmo este o caminho a seguir. Obrigada por todas as partilhas, dicas, conselhos e reflexões.

Às crianças do pré-escolar e do 1.º Ciclo, por me acolherem nas suas salas e por me darem a confirmação de que estava no lugar certo. Pelos abraços e sorrisos matinais, pela espontaneidade….

Ficarão para sempre no meu coração como as primeiras crianças a cruzar o meu futuro profissional. Foram um poço de alegria e o escape quando tudo parecia não ser possível.

Por fim, um agradecimento muito especial às famílias das crianças pela dedicação e colaboração em todos os momentos, foram também elas essenciais neste percurso.

RESUMO

O presente relatório enquadra-se na Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Dada a componente prática da UC, este documento pretende apresentar e refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas na PES, mobilizando os referentes teórico-legais que sustentam as ações pedagógicas.

Neste sentido, a mestranda procurou seguir as etapas de uma metodologia de investigação-ação, com recurso ao questionamento sistemático e foco permanente na melhoria das práticas. Seguindo uma visão construtivista e democrática, a criança foi sempre colocada no centro da ação, dando-lhe voz em todas as etapas de aprendizagem. Assim sendo, as intervenções tiveram por base metodologias ativas de aprendizagem a par do uso das tecnologias digitais, o trabalho colaborativo e cooperativo, a articulação de saberes e a contextualização e adaptação do currículo.

Neste documento é, ainda, refletida a importância do desenvolvimento da consciência fonológica tanto na valência de EPE como do 1.º CEB, e a sua influência no desenvolvimento da articulação da fala e da aprendizagem da leitura e escrita.

Salienta-se, por fim, a relevância das parcerias entre a família e comunidade, bem como da escola e o seu envolvimento nos projetos desenvolvidos.

Palavras-chave: Metodologia de Investigação-Ação; Metodologias ativas; Trabalho Colaborativo; Consciência Fonológica; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

The present report is part of the Supervised Educational Practice (PES) course unit (CU), included in the curriculum of the second year of the Master's program in Preschool Education (EPE) and Primary Education (CEB).

Given the practical component of this CU, this document aims to present and reflect on the educational practices developed during PES, incorporating the theoretical and legal frameworks that support pedagogical actions.

In this context, the master's student sought to follow the steps of an action-research methodology, utilizing systematic inquiry and maintaining a constant focus on improving practices. Adopting a constructivist and democratic perspective, the child was always placed at the center of action, with their voice considered in all stages of the learning process. Accordingly, the interventions were based on active learning methodologies alongside the use of digital technologies, collaborative and cooperative work, the integration of knowledge areas, and the contextualization and adaptation of the curriculum.

This document also reflects on the importance of developing phonological awareness both in the EPE context and in the first cycle of basic education (1st CEB), highlighting its influence on the development of speech articulation and the acquisition of reading and writing skills.

Finally, the relevance of partnerships between families and the community, as well as between the school and its involvement in the developed projects, is highlighted.

Keywords: Action-Research Methodology; Active Methodologies; Phonological Awareness; Collaborative Work; Digital Technologies

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Etapas da Metodologia de Investigação-Ação experienciadas na PES 43
Figura 2- Sugestões das crianças para o desenvolvimento do projeto "Um País a uma Página de Nós" 48
Figura 3- Pegadas do avatar Popi 49
Figura 4- Avatar Popi 50
Figura 5- Avatar Popi e Pipa 50
Figura 6- Etapas de confeção das areias 51
Figura 7- Passaportes do projeto "Um país a uma Página de Nós" 52
Figura 8- Atividade "Caixa Mistério" 53
Figura 9- Demarcação de Portugal no tapete do *robot* mouse com mapa mundo 54
Figura 10- Atividade de Programação com o *robot* mouse 54
Figura 11- Percurso da atividade de programação "Viagem ao México" e experimentação com o *robot* mouse.....55
Figura 12- Pintura da bandeira do México 56
Figura 13- Avatar Popi e os avós e gesto do método *Jean Qui-Rit* do som /m/ 57
Figura 14- Materiais utilizados na metodologia de rotação por estações de treino de grafia das letras.....58
Figura 15- Atividade de partilha "No meu natal não pode faltar…" 60
Figura 16- Momentos da atividade "No meu não pode faltar…".....61
Figura 17- Palavras cruzadas sugeridas pelo *avatar* avô Mário 62
Figura 18- Cartas da *lotería* mexicana 63
Figura 19- Registo de uma criança de colocação das cartas nas casas dos sons de cada letra 64
Figura 20- Padlet do projeto "Um País a uma Página de Nós" partilhado com as famílias……64
Figura 21- Jogo de tabuleiro relativo ao projeto 65
Figura 22- Cartolina resultante da exploração dos animais domésticos e selvagens 67
Figura 23- Tabela do animais de estimação da sala vermelha 68
Figura 24- Construção dos brinquedos para animais de estimação……..69
Figura 25- Brinquedos construídos pelas crianças 69
Figura 26- Caixa de sons……71

Figura 27- Crianças com os objetos trazidos de casa 71
Figura 28- Procura de sons em revistas e encaixe dos mesmos na caixa de sons 72
Figura 29- Crianças a brincar no espaço exterior 73
Figura 30- Registo das ideias das crianças para a execução do projeto "Como vamos melhorar o nosso espaço exterior" 74
Figura 31- Elaboração da carta dirigida às famílias 75
Figura 32- Materiais e utensílios trazidos pelas crianças 76
Figura 33- Momento em que o grupo lixou as paletes 76
Figura 34- Etapas de construção da cozinha de lama e caixa de areia com a colaboração de um familiar das crianças 77
Figura 35- Pintura da cozinha de lama e caixa de areia 78
Figura 36- Crianças em volta da cozinha de lama e caixa de areia 78
Figura 37- Arrumação da cozinha de lama e caixa de areia 79
Figura 38- Exploração do espaço exterior e recolha de elementos naturais 79
Figura 39- Criação dos quadros 80
Figura 40- Crianças a brincar na cozinha de lama e caixa de areia 81
Figura 41- Letreiro Cozinha de Lama 81
Figura 42- Cartaz e divulgação do mesmo 82
Figura 43- Exposição e divulgação do projeto 83
Figura 44- Convite e sessão de cinema do filme "A nossa Cozinha de Lama e Caixa de Areia" 83

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF- Atividades de Animação e Apoio à família

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC-Atividades de Enriquecimento curricular

CAF- Componente de Apoio à família

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DGE- Direção Geral da Educação

ELI- Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EPE-Educação Pré-Escolar

I-A- Investigação-Ação

LBSE-Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM- Movimento da escola Moderna

MIMepe- Metodologia de Intervenção em Matosinhos na Educação Pré-Escolar

MTP-Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE-Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE- Projeto Educativo

PEI- Programa Educativo Individual

PES-Prática Educativa Supervisionada

PIIP- Plano Individual de Intervenção Precoce na Infância

QI- Quociente de Inteligência

RTP-Relatório Técnico-Pedagógico

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

UC-Unidade Curricular

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 1

CAP. I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL 3

1.1. O PAPEL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO 3

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO 11

1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 18

CAP.II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 26

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE 26

2.2 O AMBIENTE EDUCATIVO DE 1.º CICLO 29

2.3 O AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 35

2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 42

CAP.III-DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DOS PERCURSOS PEDAGÓGICOS DESENVOLVIDOS 47

3.1. PERCURSO PEDAGÓGICO VIVENCIADO NO 1º CICLO 47

3.2. PERCURSO PEDAGÓGICO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR 65

METAREFLEXÃO 85

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS 98

INTRODUÇÃO

O presente relatório enquadra-se na Unidade Curricular (UC) da Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Este documento encontra-se dividido em três grandes capítulos, sendo estes subdivididos por subcapítulos devidamente articulados.

O primeiro capítulo é referente ao enquadramento teórico-legal. Num primeiro subcapítulo é feita uma breve abordagem histórica da evolução da educação e um contraponto dos paradigmas transmissivos e das pedagogias participativas e construtivistas, analisando o papel da criança ao longo do tempo. Para além disso é, ainda, realizada uma contextualização dos referentes teórico-legais comuns à Educação Pré-Escolar (EPE) e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). O segundo subcapítulo dedica-se às especificidades do 1.º CEB, documentos normativos que lhe dizem respeito, bem como metodologias ativas utilizadas e uma referência acerca dos métodos de leitura e escrita utilizados nas práticas educativas idealizadas pela díade. O terceiro subcapítulo debruça-se sobre as especificidades da EPE, fazendo uma contextualização dos documentos normativos e seus referentes legais, assim como as metodologias utilizadas na PES.

O segundo capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos, sendo o primeiro dirigido à caracterização geral da instituição cooperante, o segundo direcionado para a caracterização do ambiente educativo presenciado no 1.º CEB e o terceiro a caracterização da valência de EPE. O último subcapítulo destina-se aos fundamentos teóricos da metodologia de investigação-ação, já que o par pedagógico adotou uma aproximação desta metodologia nos contextos educativos.

O terceiro capítulo dedica-se a uma descrição e reflexão das práticas pedagógicas adotadas. No que diz respeito à EPE são analisadas e refletidas as etapas da Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) seguidas no projeto "Vamos melhorar o nosso espaço exterior" e descritos e refletidos outros pequenos projetos elaborados simultaneamente. Relativamente ao 1.º CEB, são também descritas e analisadas as etapas do projeto "Um país a uma página de nós", também ele seguindo esta metodologia.

Por fim, este relatório contempla ainda uma Metarreflexão com um balanço das aprendizagens evidenciadas na PES, em ambas as valências, assim como uma análise global dos contributos para a

construção da identidade profissional da mestranda. Neste tópico são refletidas as principais dificuldades sentidas ao longo do percurso e as estratégias utilizadas para as contornar, assim como as aprendizagens mais relevantes e significativas de todo o processo.

O relatório finaliza com as referências bibliográficas mobilizadas para a escrita e fundamentação do mesmo e os anexos e apêndices para uma melhor compreensão e descrição das práticas e dos contextos educativos.

Ressalvar, por fim, que tal como na PES, foram salvaguardadas todas as questões de ética e privacidade, sendo por isso garantido o anonimato e confidencialidade dos dados obtidos de todos os intervenientes.

CAP. I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo menciona e aprofunda os referenciais teórico-legais essenciais na formação do docente e educador. Estes foram essenciais para fundamentar e alicerçar as práticas desenvolvidas no contexto de EPE e 1.º CEB, sendo elencadas no capítulo III.

No primeiro subcapítulo é realizada uma contextualização histórica da evolução da educação, confrontando-se as pedagogias transmissivas com as participativas e os cânones comuns à EPE e ao 1.º CEB.

No segundo subcapítulo são referidas as especificidades do 1.º CEB e metodologias utilizadas. Por sua vez, no terceiro subcapítulo será referido o mesmo, mas em relação à EPE.

1.1. O PAPEL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO

Tal como qualquer organização, a escola surge de uma determinada realidade social e é historicamente construída para atingir fins socialmente desejáveis. Neste sentido, os primórdios do ensino em Portugal surgiram por iniciativa da Igreja, cujo principal objetivo passava pela formação do clero (Mendonça, 2011). É no decorrer do séc. XVIII, com a influência dos ideais iluministas que se verifica a "diminuição significativa da influência da Igreja neste domínio" (Mendonça, 2011, p. 6). Neste momento histórico deu-se uma maior relevância à difusão dos ideais educativos e, consequente, uma maior preocupação da população em volta deste tema.

Muitas foram as mudanças pelas quais a escola passou durante vários anos, sendo um dos grandes marcos o aparecimento e construção da escola pública, veiculado por Marquês de Pombal (Mendonça, 2011). No período entre 1759 e 1772 foi desenvolvido um Sistema Nacional de Ensino pelo governo de Sebastião José Carvalho e Melo, através da Carta de Lei de 6 de novembro de 1772, tornando estatal o ensino primário (Mendonça, 2011). No entanto, apesar de o ensino passar a ser estatal não era como o conhecemos hoje, sendo destinado sobretudo aos rapazes, uma vez que as tarefas domésticas eram direcionadas às mulheres.

Desta forma, como já foi referido anteriormente, a escola, enquanto organização, partilha dos mesmos elementos das outras organizações sociais: nomeadamente objetivos, pessoas, tarefas, estruturas, tecnologias e o facto de ser uma unidade socialmente construída para a obtenção de certas finalidades (Lima, 1998). Para este autor a escola teria como principal função "alargar e

complementar o papel educativo da família" conferindo ao Estado maior controlo sobre a educação da geração jovem (Lima, 1998, p. 41). Foi neste sentido que durante a época do Estado Novo (1933-1974) se utilizou a instituição da escola como forma de doutrinar a população, centrando-se as diretrizes ideológicas do estado na escola (Mendonça, 2011). Fazendo-se a analogia com a educação vigente na época do Estado Novo, a aprendizagem e o currículo funcionavam como uma linha de montagem, sendo igual para todos e impondo-se uma forma de pensar sobre os seus alunos num tipo de pedagogia transmissiva (Formosinho & Machado, 2013).

Espelha-se neste tipo de pedagogia, tal como Paulo Freire (1970) reflete, uma visão "bancária" da educação em que o "saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber" (p. 33). Para Freire, o termo "bancário" significa que o professor vê o aluno como um banco, no qual deposita o conhecimento. Na prática, quer dizer que o aluno é como um cofre vazio em que o professor acrescenta fórmulas, letras e conhecimento científico até "enriquecer" o aluno. Logo após a escola, os alunos "enriquecidos" serão replicadores daquele conhecimento adquirido. Por sua vez, neste tipo de ensino tradicional confunde-se exposição de informação com construção de conhecimento, colocando-se a criança como sujeito passivo da sua aprendizagem. Desta forma, neste paradigma de ensino, a criança como ser individual, com as suas características, interesses e particularidades, não é valorizada, utilizando-se o mesmo tipo de estratégias e abordagens para todas as crianças, como se cada uma delas não fosse única e irrepetível. Tal como é mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a combinação das características de cada criança, das suas experiências de vida e do seu processo de desenvolvimento natural, faz com que esta seja um ser único, com interesses, competências e aptidões distintas e formas de aprender também diferentes (Lopes da Silva et al., 2016). É, por isso, fulcral envolver a criança no seu processo de aprendizagem

Oliveira-Formosinho et al. (2013) defendem a adoção de pedagogias participativas cujo objetivo passa pelo "envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas da criança" (p. 9). Piaget introduziu como um dos pilares basilares destas pedagogias participativas, o conceito construtivismo, afirmando que a construção do conhecimento implicava uma interação entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. É o sujeito ativo, ou seja, a criança, que na ação constrói ela própria as suas representações do mundo interagindo com o objeto (Piaget, 1973, citado por Castañon, 2015). Assim, a criança é colocada no centro da aprendizagem e o educador é um mediador desse processo e não um "debitador". Vygotsky corrobora a ideia de que a criança

constrói o seu próprio conhecimento, o seu entendimento do mundo e das coisas que a rodeiam e que com a idade e experiências, estas construções são reestruturadas e reconstruídas (Figueira et al., 2014). No entanto, Vygotsky dá especial destaque e relevância às interações das crianças com as pessoas e não apenas com os objetos, na construção das aprendizagens. Para este autor "as ações da criança com os objetos são importantes para o desenvolvimento enquanto incluídas num contexto social e mediadas pela comunicação com os outros", precisando do outro para aprender (Figueira et al., 2014, p.74). Procurando uma abordagem mais operacional, Vygotsky define o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado pela resolução de problemas, de forma independente e autónoma e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com o auxílio de adultos ou de pares mais capazes (andaimes) (Álvarez & Del Río, 1990; Figueira et al., 2014). Desta forma, através de uma aprendizagem cooperativa, ao contrário da transmissiva que pretende ser individualista, há um grande potencial de aprendizagem e consequente desenvolvimento da linguagem (Figueira et al., 2014; Folque,1999).

No contexto do pós 25 de abril, em 1976, assistiu-se a uma maior democratização, nomeadamente na área do ensino, considerando-se no artigo 74º da Constituição publicada nesse ano, que todos os cidadãos eram merecedores de um nível mínimo de instrução. Assim sendo, o Estado passa a garantir o direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar, com carácter obrigatório e gratuito, de acordo com o princípio de escolaridade básica e universal (Mendonça, 2011; Barros & Sebastião, 2012). Neste sentido, e de acordo com a Constituição, a educação deve ser de qualidade para todos e realizar de forma plena o potencial transformador da educação como um caminho para futuros coletivos sustentáveis, sendo desta forma inclusiva, aberta e acessível a todos (Unesco, 2022; Oliveira-Martins et al., 2017).

É nesta linha de pensamento que se veio a formular, posteriormente, o Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que promove uma escola inclusiva, capaz de valorizar as particularidades de cada criança e que faça juz "às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade". O educador deve assim, procurar adequar as suas práticas, adaptando o currículo e diversificando as suas estratégias e metodologias de forma que todas as crianças adquiram conhecimento e desenvolvam competências de forma significativa (Lopes, 2012; Henrique, 2011). O referido decreto menciona as linhas de atuação para a inclusão que integram um conjunto de medidas universais, seletivas e adicionais capazes de responder à diversidade das necessidades dos alunos (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018). As medidas podem ser universais, seletivas

ou adicionais. As primeiras correspondem às respostas educativas dos contextos para todos os alunos e têm como principal objetivo a melhoria das aprendizagens e a promoção da participação. Inserem-se neste tipo de medidas a diferenciação pedagógica ou, por exemplo, as acomodações curriculares. As medidas seletivas pretendem colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não alcançadas pelas medidas universais. Salientam-se os percursos curriculares diferenciados ou o apoio tutorial. As medidas adicionais pretendem "colmatar dificuldades mais acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e inclusão" (Decreto-Lei n.º 54/2018, 2018, p. 2921).

Em 1986, aproveitando uma conjuntura de maior abertura e de implementação de políticas de reforma no ensino, surge a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), que pretende não só definir o papel do Estado no setor da educação, retirando-lhe a capacidade de gerir o currículo em função de ideais filosóficos, estéticos, políticos, ideológicos e religiosos, incentivando a promoção do desenvolvimento de uma visão democrática no ensino, valorizando-se e respeitando-se a diversidade de ideias e opiniões e a abertura ao diálogo (Lei n.º 46/86, 1986). É, assim, importante que as crianças possam questionar e compreender a relevância daquilo que estão a aprender e que de alguma forma aquela informação lhes seja próxima ou se relacione com os seus conhecimentos prévios, porque caso contrário as aprendizagens não serão significativas (Pelizzari, 2002). O educador deve, por isso, planear as suas ações pedagógicas tendo em conta a articulação curricular para que haja uma aprendizagem integrada e holística. É necessário que haja, por exemplo, projetos que promovam articulação com o local onde os alunos são provenientes, para que possam compreender ou explicar melhor as tradições do meio em que vivem, com projetos interdisciplinas que sejam capazes de responder à multiculturalidade de um mundo globalizado. Para que tal ocorra, é relevante que haja um intercâmbio cultural dentro da escola, e não um ambiente austero e transmissivo, desenvolvendo competências que vão ao encontro do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), nomeadamente na formação de crianças e futuros jovens críticos e autónomos, criativos e com capacidade comunicativa (Oliveira-Martins et al, 2017).

Acompanhando esta evolução do paradigma educativo, surge o Decreto-Lei 115-A/98 (1998), que visa a aprovação do regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de ensino desde a Educação Pré-Escolar ao Ensino Secundário. Com a entrada em vigor deste decreto dá-se um maior destaque aos contextos e comunidades onde se inserem os estabelecimentos educativos, valorizando-se o papel das respetivas autarquias nesta dimensão, promovendo-se e incentivando-se a participação das famílias, dos interesses locais e da autarquia nas atividades educativas. De facto, o envolvimento e participação, das famílias influencia a forma como as crianças

progridem as suas aprendizagens, assim como facilita uma melhor transição entre ciclos (Formosinho et al., 2016). Além disso, uma maior aproximação aos contextos permite uma melhor adaptação do currículo, optando por se realizar projetos que vão de acordo com as comunidades em que se inserem e com os quais o grupo vivencie diariamente e se possa identificar e interessar mais.

O Decreto-Lei n. º241/2001 (2001) que aprova o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico corrobora o decreto mencionado anteriormente, prevendo e promovendo a colaboração com a comunidade e a participação das crianças na planificação das atividades a realizar no contexto educativo. Inseridas nesta corrente de pensamento socioconstrutivista inserem-se várias abordagens pedagógicas participativas, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna (MEM), MTP, HighScope e Reggio Emilia. A díade pôde contactar mais de perto com o MEM, uma vez que era o mais utilizado por ambas as orientadoras cooperantes, ainda que não fosse utilizado na sua íntegra. De facto, estas pedagogias participativas centram-se na escuta ativa da criança e oferecem um ambiente pedagógico promotor de interações humanizantes baseadas no respeito, confiança e que permitam a participação e comunicação entre todos (Ribeiro et al., 2016).

O MEM assenta numa conceção de aprendizagem baseada no ensaio e erro de Freinet, que acabou por evoluir para uma "perspetiva de desenvolvimento das aprendizagens, através de uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos", conforme defendia Vygotsky e Bruner (Niza, 2013, p.142). As salas que se inspiram neste tipo de modelo são espaços democráticos, onde se utilizam práticas cooperativas e de solidariedade (Niza, 2013; Folque, 1999; Serralha, 2009). De facto, a aprendizagem vivenciada sob a inspiração desta pedagogia é muito mais significativa, porque desenvolve competências de ação sociocultural, usadas tanto na escola como na vida. A necessidade de regras sociais na sala reflete a realidade democrática fora da mesma, e, portanto, não se trata de fazer simulacros de vida. Desta forma, as crianças compreendem a necessidade de haver regras e instrumentos reguladores e utilizam-nos diariamente, assim como a importância de dialogar e negociar para atingir um bem comum (Niza, 2007). É, assim, neste sistema de colaboração e cooperação que o conhecimento se apropria e adquire (Niza, 2013). Por sua vez, a aprendizagem constrói-se "num esforço de apropriação dos métodos e processos inerentes a cada área do saber, como a estratégia mais adequada para o aluno assimilar os respetivos conteúdos" (Niza, 2013, p.146). Quer isto dizer que a criança constrói o conhecimento quando investiga sobre ele de forma interessada e com motivação intrínseca, sendo um interesse vindo dela e não imposto pelo educador.

Assim, os principais pressupostos deste modelo passam pelo clima de livre expressão da criança, para manifestar as suas ideias, interesses e opiniões; a existência de um espaço para as suas interrogações e a garantia do respeito pelas diferenças e promoção da interajuda e colaboração (Niza, 2013). De facto, a díade, vivenciou em ambas as salas este espírito de abertura ao diálogo ao longo da PES. Ressalva-se, ainda, a importância da comunidade que se pretende que seja envolvida o mais possível nos projetos desenvolvidos pelo grupo.

A par do MEM e tendo por base a participação ativa das crianças na construção das aprendizagens, tão característica das pedagogias em participação, o par pedagógico procurou seguir ainda uma Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), em ambas as valências, partindo de problemas e interesses reais ou temáticas lançadas pelas crianças e/ou da observação da díade. Esta metodologia caracteriza-se por fornecer às crianças aprendizagens enriquecedoras, desenvolvidas de forma interdisciplinar (Vasconcelos, 2011). Surge como uma metodologia centrada em "questões e/ou problemas reais sentidos como verdadeiros problemas para aqueles que os vão tratar" e, por isso, pertinentes para quem se envolve no trabalho (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 23). O desenvolvimento desta metodologia consiste num estudo pormenorizado sobre um determinado tema, ou seja, "que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados" (Leite et al., 1989, citado por Vasconcelos et al., 2012, p.10).

Esta metodologia encontra-se dividida em quatro fases: a definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e, por último, a divulgação/avaliação do trabalho (Vasconcelos, 2012; Guedes, 2011). Na primeira fase, o grande objetivo é a formulação do problema ou das questões a investigar, através dos conhecimentos dos seus interesses e curiosidades. Durante esta fase, poderão existir momentos de partilha de ideias, entre o educador e o grupo de crianças, de modo a serem conhecidos os saberes que o grupo já possui sobre o assunto, assim como aqueles que pretende explorar, recorrendo-se à construção de uma teia inicial, que pode ser registada pelo educador (Vasconcelos, 2012; Katz & Chard, 2009; Guedes,2011).

É no decorrer da segunda fase, que surge o planeamento e desenvolvimento do trabalho. Uma vez levantadas as questões na fase anterior, é necessário organizar o trabalho e fazer o planeamento do projeto. Neste momento, pretende-se que se analise o que já se sabe ou pensa, perceber quem faz o quê, o que é necessário para executar o projeto, a quem pedir ajuda e onde procurar informações (Guedes, 2011). Selecionam-se, ainda, os recursos a serem utilizados nas atividades planeadas, também elas construídas, pensadas e planificadas no decorrer desta fase da MTP. É importante,

igualmente, referir que deverá ser realizada uma previsão possível do desenvolvimento do projeto em função de objetivos, a ser atingidos aquando da sua finalização, visto que a MTP é caracterizada por ser flexível relativamente à multiplicidade de possibilidades, afastando por completo a estrutura tradicional e linear de uma planificação (Vasconcelos, 2012). Na terceira fase, de execução, "as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, selecionam e registam a informação: desenham, tiram fotografias, criam textos, fazem construções" (Vasconcelos, 2012, p. 16). Isto é, no momento de execução das atividades planificadas e construídas, convidam-se as crianças a procurar respostas para a problemática definida, registando as suas descobertas, de modo a reter aprendizagens significadas através de cada atividade proposta. Ainda nesta fase, poderão ser feitas alterações à teia de ideias anteriormente realizada, visto que poderão surgir novas dúvidas ou descobertas por parte das crianças. Podem, ainda, construir objetos em grandes dimensões, de acordo com os projetos idealizados. É recorrente a realização de pontos de situação diários e avaliações de processo para que desta forma se possa relançar e planificar o que vem a seguir (Vasconcelos, 2012; Rangel & Gonçalves, 2011).

Por último, segue-se a fase da conclusão do projeto desenvolvido, sendo caracterizada pela autora como a fase "da socialização do saber, tornando-o útil aos outros" (Vasconcelos, 2012, p. 17). O grande objetivo nesta fase será a demonstração das aprendizagens adquiridas pelas crianças ao longo de todo o projeto e deve representar o enriquecimento do grupo e da comunidade que assiste à divulgação do mesmo, "em termos de conhecimento/ compreensão/ solução do(s) problema(s) ou questão(ões) inicialmente colocados" (Rangel & Gonçalves, 2011, p.23). Posto isto, deverá ser realizada uma correta avaliação ao grupo de crianças envolvidas, avaliando o trabalho construído, a intervenção das várias crianças no mesmo e ainda a entreajuda estabelecida entre os elementos do grupo (Vasconcelos, 2012). Na mesma linha de pensamento da autora, deve analisar-se a informação recolhida e a forma como esta foi adquirida, bem como as competências desenvolvidas por parte das crianças (Vasconcelos, 2012). Por fim, servindo de mote a um próximo projeto, poderá haver um momento reflexivo onde se partilham novos interesses e curiosidades que surgiram no decorrer da realização do projeto, nascendo assim possíveis ideias para projetos futuros. Estas partilhas podem ser feitas à comunidade, famílias e ainda no seio do contexto educativo, que inclui a EPE e o 1.ºCEB, facilitando, assim, a transição educativa.

A transição educativa entre a EPE e o 1.º CEB, assume particular relevância porque significa a entrada da criança na escolarização obrigatória. A forma como se vê e prepara a transição da criança de uma etapa para a outra evoluiu ao longo do tempo. Numa fase inicial assumia-se que a criança poderia

estar “pronta” ou não para a próxima etapa educativa, colocando-se o ónus na mesma. Esta perspetiva de prontidão da criança para enfrentar as aprendizagens escolares desperta sentimentos de ansiedade não só para a criança, mas também para os restantes intervenientes, como educadores, professores e as próprias famílias. Muitas vezes, o desinteresse e desmotivação por parte das crianças é reflexo desta visão ultrapassada de que esta deve estar pronta para a próxima etapa (Formosinho et al., 2016; Sim-Sim, 2010). Atualmente, sabe-se que o meio ou contexto em que esta se insere e a forma como os processos de acolhimento acontecem podem influenciar a forma como estas transições podem decorrer (Formosinho et al., 2016). Bronfenbrenner (1979) e o seu trabalho deixa de atribuir exclusivamente a “condição de “estar pronta” à criança”, mas passa progressivamente a atribuir essa condição à família, comunidade e escola (p. 57). De facto, a relação com o professor, com os pares, assim como a falta de envolvimento na aprendizagem ou alienação cultural podem influenciar a qualidade das transições (Pianta, 2004, citado por Formosinho et al., 2016). Cabe, portanto, aos educadores, famílias e comunidade um trabalho de parceria conjunta para facilitar este processo. De acordo com Ribeiro et al. (2018), para que este processo aconteça de forma mais securizante e natural possível, devem ser tidas em conta várias dimensões. Estas passam por colocar o foco na criança, através do desenvolvimento de projetos que articulem os níveis educativos e que incluam a participação das famílias, pela “continuidade metodológica da pedagogia e pela promoção de oportunidades de projetos articulados pela gestão escolar” (p.331). Segundo Freire (1975, citado por Sarmento et al., 2009) “encarar a relação entre a família e a escola como uma relação entre culturas tem a vantagem de apontar para a necessidade de se construírem pontes entre elas, de se promover uma ação dialógica cultural” (p. 22) em prol do interesse comum entre as mesmas, o bem-estar e desenvolvimento da criança.

O perfil duplo do docente mencionado no Decreto-Lei n. º43/2007 (2007), permite uma maior adequação das práticas tendo em vista uma suavização das transições educativas, uma vez que educar não é uma atividade que comece aos seis anos e, atualmente, só faz sentido planear o Ensino Básico quando este é construído de uma forma integrada tendo em conta todo o período dos zero aos seis anos de idade, contemplando-se não só o período da Educação Pré-Escolar, mas todo o tempo desde o nascimento até ao início da escolaridade. A educação deve, portanto, ser encarada como um contínuo, do nascimento à idade adulta e, consequentemente, é crucial alinhar os documentos orientadores neste sentido, garantindo-se uma articulação e transição integradora com significado para o ensino básico (Lopes da Silva et al., 2016). Neste sentido, a formação de um profissional com perfil duplo é, assim, um elemento facilitador do processo, dado que a formação inicial deve abranger a transição educativa como um dos pontos fulcrais, no “sentido do saber pensar e agir nos contextos de ação, assumindo uma atitude reflexiva e investigativa para responder aos

problemas iminentes da transição educativa através de projetos ativos e inclusivos" (Ribeiro et al., 2018, p.324). Tendo um educador conhecimento de cada um dos documentos orientadores de cada etapa e um conhecimento alargado das fases de desenvolvimento dos ciclos que pode contactar, será mais fácil articular e sensibilizar-se para esta temática tão pertinente e assegurar uma transição o mais calmamente possível (Sim-Sim, 2010).

Ressalvar que a díade contactou com um grupo do primeiro ano no 1.º CEB e na EPE com crianças com idades compreendidas entre os três e seis anos, e por isso, procurou o mais possível facilitar as transições entre os ciclos, tendo em conta a informação acima referida. Delineou, portanto, projetos com os grupos que promoviam e facilitavam o contacto entre os dois ciclos, promoveu o contacto com as famílias convidando-as a participar nos projetos e a intervir na execução dos mesmos, procurando desenvolver algumas competências que facilitavam esta transição, como a autonomia, a oralidade e confiança (Ribeiro et al., 2018; Sim, Sim, 2010).

Uma vez refletida a evolução dos paradigmas educativos e de uma reflexão acerca do papel da criança ao longo do tempo, seguem-se as especificidades do 1.º CEB e da EPE, que fundamentam as práticas pedagógicas adotadas.

1.2. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1.º CEB é a primeira etapa de "carácter obrigatório" de acordo com a Lei n. º46/86 (1986). A partir dos seis anos de idade, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino básico é universal gratuito e obrigatório. As crianças que completem os seis anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro podem ingressar no ensino básico mediante autorização do encarregado de educação (Lei n.º 46/86, 1986). Este inclui três ciclos sequenciais, sendo o 1.º de quatro anos, o 2.º de dois e o 3.º de três anos.

O referido diploma tem como objetivos gerais para o ensino básico garantir uma formação geral comum que potencie a descoberta e o desenvolvimento dos interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; assegurar o equilíbrio entre o saber e saber fazer; proporcionar o desenvolvimento holístico nas mais variadas áreas, nomeadamente da educação física, nas artes plásticas, visuais e artísticas; desenvolver uma consciência cívica e aberta à realidade e atualidade numa perspetiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; desenvolver o conhecimento e estima pelos valores

característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas; criar atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação dentro e fora do contexto educativo; assegurar às crianças com necessidades educativas específicas condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades e participar no processo de informação e orientação educacionais em colaboração com as famílias (Lei n.º46/86, 1986).

O 1.º CEB, ao contrário dos restantes, é ministrado em regime de monodocência, cabendo a um único professor, podendo ser coadjuvado em determinadas áreas (Lei n. º46/86, 1986). A organização curricular segue, assim, um gradualismo pedagógico e pretende uma integração dos conteúdos das várias áreas e componentes curriculares definidas pela matriz curricular-base (Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Física e Artística, Cidadania e Desenvolvimento, Tecnologias da Informação e Comunicação e Apoio ao Estudo) (Decreto-Lei n. º55/2018, 2018; Formosinho & Machado, 2018). Este regime de monodocência não só responsabiliza o docente por todos os processos educativos dos alunos, como também permite uma melhor integração e flexibilização curricular, uma gestão mais integradora do espaço e do tempo escolares, e ainda viabiliza uma maior proximidade pedagógica e um ensino mais centrado na criança, nos seus interesses e necessidades (Alonso & Roldão, 2005; Formosinho & Machado, 2018; Silva, 2005). Verificou-se que essa tarefa conferia a necessidade de se dar uma maior autonomia às escolas, implementando-se assim uma maior flexibilidade na gestão curricular, prevista no Decreto-Lei n. º55/2018 (2018). Em prol do desenvolvimento destas novas competências, as escolas poderiam desenvolver e adaptar o currículo de acordo com o contexto e as necessidades dos seus alunos.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, os objetivos específicos para o 1.º CEB passam pelo desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, pelo desenvolvimento de noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora (Lei n.º 46/86, 1986). Uma vez que o mundo e a sociedade têm evoluído a uma velocidade galopante e enfrenta, hoje, novos desafios, surgiu a necessidade de dotar as crianças de novas competências que as preparem para este mundo em constante mudança. O Decreto-Lei n. º55/ 2018 (2018) surge, então, dessa necessidade de refletir e repensar a educação, propondo-se "desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos" (p.2928). Atualmente, o professor é "aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém" e não alguém que professa um saber (Alonso & Roldão, 2005, p.15). Para uma aprendizagem holística e humanística, é essencial combinar o desenvolvimento intelectual com o social, utilizando-se a educação para a compreensão, através de

uma aprendizagem cooperada e direcionada para o diálogo e questionamento (Fullan, 1993, citado por Alonso & Roldão, 2005). Tal como reflete a visão humanista de Delors (2010), os quatro pilares de uma educação são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O PASEO surge no âmbito do Decreto-Lei n.º 55/2018 no seguimento de um pensamento que privilegia uma educação humanista, no qual contempla uma matriz de princípios, valores e áreas de competência transversais a ser desenvolvidos simultaneamente com as aprendizagens e objetivos para cada ano e ciclo de ensino. Tal como é mencionado por Oliveira- Martins et al. (2017) "a transversalidade assenta no pressuposto de que cada área curricular contribui para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos, não havendo lugar a uma indexação estrita de cada uma delas a componentes e áreas curriculares específicas" (p.8). Quer isto dizer que as competências elencadas e previstas no PASEO são continuamente convocadas em todos os anos da escolaridade obrigatória. Este documento, a partir de um conjunto de princípios, visão, valores e competências, traça, de uma forma geral, o perfil do cidadão que a escola irá ajudar a produzir (Roldão et al., 2017).

Reconhece-se, agora, de uma forma mais profunda, a mais-valia da diversidade, propondo-se através da publicação do Decreto-Lei n. º54/2018 (2018) uma maior inclusão de todas as crianças independentemente do seu contexto e das suas capacidades, adequando-se os métodos e processos de ensino às características individuais de cada uma, para que todos possam participar na vida escolar e da comunidade. O docente deve, por isso, ver cada criança como capaz de aprender e desenvolver independentemente do seu contexto tanto a nível social, familiar como afetivo ou das suas limitações físicas ou cognitivas (Alonso & Roldão, 2005). O Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018), por sua vez, descreve como um dos seus princípios orientadores a garantia de uma escola inclusiva, que valoriza a heterogeneidade dos alunos, assente numa abordagem multinível. A abordagem multinível é uma opção metodológica que permite um acesso ao currículo ajustado às potencialidades e dificuldades dos alunos, através de diferentes níveis de intervenção.

A par do PASEO, as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, é um documento que integra um conjunto de conteúdos e conhecimentos a adquirir pelos alunos que são "identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos", assim como competências e atitudes a ser desenvolvidas em cada componente do currículo. Desta forma, é fulcral que a articulação entre os dois documentos seja coesa, integradora e coerente (Roldão et al., 2017). A aquisição de aprendizagens significativas implica agora o trabalho interdisciplinar, num trabalho de articulação

curricular entre as várias áreas do saber de forma integrada, com recurso a uma maior diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, que contemplam a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, técnicas de exposição e argumentação, através de um trabalho cooperativo e autónomo (Decreto-Lei n. º55/2018).

A diversidade cultural, assim como os constantes avanços tecnológicos e científicos, a recorrente "explosão" de informação nos *media*, a mudança de valores ou o alargamento da união europeia implica uma adaptação da escola, não só na implementação de práticas inclusivas, mas também na adoção de estratégias que utilizem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A díade procurou ter em conta estes aspetos e desenvolver um projeto em 1.º CEB que fosse de acordo com o pluralismo tão presente no grupo e muniu-se de recursos que motivassem as crianças, nomeadamente a utilização das TIC, enquanto ferramentas cognitivas, que desenvolvem o pensamento complexo do aluno (Jonassen, 2007). Destaca-se o uso do Scratch ou a utilização de ferramentas como o *Padlet*, *Edpuzzel, Wordwall* ou *ToyTheater*.

O surgimento das Novas Aprendizagens Essenciais da Matemática em 2021 e a sua entrada em vigor no ano letivo de 2022/2023 pretende ser uma resposta aos desafios deste século. De entre os vários objetivos a que estas Novas Aprendizagens se propõem destacam-se a introdução ao desenvolvimento e mobilização do pensamento computacional (Direção-Geral da Educação (DGE), 2021). A exploração e trabalho desta competência implica o desenvolvimento de práticas como a abstração, a decomposição, o reconhecimento de padrões, a análise e a definição de algoritmos, assim como o desenvolvimento de hábitos de depuração e otimização dos processos. Estas capacidades são fulcrais para a compreensão de conceitos matemáticos e fornecem ferramentas essenciais para a resolução de problemas relacionados sobretudo com a programação (DGE, 2021). Para além da introdução ao pensamento computacional, introduziu-se ainda a Álgebra como tema autónomo. A introdução deste novo tema justifica-se pela necessidade de desenvolver cedo e progressivamente o pensamento algébrico. O desenvolvimento deste tipo de pensamento potencia a "capacidade de conjeturar, reconhecer e exprimir relações e generalizações, numéricas e algébricas, através de representações adequadas às suas idades, com as quais possam dar sentido ao que pensam" (Direção-Geral da Educação, 2021, p.10). As Novas Aprendizagens Essenciais da Matemática ressalvam ainda a importância das ferramentas digitais como recurso essencial para o ensino da matemática, assim como o uso de robôs e ambientes de programação. Neste sentido o par pedagógico procurou desenvolver práticas que correspondessem aos novos objetivos de aprendizagem elencados anteriormente, recorrendo ao uso do robô *mouse.*

Fazendo face à evolução da sociedade e tecnológica, para além dos recursos e necessárias adaptações dos conteúdos presentes no currículo, o docente deve procurar atualizar-se quanto ao tipo de metodologias utilizadas. O conhecimento, na era atual, está disponível em todo o lado e a cada minuto e ,por isso, o desafio coloca-se na "capacidade de alterar os modos de relação e de comunicação, os modos de aprender e de ensinar, o que se aprende e como se aprende para preparar os alunos para saberem responder à incerteza, à mudança e ao excesso de informação que caracteriza o paradigma informacional" (Flores et al., 2013, p.340). Cabe ao educador reajustar-se, inovar-se, surpreender e motivar de acordo com os gostos, interesses e necessidades das crianças. O Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018) reforça esta ideia mencionando que é necessário que os alunos desenvolvam competências que os façam questionar, assimilar conceitos emergentes, comunicar de forma eficiente e resolver problemas complexos. A díade, neste sentido, planificou as práticas pedagógicas utilizando metodologias ativas, em que a criança desempenha um papel ativo e construtor do seu próprio conhecimento, através do uso de metodologias ativas de aprendizagem. Estas apresentam-se como um ponto de partida para repensar a forma como se ensina e aprende tornar a participação do aluno mais ativa. Destacam-se a metodologia de Rotação por Estações, a aprendizagem baseada em projetos e o desenvolvimento do trabalho a pares e em grupo (Alcantara et al., 2020).

A metodologia de rotação por estações consiste num circuito em sala de aula com diferentes estações, no qual se desenham propostas de atividade em cada uma delas para trabalhar as várias áreas curriculares. Há um tempo estabelecido em cada uma das estações e um tema central e após esse tempo, estes trocam de estação e essa rotação continua até todos terem passado por todas as estações (Carvalho et al., 2022). Esta metodologia foi utilizada pela díade, por exemplo, na aprendizagem de escrita de novos grafemas, com o uso de vários materiais como plasticina, cordéis, tintas, areia ou canetas coloridas. Além disso, a aprendizagem por pares ou grupos, foi recorrentemente utilizada na partilha de conhecimentos pelos alunos, no debate e na troca de ideias e opiniões (Alcantara et al., 2020). O par pedagógico utilizou esta metodologia ao longo do projeto interdisciplinar "Um País a uma Página de Nós" sempre que o avatar Popi se deslocava entre os vários países. A turma era dividida em grupos e cada um deles delineava e debatia qual o melhor percurso a fazer com o robot mouse no tapete. No final a turma discutia os percursos desenhados pelos vários grupos.

A PES iniciou-se no 1.º CEB permitindo o contacto da díade com uma turma de 1.º ano, numa fase inicial da aprendizagem da leitura e escrita. Esta fase é de extrema complexidade para a criança porque ao contrário da linguagem oral, a aprendizagem da leitura não acontece de forma natural ou

espontânea (Teles, 2012). Como refere Sim-Sim (2009) "aprender a decifrar significa percorrer um caminho de apropriação de estratégias que requerem um ensino explícito, consistente e sistematizado por parte de quem ensina" (p.15). Ensinar a ler é uma tarefa desafiante e muito exigente. O professor deve, por isso, procurar ter bons conhecimentos acerca da operação cognitiva que é a leitura, estar informado acerca dos métodos existentes para a aprendizagem da mesma e ter a sensibilidade necessária para adequar os métodos e o ritmo de aprendizagem de acordo com o seu grupo de crianças (Nadalim et al., 2022). No domínio da aprendizagem da leitura existem duas correntes de pensamento sobre a forma como esta melhor se aprende e qual a unidade fulcral no processo de alfabetização. Por um lado, os métodos globais referem que a unidade da alfabetização devia ser a palavra ou mesmo frases ou textos. Por outro, os métodos sintéticos ou fónicos colocam o fulcro nas correspondências som-grafia, partindo do estudo dos elementos mais simples (grafemas e sílabas) até às mais complexas (frases e textos) (Viana et al., 2007). Para os defensores do método sintético, a aprendizagem devia começar pela decifração, pois só assim existe uma real compreensão do texto. Já os defensores do método global afirmam que a leitura é um ato de compreensão e que a criança só lê o que tem sentido e, portanto, "ler será tomar consciência do conteúdo de uma mensagem, tomada de consciência esta que não passa pela decifração" (Viana & Teixeira, 2002, p.98).

Como alternativa a estes dois métodos e numa tentativa de combinar aspetos relevantes dos dois surgem os métodos mistos ou analítico-sintéticos. Estes procuram assim dar relevância à compreensão do texto desde o início da alfabetização tal como preconizavam os métodos globais e simultaneamente valorizar-se a importância e identificação dos fonemas e as relações ente letra-som, característica dos métodos sintéticos/fónicos (Carvalho, 2005). Assim, a junção dos dois métodos proporciona às crianças diferentes tipos de "receitas" para a aprendizagem da leitura, pretendendo-se assim que chegue a todas elas (Froissart, 1976, citado por Mota, 2020). Por este motivo, a orientadora cooperante, optou assim por utilizar o Método *Jean Qui-Rit*, um método deste cariz. O *Método Jean Qui Rit* surgiu com o objetivo de fazer face às dificuldades que alguns professores sentiam no ensino da leitura e da escrita, recorrendo a quatro elementos: a leitura, a escrita, o ditado e a formação para o gesto e ritmo (Teles, 1990). No que toca à aprendizagem da leitura, o método sugere um gesto para a exploração de cada fonema e som. Este serve de apoio visual e utiliza a "memória motora como uma memória suplementar" (Lemaire, 1990, p.12). Relativamente à escrita, o gesto, ritmo e canto são convocados a contribuir a aprendizagem da forma da letra. A orientadora cooperante introduzia as letras acompanhando-as com uma história, canção e gesto. As crianças, quando cantavam a canção relacionada com a história, acompanhavam com o gesto da forma escrita da letra e, posteriormente, o gesto associado à letra, que não era o mesmo

que acompanhava a canção. O ritmo da música era sempre de uma música tradicional que as crianças, por norma, já conheciam, o que facilitava a aprendizagem da letra. Este momento era muito significativo e vivido com muito entusiasmo pelo grupo, que espelha o nome do próprio método: "João que ri". Apesar do par pedagógico ter chegado a lecionar a letra "o" neste contexto, ensinando o gesto, música e canção, o mesmo não se verificou com as consoantes, por sugestão da orientadora cooperante. Utilizou-se a canção nas vogais e esta foi abandonada quando chegamos ao momento de introduzir as consoantes. Neste sentido, a díade introduziu as consoantes utilizando uma pequena história contextualizada dentro do projeto desenvolvido e o respetivo gesto, por forma a fazer sentido para as crianças e a articular-se com as restantes áreas. Num momento posterior, como forma de aprendizagem da escrita foi ainda utilizado o ditado, típico deste método que, neste caso, consistia na audição de uma palavra e reprodução do gesto da mesma, seguido da escrita da palavra (Lemaire, 1990). Ainda que menos utilizado inspirava-se, também, no Método Fonomímico Paula Teles. Os métodos referidos focavam o desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da leitura que, segundo vários estudos, tem um papel relevante na aquisição da leitura e escrita e na compreensão do princípio alfabético, sendo relativamente consensual a ideia de que existe uma relação recíproca entre o sucesso no processo de alfabetização e o desenvolvimento de competências fonológicas mais sofisticadas (Nadalim et al., 2022). A díade em diálogo com a docente continuou a adotar ambos os métodos, sendo o mais dominante o *Jean Qui Rit.* Em suma, o método adotado promove uma educação do sentido visual, auditivo, do desenvolvimento da linguagem, da educação do movimento e do gesto (relevante para a aprendizagem da escrita, uma vez que propicia o relaxamento dos músculos da mão e dos dedos) e da educação do ritmo, na medida em que cada letra tem o seu, aliado à grafia da mesma e importa que a criança o sinta quando escreve (Lemaire, 1990). Este método desenvolve também na criança três tipos de memória: a memória visual, a memória auditiva e a memória motora, que podem potenciar uma maior facilidade de associar determinado gesto ao respetivo grafema e fonema.

No que diz respeito à avaliação, esta atualmente é definida como o "processo de recolha e de análise de informações, a partir de um referente, traduzido em critérios ou em normas de avaliação" (Ferreira, 2009, p. 147). Segundo o 23.º artigo do Decreto-Lei n.º 17/2016 (2016) a avaliação tem por objetivo central a melhoria do ensino e da aprendizagem baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica. Assim sendo, de acordo com o mesmo decreto, esta pode ser de cariz interno ou externo, sendo que a interna pode ser diagnóstica, formativa ou sumativa e a externa é realizada mediante a aplicação de provas de aferição, provas finais de ciclo ou exames finais nacionais (Decreto-Lei n. º17/2016 (2016). Focar-se-á na avaliação interna, uma vez que foi a única realizada pelo par pedagógico.

A avaliação formativa assume um caráter contínuo e sistemático e processual, preocupando-se com as tomadas de decisão respeitantes ao processo de aprendizagem do aluno e ao processo de ensino do professor. Esta recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias (Decreto-Lei n. º139/2012, 2012; Barreira, Boavida & Araújo, 2006). A avaliação diagnóstica é um tipo de avaliação que pretende recolher e analisar informações sobre os alunos e tentar focalizar a instrução, e adaptar estratégias através da localização do ponto de partida mais adequado. É, ainda, no âmbito deste tipo de avaliação que se detetam os interesses e necessidades dos alunos, assim como os seus conhecimentos prévios sobre um dado assunto. (Decreto-Lei n. º17/2016, 2016; Ferreira, 2009; Barreira et al., 2006). A avaliação sumativa, por sua vez, tem em conta a perspetiva global das aprendizagens, tendo uma respetiva classificação. O par pedagógico, em diálogo com a orientadora cooperante, optou por utilizar um tipo de avaliação formativo pelo seu carácter contínuo e sistemático.

Por conseguinte, o educador, de acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001 (2001) deve realizar uma avaliação não só do desenvolvimento das aprendizagens das crianças, mas também do seu próprio trabalho. Este momento deve ser aproveitado para refletir e repensar práticas em função de uma melhoria das práticas e consequente qualidade do ensino.

Uma vez abordadas as especificidades e fundamentos teóricos do 1.º CEB, seguem-se os fundamentos relativos à EPE.

1.3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar é a "primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida", conforme é referido na Lei n.º 5/97 (1997). Esta etapa abrange crianças com idades compreendidas entre os três anos de idade e a idade em que ingressam no ensino básico. Este momento não pretende substituir o papel das famílias, mas antes complementar a ação das mesmas no desenvolvimento da criança. No artigo 10.º da respetiva Lei Quadro, são enumerados os principais objetivos da EPE, sendo estes: promover o desenvolvimento integral da criança, numa perspetiva de educação democrática e com valores que atendam à cidadania; fomentar a inclusão da criança nos vários grupos sociais e incutir o respeito pela pluralidade das culturas, potenciando o desenvolvimento da consciência do seu papel como membro de uma sociedade globalizada;

contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento holístico de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas; desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo; despertar a curiosidade e o desenvolvimento do pensamento crítico; proporcionar condições de bem-estar e de segurança, designadamente no âmbito da saúde individual e coletiva; reconhecer e identificar inadaptações, deficiências e precocidades, promovendo uma orientação e encaminhamento adequado de cada criança; incitar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de colaboração com a comunidade.

A EPE, apesar de facultativa, tal como menciona no art. 8º da Lei n. º5/97 (1997) deve seguir orientações gerais delineadas pelo Estado nomeadamente nos seus aspetos pedagógico e técnico competindo ao mesmo a definição de objetivos e linhas de orientação curricular. Estas linhas orientadoras foram repensadas e publicadas em 2016 e encontram-se elencadas no documento orientador designado de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). As OCEPE "destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim de infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas" (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Este currículo dá especial destaque à necessidade de garantir uma transição facilitadora e com significado para o ensino básico e integra novas áreas como a Educação Física e a Educação Artística como nucleares. Para além disso preconiza a articulação das aprendizagens, uma gestão flexível dos espaços e a participação ativa da criança em todos os momentos da aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

A organização deste documento abarca três secções, sendo elas o Enquadramento Geral, Áreas de Conteúdo e Continuidade Educativa e Transições. O enquadramento geral dedica-se a apresentar os fundamentos e princípios para o desenvolvimento da ação pedagógica; a caracterizar a intencionalidade educativa e a forma como o educador reflete sobre as finalidades e sentidos das suas práticas num ciclo de observação-planificação- avaliação e refletir sobre como a organização do ambiente educativo pode ser mais ou menos potenciadora de aprendizagens. Relativamente às áreas de conteúdo estas são a Área da Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação e a Área de Conhecimento do Mundo. A última secção incide sobre a continuidade educativa e transições, que se debruça sobre o facto de dar continuidade às aprendizagens desenvolvidas pelas crianças nos seus contextos e na promoção do desenvolvimento de potencialidades cruciais para a sua formação ao longo da vida (Lopes da Silva et al., 2016).

As OCEPE sustentam-se em quatro princípios basilares, sendo eles: o desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo, a exigência de resposta a todas as crianças e a construção articulada do saber (Lopes da Silva et al., 2016; Lemos, 2017). Cabe ao educador observar o grupo reconhecendo os seus interesses e necessidades e criar oportunidades para que estes construam o seu conhecimento e do grupo (Lemos, 2017; Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Este documento dá especial destaque à invocação da Convenção sobre os Direitos da Criança (Assembleia das Nações Unidas, 1989) realçando a importância de valorizar-se a opinião da criança, dando-lhe oportunidade de se manifestar livremente e de tomar decisões em seu benefício. Garantir à criança estes direitos é torná-la "sujeito e agente do seu processo educativo" (Lopes da Silva et al., p.9). Assim, de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), o educador deve planificar a ação educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças. Deve ainda promover o envolvimento da criança em atividades ou projetos da iniciativa da mesma, do grupo, ou do seio da sala inclusivamente o educador, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade.

A necessidade de dar resposta a todas as crianças reflete-se no Decreto-Lei n.º 54/2018 (2018), que prevê a diferenciação pedagógica, ou seja, a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na equidade e capazes de corresponder à heterogeneidade do grupo, ou seja, às características de cada criança, assim como aos seus processos de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

A aprendizagem deve ser holística e integrada, ou seja, as áreas previstas nas OCEPE devem ser exploradas de forma articulada e não de forma isolada, procurando, sempre que possível, uma aprendizagem contextualizada e significativa (Lopes da Silva et al., 2016). Esta articulação assenta no reconhecimento de que "brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 10). A Convenção sobre os Direitos da Criança (Assembleia das Nações Unidas, 1989) no artigo 31.º, corrobora a afirmação, referindo que a criança deve ter direito ao tempo livre, participando em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade. De acordo com Martins e Neves (2020) através do brincar a criança desenvolve-se e realiza conquistas e aprendizagens de forma informal e espontânea. Por sua vez, Vygotsky (1984, citado por Martins e Neves, 2020) refere não só que a importância do brincar é essencial para o desenvolvimento da criança, mas também para a sua construção do pensamento e, como tal, deve fazer parte integrante da infância. O brincar promove o desenvolvimento cognitivo em vários

aspetos, tais como na descoberta, capacidade verbal, capacidade criativa, o desenvolvimento socioafetivo, as habilidades manipulativas, resolução de problemas (Neto, 2020; Martins & Neves, 2020). Para além disso, aprimora a capacidade de estruturar a linguagem uma vez que ao brincar a criança verbaliza, desenvolve habilidades motoras e é promovido o estreitamento de relações com os colegas à sua volta. O brincar assume particular importância nos tempos atuais, uma vez que numa era tecnológica as crianças muitas vezes preferem os dispositivos eletrónicos aos seus brinquedos ou à brincadeira no exterior, cedendo ao sedentarismo (Bilton et al., 2017; Sobel, 2022).

Sabe-se, atualmente, que a privação do brincar pode provocar sentimentos como o medo e a insegurança, um menor desenvolvimento de áreas importantes do cérebro e dificultar a "edificação de um cérebro pró-social, essencial, entre outras coisas, para adequadas tomadas de decisão" (Neto, 2020, p.40). De facto, o brincar em contacto com a Natureza proporciona às crianças múltiplas surpresas e oportunidades de exploração que enriquecem o seu brincar (Bilton et al., 2017). Neto (2020) refere que uma educação ambiental não se pode implementar sem o contacto com a Natureza. Para o autor é necessário que a criança contacte com a Natureza e experimente-a, de forma a descobrir o seu modo de funcionamento, os seus segredos e possa criar um vínculo e empatia com a mesma. Tovey (2011, citado por Bilton et al., 2017) corrobora afirmando que o contacto da criança com a Natureza e a sua compreensão é cada vez mais fulcral num mundo cada vez mais instantâneo e automático onde "aprender a esperar pelo caracol que sairá da sua carapaça ou ansiar pelas poças de água formadas nas primeiras chuvas de inverno" (p.30) permite que esta se ligue ao mundo através de experiências positivas de aprendizagem. As OCEPE (2016) ressalvam a importância do espaço exterior, mencionando as potencialidades mesmo e afirmando que este merece o mesmo destaque que o espaço interior.

Dado que as crianças com que pudemos contactar ao longo da PES demonstravam uma grande curiosidade e interesse pela Natureza e pelos seus elementos desenvolvemos um projeto com o grupo de crianças em torno desta temática. O projeto "Vamos melhorar o espaço exterior" pretendia aproveitar as potencialidades que o espaço exterior do contexto oferecia, procurando aproximar ainda mais as crianças da Natureza, numa era em que se vive de uma forma galopante. Para além disso este grupo de crianças foi privado, numa fase crucial do seu desenvolvimento, de contactar de forma livre com o espaço exterior e Natureza, uma vez que estas puderam experienciar o impacto da quarentena durante a pandemia do COVID 2019 (Neto,2020). Através da elaboração do projeto delineou-se com as crianças a construção de uma cozinha de lama e uma caixa de areia. Este contacto com elementos naturais, como a terra, segundo White (2014) para além de todos os benefícios já mencionados, ajuda a desenvolver o sistema imunitário.

O desempenho do educador de infância é determinado por uma intencionalidade que comporta a reflexão sobre as suas práticas e das várias dimensões pedagógicas. Esta reflexão é fruto de um ciclo sucessivo que passa por observar, registar, documentar, planear, agir e avaliar (Lopes da Silva et al., 2016). O educador é, por isso, o responsável pela construção e gestão do currículo, o que implica um conhecimento profundo do meio e das crianças para adequar as suas práticas. Este processo de observação do que "as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 13). Outra das formas de compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças é analisar os instrumentos de pilotagem do grupo/registos de apoio à organização do grupo nomeadamente o quadro de presenças, de tarefas, entre outros (Lopes da Silva et al., 2016). O educador deve, por isso, anotar episódios, registar em instrumentos pedagógicos de observação sistemática, registar através de fotografias, vídeos ou áudio, por forma a conseguir recordar-se mais tarde e conseguir planificar adequadamente. Deve ainda procurar conhecer o contexto de cada uma das crianças, comunicando com as famílias, por forma a percecionar as suas necessidades, interesses.

Planear implica da parte do educador uma reflexão sobre as suas intenções pedagógicas, partindo do que já sabe após uma observação minuciosa e atenta do grupo "bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo" (Decreto-Lei n. º241/2001, 2001; Lopes da Silva et al., 2016). O educador deve assim criar o *habitus* de incluir a iniciativa e propostas das crianças, discutir as atividades e projetos a serem desenvolvidos, promovendo-se assim uma "aprendizagem experiencial cooperativa" (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 49). Deve ainda de acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001) planificar a intervenção educativa de forma integrada e flexível, delineando atividades que sirvam objetivos abrangentes e transversais e que promovam uma articulação entre as várias áreas.

Tal como é referido nas OCEPE (2016) observar, registar e documentar, planear e avaliar constituem etapas interligadas que se desenvolvem em ciclos sucessivos e interativos, integrados num ciclo anual do educador. O conhecimento elaborado ao longo destes ciclos envolve um processo de análise e construção conjunta com a participação de todos os intervenientes (crianças, outros profissionais e pais/famílias), cabendo ao educador encontrar formas de comunicação e estratégias que promovam esse envolvimento e facilitem a articulação entre os diversos contextos de vida da criança. Com efeito, a avaliação faz parte de um ciclo de intencionalidade educativa e através dessa avaliação reflexiva, o educador recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução, comunica com as famílias sobre a aprendizagem dos seus filhos e toma consciência da sua

própria ação e do progresso das crianças. Em função desta avaliação decide como apoiar melhor o processo de aprendizagem das crianças na sala (Lopes da Silva et al., 2016).

A documentação pedagógica assume um papel crucial, uma vez que serve para reconstituir, compreender o processo educativo e as aprendizagens das crianças nas atividades. O educador deve assim registar os vários momentos da atividade através de vídeos ou fotografias e anotar as narrativas e intervenções das crianças para possíveis planificações futuras e reestruturar as suas práticas (Lemos, 2010). De salientar, que a conceção de avaliação neste contexto não remete para a atribuição de um valor ou classificação. Focando-se sim na documentação do processo e na descrição da aprendizagem das crianças, valorizando as suas formas de aprender e os seus progressos. No contexto da educação pré-escolar, contrariamente que acontece noutros ciclos e níveis educacionais, a avaliação para as aprendizagens (orientada para desenvolver o currículo, a ação educativa e a aprendizagem) não deve ser afetada ou contaminada pela interferência da avaliação certificativa (Cardona et al., 2021).

As dimensões pedagógicas a ter em conta numa sala de educação de infância e tudo o que a envolve, são contempladas pelas OCEPE e pelo Decreto-Lei n.º 241/2001 (2001), como a organização do estabelecimento educativo que pode interferir na sala em particular e nas suas dinâmicas, a organização do ambiente educativo da sala, envolvendo a organização do espaço, dos materiais, do grupo e do tempo e as interações pedagógicas. A organização do ambiente educativo é o reflexo das pedagogias adotadas pelo educador. Estes "transmitem mensagens, colaboram (ou não) no desenvolvimento do projeto educativo e os seus objetivos. Apoiam (ou não) os educadores. Respeitam (ou não) os direitos das crianças" (Oliveira-Formosinho, 2013, p.43). O ambiente educativo é resultado da interligação de dimensões como a organização do grupo, do espaço e do tempo. A forma desta organização concebe o suporte do desenvolvimento curricular do educador (Lopes da Silva et al., 2016). No que diz respeito à organização do grupo, esta varia consoante a intencionalidade pedagógica do educador, podendo haver momentos de exploração em pares, pequeno e grande grupo. Estes diferentes tipos de organização podem ainda variar ao longo do dia (Oliveira-Formosinho, 2013). Neste sentido, ao longo da PES, a díade procurou promover uma aprendizagem cooperativa, adotando práticas com pequenos e grandes grupos, sendo estes, na maior parte das vezes, heterogéneos.

Quanto à organização do espaço e materiais, estes devem ser concebidos como recursos para o desenvolvimento curricular, de modo a proporcionar às crianças experiências educativas integradas (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001). Hohmann & Weikart (2009) referem que, num contexto de

aprendizagem ativa, as crianças precisam de espaços e materiais planeados e concebidos pelo educador, de forma que essa aprendizagem seja efetuada. Uma constante reflexão implica que a organização do espaço e respetivos materiais não sejam estáticos, acompanhando assim o crescimento e evolução das crianças, assim como os seus interesses (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho,2013). A descrição sobre o espaço educativo será posteriormente aprofundada no Capítulo II.

A organização do tempo deve ser gerida de forma flexível e diversificada, proporcionando a apreensão de referências temporais pelas crianças, ou seja, a existência de rotinas e previsibilidade, essencial para conferir segurança à criança (Lopes da Silva et al., 2016; Decreto-Lei n.º 241/2001; Oliveira-Formosinho, 2013). Assim, "a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo educador e porque é conhecida pelas crianças" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

Relativamente às interações pedagógicas, e à sua relevância na educação, as OCEPE (2016) afirmam que "a relação que o educador estabelece com as crianças e o modo como incentiva a sua participação facilita as relações entre as crianças do grupo e a cooperação entre elas" (p.28). Oliveira-Formosinho (2013) realça a importância desta dimensão dizendo que "as interações adulto-criança são uma tão importante dimensão da pedagogia que a análise do estilo dessas interações nos permite determinar se estamos perante uma pedagogia transmissiva ou uma pedagogia participativa" (p.46). O educador deve, assim, procurar relacionar-se com as mesmas de forma a conferir a necessária segurança afetiva e a promover a sua autonomia; deve promover o envolvimento da criança em atividades e em projetos da iniciativa desta, do grupo, do educador ou de iniciativa conjunta, desenvolvendo-os individualmente, em pequenos grupos e no grande grupo, no âmbito da escola e da comunidade; envolver as famílias e a comunidade nos projetos a desenvolver; apoiar e fomentar o desenvolvimento afetivo, emocional e social de cada criança e do grupo; estimular a curiosidade da criança pelo que a rodeia, promovendo a sua capacidade de identificação e resolução de problemas; fomentar nas crianças capacidades de realização de tarefas e disposições para aprender; promover o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspetiva de educação para a cidadania (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001).

O contexto educativo com o qual pudemos contactar durante a PES, encontrava-se ao abrigo do Projeto "A brincar e a ler vamos aprender", destinado a desenvolver a consciência fonológica, nomeadamente a consciência fonémica. Várias das crianças da sala demonstravam muitas dificuldades no que diz respeito à articulação dos sons da fala, pelo que o par pedagógico procurou

continuar a explorar o domínio dessas competências linguísticas fora destas sessões. Apesar de explorarmos esta temática fora das sessões destinadas ao Projeto, estas eram sempre dialogadas e elaboradas em parceria com a terapeuta da fala responsável pelas sessões e com a orientadora cooperante, procurando-se assim um trabalho colaborativo entre agentes educativos. Segundo Mota e Silva (2007, citado por Ventura et al. ,2019) o treino da consciência fonológica nas crianças com desvio fonológico demonstrou resultados. Estes apontavam para a eficácia da intervenção na consciência fonológica de crianças com alteração de aspetos da fala e evidenciaram que a intervenção produziu melhorias na produção da fala e no desenvolvimento da leitura. Nas OCEPE (2016) prevê-se o desenvolvimento desta competência, permitindo "à criança uma capacidade crescente para a manipulação (identificação, síntese, análise, supressão) de elementos fonológicos cada vez mais pequenos" (p. 64). Neste sentido, o educador poderá ir fazendo propostas que impliquem diferentes processos e níveis de análise (Lopes da Silva et al., 2016).

Uma vez fundamentadas as opções metodológicas e apresentadas as especificidades de ambas as valências, segue-se a caracterização do contexto educativo de ambas as salas.

CAP.II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

No Capítulo supramencionado serão caracterizados os contextos educativos onde decorreu a Prática Educativa Supervisionada. Primeiramente será caracterizado o agrupamento em que estes se inserem, seguindo-se da descrição e reflexão acerca da valência de 1.º CEB e posteriormente do contexto de EPE.

Esta caracterização é crucial uma vez que o "professor, para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)" (Estrela, 1994, p.26).

A última parte do capítulo aborda os passos tomados numa Metodologia de Investigação Ação (IA), essencial na prática pedagógica.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES decorreu num estabelecimento educativo de cariz público, pertencente a um agrupamento de escolas inserido num dos concelhos com maior densidade populacional da Área Metropolitana do Porto.

O agrupamento onde se insere o contexto educativo foi criado no ano letivo de 2003-2004, no âmbito do Despacho n.º 13313/2003 (2003), que visou o encerramento e reagrupamento de algumas escolas. Este despacho surgiu em sequência do Decreto-Lei n. º115-A de 1998 (1998) e Lei n.º 24/1999 (1999), que aprovou o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da EPE e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respetivos agrupamentos (Projeto Educativo, 2021/2025). Com a aprovação desta lei, as escolas ganharam uma maior autonomia da sua gestão, nomeadamente no desenvolvimento dos seus projetos educativos, adequando-os às necessidades observadas no contexto, contrapondo-se a um modelo uniforme de gestão incapaz de responder às diferentes necessidades verificadas nas várias regiões do país. Assim sendo fazem parte deste agrupamento um jardim de infância e nove escolas básicas que, à exceção de uma, incluem valências de 1.º ciclo e EPE. Todos os estabelecimentos integrantes do referido agrupamento oferecem atividades de animação e apoio à família (AAAF) e componente de apoio à família (CAF) (Projeto educativo, 2021/2025).

Relativamente ao meio em que este se insere e as atividades predominantes nas zonas circundantes do mesmo, estas passam por estar maioritariamente ligadas aos setores secundário e terciário, tendo assim um maior enfoque as indústrias de cerâmica, a metalurgia, máquinas e equipamentos e alimentar (Projeto educativo, 2021/2025). Ao nível dos seus acessos, apesar de se encontrar geograficamente localizado numa zona urbana, esta é uma área um pouco isolada, possuindo apenas um meio de transporte público mais próximo, e ainda um número reduzido de estabelecimentos comerciais como minimercados e cafés ao seu redor.

A missão delineada pelo agrupamento onde se inclui o contexto educativo passa pela formação de cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de capacidades, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução, num mundo cada vez mais globalizado, onde seja sempre valorizado o respeito pela dignidade humana (Projeto educativo, 2021/2025).

Algumas das fraquezas detetadas no grupo de escolas pertencentes ao agrupamento em análise no Projeto Educativo do Agrupamento (PE) passam pela dificuldade na articulação entre ciclos; pelos diminutos espaços de convívio aprazíveis para os alunos; pela desvalorização do papel da escola e pouco envolvimento de alguns alunos em atividades que contribuam para o desenvolvimento de competências e de aprendizagens e ainda o abandono escolar (Projeto Educativo, 2021/2025). Detetadas essas mesmas fragilidades, o agrupamento definiu no seu PE os eixos de intervenção e ações a implementar, com o auxílio da equipa educativa de algumas entidades parceiras (universidades, centro hospitalar do concelho, Administração Interna com a iniciativa da Escola Segura, Liga Portuguesa contra o Cancro, Junta de Freguesia, Bombeiros Voluntários, entre outras) e até dos próprios encarregados de educação, permitindo-se e fomentando-se um grande envolvimento da comunidade na ação educativa (PE, 2021/2025). Segundo o Plano Anual de Atividades de 2022/2023, algumas das estratégias para colmatar essas falhas passariam pela melhoria da articulação entre a EPE e o 1.º CEB, implementar a utilização das TIC, em sala de aula, nomeadamente com a utilização da plataforma *UBBU*, a realização de atividades de socialização e integração de toda a comunidade escolar e continuar a diligenciar junto das instituições governamentais, no sentido da melhoria das instalações e dos espaços exteriores da instituição educativa.

O estabelecimento educativo era composto por um edifício que incluía três salas de EPE e nove salas de 1.º CEB. A instituição tinha ainda um gabinete destinado à coordenação, uma sala de reuniões, e uma sala de professores, que muitas vezes era também utilizada pela equipa educativa como sala de

reuniões, por ser um espaço mais amplo. Relativamente às áreas comuns à EPE e 1.º CEB o contexto tinha uma cantina, polivalente, espaço exterior e biblioteca. O espaço exterior era um espaço maioritariamente cimentado, com alguns canteiros em seu redor, e alguns jogos lúdicos desenhados no chão. Possuía um campo de jogos com duas balizas e um cesto de basquetebol, um parque infantil equipado com escorregas e baloiços, uma zona de espaço verde e terra, de boas dimensões, junto ao parque, um pomar e ainda uma zona exterior mais pequena com acesso exclusivo do Jardim de Infância. As zonas exteriores de entrada do edifício estavam decoradas com vasos suspensos feitos de embalagens de detergente reutilizadas, e vasos de chão utilizando-se para o efeito pneus, o que revelava um cuidado e preocupação com a sustentabilidade. O polivalente era normalmente utilizado para determinadas atividades que envolviam a necessidade de um espaço maior do que o da sala, para atividades de enriquecimento curricular, e como espaço de brincadeira, ainda que pequeno, nos dias em que as condições meteorológicas não permitiam a ida ao espaço exterior.

Na biblioteca, encontravam-se vários tipos de livros e revistas, de vários géneros e temáticas, recursos multimédia e ainda alguns recursos como fantocheiros e *kamishibai*. Este espaço dinamizava um momento semanal de leitura, no âmbito da "Hora do Conto" em que as diferentes salas de Pré-Escolar e de 1.º CEB se deslocavam até à biblioteca e escutavam uma história contada por uma docente do agrupamento. Este momento pretendia incutir nas crianças o gosto e interesse pela leitura.

No que toca ao espaço dedicado à EPE, este incluía para além das três salas, um espaço de convívio e refeições, duas casas de banho, uma outra sala onde decorriam as AAAF e uma zona exterior de pequenas dimensões. O espaço revela-se adaptado às dimensões das crianças, estando os cabides acessíveis às mesmas, assim como os lavatórios e suportes de papel das casas de banho. De salientar, que apesar de as casas de banho se encontrarem adaptadas às crianças, com os lavatórios presentes na cantina não se passava o mesmo, sendo para as crianças mais pequenas difícil de aceder pela sua altura. De ressalvar ainda a existência de uma casa de banho e de rampas para crianças com mobilidade condicionada. No entanto, e uma vez que a biblioteca se encontrava num primeiro andar, sem elevador, consideramos que não se encontrava preparada para crianças com este tipo de condição.

A equipa educativa presente no referido contexto era constituída pelo coordenador, docentes, assistentes técnicas, assistentes operacionais e professores das atividades de enriquecimento curricular (AEC). Para casos específicos deslocavam-se ainda ao contexto educativo, semanalmente ou quinzenalmente, uma psicóloga e ainda uma terapeuta. A equipa educativa procurava

desenvolver o trabalho pedagógico em colaboração e harmonia, sendo possível observar e presenciar durante a PES uma boa relação entre os intervenientes.

2.2 O AMBIENTE EDUCATIVO DE 1.º CICLO

Neste subcapítulo será caracterizado o ambiente vivenciado na PES em 1.º Ciclo. Será feita uma caracterização do grupo de crianças, do espaço de sala de aula e dos materiais nela presentes, as suas rotinas, assim como as interações observadas entre os diferentes atores educativos.

Esta prática educativa desenvolveu-se numa turma de 1.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos. A turma era constituída por 24 alunos, sendo 18 destes do sexo feminino e seis do sexo masculino. Destes 24 alunos, três eram de nacionalidade estrangeira, sendo uma criança de naturalidade brasileira, outra venezuelana e ainda uma de origem russa, que não falava nem compreendia português. Por este motivo, esta aluna foi integrada no nível 0 de proficiência, e tal como preconiza o Decreto-Lei n. º54/2018 (2018), no sentido de se prestar o apoio de um professor de português de língua não-materna, foi realizado um pedido de intervenção à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). Uma vez que este pedido não foi atendido, por falta de recursos, o agrupamento acabou por colocar uma docente de apoio a tempo inteiro na sala. Esta docente em colaboração com a professora titular elaborou um plano específico de aquisição de aprendizagens para esta criança, utilizando os recursos fornecidos pela Direção Geral de Educação (DGE). Para além do plano elaborado era ainda utilizado um tradutor *online* ao longo das aulas através de um computador, cedido pelo agrupamento. Ressalvar que o facto de a docente não saber falar russo se demonstrou um entrave para esta aluna, que apesar de ter este apoio com o auxílio da tecnologia não tinha aulas de língua portuguesa fora da sala durante o período que contactou com a díade, sendo o único apoio a frequência dos pais, a título particular, de aulas desta língua. Uma vez que a aluna demonstrou uma rápida evolução global o plano delineado inicialmente acabou por deixar de ser colocado em prática, sendo apenas mantido o auxílio na tradução das tarefas que iam sendo propostas. A maior dificuldade da aluna observava-se inicialmente sobretudo na componente social, nomeadamente na execução das tarefas em grupo, que requeria uma maior atenção por parte das docentes estagiárias. Esta dificuldade ao longo do tempo foi colmatada à medida que a criança aprendia a expressar-se, e as outras simultaneamente a iam conhecendo. As atividades desenvolvidas pelas estagiárias tiveram em conta esta diferenciação, sendo sempre feitas as traduções necessárias e o devido acompanhamento por um elemento da díade, no entanto, tal como já foi referido não foram necessárias adaptações das tarefas propriamente ditas.

Para além do caso mencionado acima, salienta-se ainda a presença de uma criança no grupo com algumas dificuldades na articulação dos sons da fala e de vocabulário diminuto. Apesar das dificuldades sentidas nesse âmbito, segundo as afirmações da orientadora cooperante na entrevista realizada (cf. apêndice 1), apresentava um Quociente de Inteligência (QI) muito elevado atestado por um médico, não reunindo as condições para ter Relatório Técnico Pedagógico (RTP) nem Programa Educativo Individual (PEI). Por este motivo não podia usufruir dos serviços do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), nomeadamente do apoio de um terapeuta da fala. Apesar de esta criança apresentar dificuldades ao nível da articulação dos sons da fala, não demonstrava dificuldades na socialização com os colegas nem na aquisição de aprendizagens de outras áreas curriculares, sendo a maior dificuldade percetível ao nível da língua portuguesa, nomeadamente na distinção dos vários fonemas e, consequentemente, na articulação incorreta das palavras e escrita das mesmas.

Segundo os dados recolhidos relativos ao contexto socioeconómico das famílias do grupo de crianças, este caracterizava-se por incluir crianças de um contexto socioeconómico baixo incluindo algumas crianças beneficiárias de ação social escolar e com algumas dificuldades e outras provenientes de um contexto económico médio, mais favorecido. Estas desigualdades por sua vez não se denotavam no comportamento nem na postura das famílias, que se mostravam atentas ao percurso dos alunos, nem da maioria das crianças.

Salientar-se ainda que do grupo de crianças, 14 estavam inscritos e frequentavam as atividades de enriquecimento curricular promovidas pela Câmara e que se mantinham na escola até às 17h30. Dentro das atividades oferecidas encontravam-se a expressão musical, a atividade física, o inglês, o laboratório da criatividade e a oficina da animação.

À exceção de um aluno, todos frequentaram a EPE, no entanto, os níveis de aprendizagem demonstravam-se bastante diferentes não só porque algumas crianças tinham idades diferentes, mas porque possuíam elas próprias características e vivências distintas. Importa salientar que duas das crianças do grupo entraram no ano letivo já a saber ler.

O grupo de crianças, de uma forma geral, caracterizava-se por ser muito participativo, interessado e curioso e ter um grande espírito de entre ajuda. No que diz respeito às dificuldades observadas, demonstrava alguma dificuldade em manter a concentração, dificuldades iniciais na introdução à aprendizagem da leitura e escrita, em respeitar a vez do colega e dificuldades ao nível da mobilização do pensamento computacional, nomeadamente no que diz respeito à abstração. Importa salientar que como é referido nas Aprendizagens Essenciais da Matemática (2021) “estas práticas são

imprescindíveis na atividade matemática e dotam os alunos de ferramentas que lhes permitem resolver problemas, em especial relacionados com a programação" e por isso, nesse sentido a díade achou pertinente desenvolver práticas pedagógicas que envolvessem este domínio.

Ao nível dos seus interesses, demonstrava um grande entusiasmo pelas tecnologias de informação, assim como uma grande vontade por aprender a ler já desde o pré-escolar, tendo um gosto especial e grande envolvência na escuta de histórias. Este era visível nas visitas semanais à biblioteca escolar, no âmbito do projeto "Hora do Conto" (Projeto Educativo 2021/2025).

No que diz respeito à organização do espaço da sala, este encontrava-se organizado por seis grupos de mesas dispersos, cada qual com quatro crianças. Esta disposição de mesas foi uma opção da professora cooperante logo no início do ano, e refletia o modelo pedagógico no qual se inspirou, o Movimento da Escola Moderna (MEM). A intenção da docente com esta organização seria promover desde cedo o trabalho cooperativo atuando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), promovendo um trabalho cooperado quer na relação aluno – aluno, quer na relação professor - aluno (Fino, 2001). Apesar de esta organização de mesas ser fixa, o lugar dos alunos ia sendo alterado de forma a melhorar o trabalho entre pares e promover a diferenciação pedagógica preconizada pelo Decreto-Lei n. º54/2018 (2018). Por sua vez, a organização não implicava que se trabalhasse sempre em grupo, mas consoante as propostas, também em pares e individualmente.

Ao centro da sala encontrava-se disposto um quadro virtual e um quadro branco, assim como um computador, utilizado diariamente para projetar o manual escolar, conteúdos da escola virtual e ainda outros recursos tecnológicos (como por exemplo: o Educaplay, Class Dojo, e Ubbu). Ao lado destes dois quadros encontrava-se uma estante com diversos materiais tecnológicos como robots (Super Doc, Mouse, Mind, botões de resposta com sons), uma pequena biblioteca com diversos livros, e um ábaco horizontal e vertical. Na zona do fundo da sala encontrava-se um armário onde se guardavam os trabalhos realizados ao longo das aulas, e ainda uma estante acessível a todas as crianças com vários materiais estruturados (calculador multibásico, material multibásico, colares de contas, blocos lógicos, figuras geométricas, blocos-padrão) e semi-estruturados como legos e ainda letras e números em material plástico. Estes materiais eram recorrentemente utilizados pela docente para explorar vários conteúdos, uma vez que as crianças nestas idades se encontram no estádio das operações concretas, necessitando de visualizar e manipular para compreender os conceitos matemáticos mais abstratos (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Estes materiais eram ainda utilizados pelas crianças de forma autónoma, livre e espontânea, nos momentos de recreio.

O espaço era bem iluminado, com janelas ao longo de toda a parede. As paredes não estavam sobrelotadas de trabalhos, contendo apenas as letras com representações das próprias crianças e números que iam sendo explorados assim como alguns trabalhos das mais variadas áreas curriculares. Para além dos trabalhos, nas paredes encontrava-se ainda o mapa de presenças, e vários instrumentos de regulação do grupo característicos do MEM, como o cartaz das decisões da reunião de grupo, o quadro das regras elaborado em grupo no início do ano, e ainda o diário do grupo que as crianças utilizavam para desenhar situações que tivessem gostado ou não gostado por parte dos colegas em algum momento do dia. Estas situações eram posteriormente discutidas em Conselho/Assembleia de turma, na qual se pretendia que os alunos, democraticamente refletissem e assumissem a responsabilidade das suas atitudes, desenvolvendo-se assim as suas competências pessoais e sociais (Arends, 2008). Tal como refere Niza (1991) o Conselho é um "momento de articulação, de reordenação, de coordenação e de instituição por excelência" (p.28) e o termómetro moral da turma. O diário de turma é o instrumento de registo e atuação em que as crianças e o educador se baseiam para delinear os temas do Conselho, e as possíveis soluções futuras. Este instrumento é, portanto, o motor do Conselho, tornando o mesmo no centro de tomada de decisões democraticamente discutidas e negociadas pelo grupo e um lugar aberto ao debate das normas de convívio e comportamentos sociais do grupo (Niza, 1991).

Relativamente à organização do tempo, este iniciava às 9h00, com a marcação das presenças por parte das crianças, e o tempo letivo era gerido consoante o planeamento de horas estipulado para cada área curricular (português, matemática, educação artística, educação física e estudo do meio), demonstrando-se, no entanto, flexível. Apesar de haver esta segmentação de horas entre as várias áreas, esta divisão era quase impercetível na prática uma vez que a docente procurava articular todos os conteúdos quase como se fizessem parte de uma narrativa fluída. Esta articulação permitia "facilitar a transição e a continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino obrigatório" (Silva et al., 2016, p. 20), uma vez que quase todos os dias os conteúdos eram iniciados através de uma pequena história ou narrativa de um acontecimento, prática muito habitual no pré-escolar e motor de grande interesse e motivação por parte das crianças. O uso dos contos e interesse destas pelos mesmos coadunava-se com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que se designava por "Aprendo a ser com as histórias que ouço e vou ler" e que acabava por se interligar com o projeto desenvolvido pela díade durante a PES, "Um País a uma Página de nós", posteriormente refletido no capítulo III.

Para além desta articulação a docente utilizava o método Jean Qui-Rit a par com o Método Fonomímico Paula Teles, como métodos de aprendizagem da leitura e escrita e por isso, incluía

sempre um gesto e uma música na introdução de cada letra, o que também facilitou a transição entre os dois ciclos. A opção da docente por estes dois modelos justificava-se pelo facto de estes serem indicados para crianças com dificuldades de aprendizagem, e, portanto, acabavam por ser bastante mais completos e eficientes. Ambos os métodos tinham em conta o desenvolvimento da consciência fonológica, essencial para a aprendizagem da leitura, e o método *Jean Qui Rit*, mais concretamente, o uso da audição, do gesto, visão, ritmo e canto (Lemaire, 1990; Teles, 2012).

Os momentos letivos funcionavam até às 10h30, e o recreio tinha a duração de 30 minutos. Neste momento, uma ou duas crianças autonomamente distribuíam o lanche fornecido pela Câmara. O segundo momento letivo da manhã tinha início às 11h00 e finalizava às 13h00. Durante a tarde havia apenas um momento letivo das 14h00 às 15h30, normalmente utilizado para conteúdos menos densos, uma vez que as crianças demonstravam já algum cansaço. Ao final de cada dia, os alunos, em grande grupo, faziam ainda a sua auto e hetero avaliação através da plataforma *Teach ClassDojo,* à qual os encarregados de educação conseguiam aceder. Esta dinâmica permitia que as crianças refletissem não só sobre os seus comportamentos, fazendo a sua autoavaliação, mas também dos colegas, tornando-as mais conscientes e responsáveis dos seus próprios atos. Oliveira-Martins et al. (2017) refere a importância de o aluno ser capaz de pensar criticamente, não somente em relação a si, mas também em relação aos outros e ao que o envolve, "desenvolvendo novas formas de estar, olhar e participar na sociedade" (p. 25), dirigindo-se sempre aos outros com "respeito mútuo" (p.17) e compreensão.

Dentro dessa mesma rotina, semanalmente faziam uma visita à biblioteca escolar para a escuta da "Hora do Conto" em que assistiam à leitura de uma história dinamizada por uma docente do agrupamento, e ainda tinham a oferta complementar semanal na plataforma *Ubbu*, onde se pretendia que se desenvolvessem competências elencadas nas Novas Aprendizagens Essenciais da Matemática como o pensamento computacional. Nestas sessões foi detetado um interesse particular por parte das crianças, mas também algumas dificuldades que procuramos colmatar através do uso regular dos robots presentes na sala e do uso de metodologias ativas que implicassem o uso das tecnologias de informação e comunicação.

Todas as sextas-feiras era ainda realizada a assembleia, em grande grupo, para compreender e democraticamente solucionar os problemas presentes no diário de grupo. Dessa assembleia surgia uma "ata" designada de "Decisões da Reunião de Grupo" que ficava afixada numa das paredes da sala. Este instrumento "é um verdadeiro *catalisador emocional*, na medida em que ajuda a instaurar

habitus de racionalização e formalização mediadora, através da escrita, das emoções e dos conflitos, ao deslocar no tempo o juízo nacional dos factos" (Niza, 2012, p.145).

Assim como a organização da sala transparecia um ambiente democrático e construtivo, as próprias interações da professora com a crianças demonstravam a sua forma de ver a educação, não vendo a criança como alguém sem voz, mas sim autónoma, criativa, com liberdade de iniciativa e participação no espaço de sala de aula. Um exemplo desta prática foi a construção do quadro das regras, instrumento elaborado em discussão em grande grupo no início do ano e posteriormente ilustrado pelas mesmas para que pudessem ser de fácil perceção. Dar a possibilidade de as próprias crianças contruírem o seu próprio quadro das regras da sala é uma forma eficaz de evitar e prevenir conflitos, e é característica da pedagogia em participação (Oliveira-Formosinho e Andrade, 2011). Para além deste instrumento de regulação do grupo todos os cartazes com conteúdos expostos na sala eram fruto da construção das crianças. Cada vez que uma letra era introduzida, era realizada uma chuva de palavras que começassem por essa mesma letra e som respetivo. Estas eram registadas num cartaz pela docente e posteriormente ilustradas pelos alunos da turma, ficando posteriormente exposto na parede. O cartaz das partes do corpo foi também desenhado em papel de cenário, com o molde do corpo de uma das crianças da sala. A figura foi decalcada e posteriormente registaram-se as três partes do corpo que a constituíam. Como refere Arends (2008), o facto de envolver as crianças nas várias tarefas, permite que elas mesmas possam dar significado às suas experiências e estas sejam mais significativas. Nesse sentido, e denotando resultados positivos no que toca à motivação e envolvimento das crianças, procurámos no desenvolvimento das planificações manter a participação ativa da criança.

Desta forma, o ambiente vivenciado na sala caracterizava-se por ser sobretudo de segurança, e no qual as crianças eram encorajadas a participar e intervir nos vários momentos da aula, procurando sempre haver a estimulação e confiança que estas muitas vezes demonstravam precisar.

Após observarmos todas as dimensões do contexto, procurámos enquanto díade valorizar as características do grupo, mantendo as metodologias ativas já utilizadas em sala, aliando-as a um maior uso das tecnologias de informação, de forma a colmatar algumas dificuldades percecionadas.

2.3 O AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo será caracterizado o ambiente educativo vivenciado na sala normalmente designada como sala vermelha, em contexto de EPE e as suas especificidades. As OCEPE referem que a EPE é essencial, uma vez que "apostar na educação como principal fator do desenvolvimento humano e social significa acreditar que não há fase da vida em que a educação não seja crucial" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). Reconhecendo-se a importância que esta etapa tem numa fase inicial e posterior do desenvolvimento das crianças, serão seguidamente retratadas as várias dimensões pedagógicas observadas na sala vermelha. A organização do ambiente educativo, envolvendo a organização do espaço, dos materiais, do grupo e do tempo, assim como as interações pedagógicas observadas e vivenciadas (Decreto-Lei n.º 241/2001, 2001; Hohmann & Weikart, 2009; Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne ao grupo com o qual foi desenvolvida a PES, este era heterogéneo, uma vez que tinha crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos e era constituído por 25 crianças, (16 do sexo masculino e nove do sexo feminino). Apenas um elemento do grupo tinha três anos, doze tinham quatro anos, nove tinham cinco e os três restantes tinham seis anos. Segundo os dados recolhidos através do projeto curricular de grupo, verificou-se que a maioria das crianças era de naturalidade portuguesa, havendo apenas um menino proveniente do Brasil e outro do Equador. Para além destes dois casos, havia ainda uma criança que apesar de ser de naturalidade portuguesa, tinha ambos os pais de nacionalidade brasileira (Projeto Curricular de Grupo, 2022-2023).

O contexto socioeconómico do grupo, de acordo com o referido no Projeto Educativo do Agrupamento (2021/2025) era médio-baixo, sendo que, segundo os dados analisados, pelo menos 17 dos encarregados de educação tinham formação superior, e os restantes tinham concluído o 3.º CEB ou o ensino secundário. As profissões variavam entre o sector terciário (serviços) e o setor secundário (indústria), típico da zona onde se inseria o contexto (Projeto Educativo, 2021/2025). A maioria das famílias revelava-se presente e atenta ao percurso dos seus educandos no jardim, participando quando era solicitado e procurando manter contacto com a instituição.

Tendo em conta a observação e análise realizadas, no que diz respeito às dificuldades apresentadas pelo grupo, pôde percecionar-se um elevado número de crianças com dificuldades sobretudo ao nível da linguagem, nomeadamente ao nível da comunicação oral e articulação da fala, sendo uma delas acompanhada por um terapeuta da fala. Fora do contexto educativo, ao abrigo do Projeto "A Brincar e a Ler vamos aprender" era proporcionado quinzenalmente a visita de uma terapeuta da

fala à sala, para em grande grupo, em sessões de cerca de 50 minutos desenvolver competências da linguagem, nomeadamente a consciência fonológica e aspetos de articulação da fala (Projeto Educativo, 2021/2025). O grupo demonstrava ainda dificuldades, na sua generalidade, ao nível da motricidade fina e em realizar pequenas contagens. Neste sentido procurou-se desenvolver estratégias para colmatar estas dificuldades ao longo da PES, assumindo-se sempre uma clara noção de que cada criança possui a sua individualidade, e que cada qual desenvolve competências ao seu ritmo. Tal como referem as OCEPE "a interligação das características intrínsecas de cada criança (…), do seu processo de maturação biológica e das experiências de aprendizagem vividas, faz de cada criança um ser único, com características, capacidades e interesses próprios, com um processo de desenvolvimento singular e formas próprias de aprender" (Lopes da Silva et al, 2016, p.8).

Para além destas especificidades, uma das crianças, ao abrigo do Decreto-Lei n. º54/2018 (2018), foi sinalizada para a ação da Equipa Local de Intervenção Precoce na Infância (ELI), por apesar de cognitivamente se encontrar acima do esperado sabendo já ler e escrever, apresentar algumas dificuldades no desenvolvimento de competências sociais. Foi desta forma elaborado um PIIP (Plano Individual de Intervenção Precoce na Infância) pelos técnicos da ELI e educadora do grupo em colaboração com a família, mas por a situação se encontrar nesse momento estabilizada, encontrava-se apenas em vigilância. O T. demonstrava alguma dificuldade na relação com os seus pares, sendo esta mais visível no momento de brincadeira no espaço exterior. Este tinha alguma dificuldade em aceitar um "não" por parte dos seus colegas, e acabava por ficar com um sentimento de frustração que muitas vezes não conseguia gerir, sendo por isso algumas vezes necessária a intervenção da educadora e das estagiárias. Por outro lado, era uma criança muito interessada pela descoberta, pela leitura e pela escrita, voluntariando-se por isso muitas das vezes para anotar a planificação da semana e outros registos importantes do grupo. Neste sentido, enquanto díade, procurámos privilegiar o desenvolvimento de dinâmicas em grupo que permitissem desenvolver competências de socialização desta criança, assim como do restante grupo.

Relativamente aos principais interesses evidenciados pelo grupo, estes passavam pelo brincar, pelo gosto em contactar com a natureza no momento em que se deslocavam ao espaço exterior, optando por, em vez de brincar nos baloiços e escorregas disponíveis, fazer casas para os bichos de conta, correr na relva, escavar buracos e brincar com a terra. Demonstravam ainda um grande interesse pela moldagem de plasticina, pelos momentos de escuta de histórias e pelo faz de conta (fazer teatros e brincar na área da casa). Para além destes interesses gerais, algumas crianças demonstravam ainda muito gosto, pela tecelagem, pela área das construções, pelas artes visuais (pintura com tintas, desenhos) e ainda pela escrita (letras e palavras).

No que diz respeito à organização do espaço, e ressalvando a importância que esta dimensão pedagógica tem, importa referir que a conceção do espaço e materiais que compõem a sala de EPE regula as oportunidades educativas a ela adjacentes, na medida em que o maior número de oportunidades de aprendizagem pela ação é proporcionado, não só, mas também pela organização concebida. Esta organização permite que as crianças tenham o máximo controlo sobre um ambiente que é seu (Hohmann & Weikart, 2009; Lopes da Silva et al, 2016). Neste sentido, a educadora organizava o espaço consoante os interesses e necessidades demonstrados pelas crianças, e este era flexível sendo por vezes alterado ao longo do ano, com modificações das áreas e materiais.

A sala vermelha era ampla, com bastante luz natural e continha uma zona central ocupada por dois grupos de mesas. As questões de segurança do espaço eram acauteladas, encontrando-se as tomadas a um nível superior fora do alcance das crianças, tal como preconiza o Decreto-Lei n. º241/2001 (2001). Ao nível tecnológico, a sala continha um quadro branco e um interativo, assim como um computador. A educadora cooperante tinha como principais influências os modelos pedagógicos do MEM e *Highscope*. Estas influências denotavam-se no espaço, uma vez que todos os projetos desenvolvidos eram expostos nas paredes da sala, e ainda na relevância dada ao aspeto funcional da literacia tão característico do MEM, nomeadamente na existência de uma área dedicada à iniciação da escrita e na exposição dos instrumentos de regulação como as planificações semanais, o mapa de presenças, mapa das tarefas e ainda o "Quero contar, mostrar ou escrever" (Folque, 1999). Salientar ainda que a sala se encontrava dividida em oito áreas de interesse, conforme os princípios construtivistas que fundamentam a abordagem *Highscope*. Essas áreas encontravam-se distribuídas pelos cantos do espaço e eram bem visíveis de qualquer ângulo do mesmo (Hohmann & Weikart, 2009; Oliveira-Formosinho et al., 2013). Estas áreas eram: a Área das Construções, a Área da Pintura, a Área do Faz de Conta, a Área da Mesa de Luz, a Área da Biblioteca, a Área da Iniciação à Escrita, a Área dos Jogos e a Área das Ciências. A área das Construções, dispunha de vários materiais em bom estado de conservação, como legos de diferentes dimensões, polidrons, blocos, pistas de madeira e peças magnéticas que permitiam o desenvolvimento do raciocínio lógico e matemático, e da motricidade fina. Estes materiais encontravam-se num móvel de fácil acesso devidamente identificados com etiquetas com desenhos, de forma a facilitar a identificação dos materiais e própria autonomia e iniciativa das crianças (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). A área dos jogos, junto à área das construções, dispunha de vários materiais como puzzles, ábacos, animais, materiais de enfiamento, jogos de memória adequados aos vários níveis de desenvolvimento. A área dedicada à pintura, localizada na entrada da sala para permitir uma maior acessibilidade à zona de lavatórios, promovia a expressão artística e criação de produções plásticas (Zabalza, 1998).

A área do Faz de Conta pretendia a recriação de situações do quotidiano, através do jogo simbólico, permitindo às crianças desenvolver uma imagem mais coerente do seu mundo imediato e também oportunidades para o trabalho cooperativo como a expressão de sentimentos, utilização da linguagem para comunicar sobre os papéis que estão a representar e serem capazes de responder aos pedidos e necessidades umas das outras (Hohmann & Weikart, 2009; Lopes da Silva et al., 2016). A cozinha continha os vários equipamentos e objetos habituais deste espaço (fogão, frigorífico, forno, etc.) e ainda um espaço de refeição com uma mesa e cadeiras, louça e alimentos em material plástico. Para além destes elementos, nesta zona encontravam-se também afixados registos feitos pelas próprias crianças, como por exemplo a receita de bolachas de castanhas. Na zona do quarto encontrava-se o mobiliário de quarto (cama, mesinha de cabeceira, armário e espelho) e ainda uma tábua de passar a ferro. O armário continha várias bonecas, roupas e acessórios que as crianças podiam vestir. Os móveis eram de madeira e encontravam-se de acordo com a estatura das crianças o que permitia a visibilidade geral da sala. Importa salientar que alguns dos elementos presentes nesta área eram reais e utilizados no quotidiano das crianças, como um telefone fixo antigo e um telemóvel, que estas podiam usar para tirar fotografias. No decorrer da PES esta área sofreu alterações por parte da educadora, sendo-lhe acrescentado posteriormente um fantocheiro assim como vários fantoches. Junto à área do faz de conta encontrava-se a área das ciências, que continha vários elementos naturais como sementes, pinhas, conchas, flores contidas em boiões de plástico reutilizados e material de laboratório como pipetas, pinças, lupas e copos de vários tamanhos. Os materiais naturais, assim como alguns animais eram muitas vezes recolhidos pelas próprias crianças no ambiente do espaço exterior para depois serem mostrados aos colegas, em grande grupo, proporcionando momentos de enorme riqueza (Zabalza, 1998). Para além dos materiais, este espaço dispunha dos registos das crianças das experiências realizadas.

A área da mesa de luz encontrava-se numa zona distante das janelas e era constituída pela mesa e vários materiais como acetatos e figuras de várias formas, transparências e cores, para que as crianças as pudessem explorar e sobrepor de forma autónoma. A área da biblioteca, por sua vez, encontrava-se junto à janela pela luminosidade que lhe era inerente, num canto mais resguardado da sala. Este continha uma estante com livros de vários géneros (Zabalza, 1998). A área da iniciação à escrita incluía os ficheiros e os cadernos individuais de cada criança para experiências de escrita. Uma vez que esta área não tinha muita adesão por parte das crianças e dadas as dificuldades de articulação dos sons da fala do grupo, a díade acabou por torná-la mais atrativa acrescentando uma caixa de sons. Para além desta modificação, ao constatar-se o interesse das crianças pelo contacto com a natureza e por brincar no espaço exterior ao longo da PES, e compreendendo os seus benefícios e potencialidades para o desenvolvimento do grupo, a díade utilizou esse mote como base

para o Projeto de intervenção desenvolvido no espaço exterior. Ambas as intervenções serão alvo de reflexão e análise no capítulo III.

As paredes da sala eram brancas e eram utilizadas, sobretudo, para a exposição de trabalhos, projetos que iam sendo desenvolvidos e ainda para os instrumentos de pilotagem (calendário, marcação do tempo, mapa de presenças, contagem das crianças, "Quero Contar, mostrar ou Escrever", mapa das tarefas e planeamento da semana). Para além disto, encontrava-se ainda exposto o "Quadro das palavras difíceis", com uma lista de palavras que as crianças desconheciam e que eram exploradas em sala e o dos "Contrários", onde colocavam os sinónimos e antónimos de palavras que iam descobrindo no âmbito das tarefas semanais da Metodologia de Intervenção em Matosinhos em Educação Pré-Escolar (MIMepe), projeto de literacia emergente divulgado pelo agrupamento, o qual a educadora cooperante se encontrava a frequentar. A exposição dos trabalhos estendia-se até ao exterior da sala, nomeadamente na porta e corredores, sendo estes alterados ao longo do ano.

Relativamente à rotina diária, esta dividia-se entre os momentos de acolhimento, planificação, atividades e projetos, reflexão, momentos de higiene, de ida ao espaço exterior e de refeições (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Algumas das crianças chegavam antes do momento letivo, por volta das 8h00, permanecendo num espaço adjacente à sala de atividades e sob a responsabilidade das assistentes das AAAF. ÀS 9h00 tinha início o acolhimento do grupo. Neste momento, as crianças começavam por marcar a presença autonomamente e se tivessem algo para contar escreviam o seu nome na folha de inscrição para o "Quero mostrar, contar ou escrever…". A educadora optava por realizar o acolhimento no centro da sala onde se encontravam os dois grupos de mesas, nos quais ficavam um grupo das crianças mais novas e outro das mais velhas. Após todas marcarem presença, no mapa mensal, iniciavam o seu dia preenchendo os instrumentos de pilotagem (marcação do dia no calendário mensal, da semana, do tempo meteorológico e contagem das crianças) em grande grupo. Todas as crianças tinham oportunidade de ser responsáveis nas diferentes tarefas.

Estes instrumentos de pilotagem, tal como referem Oliveira-Formosinho e Andrade (2011) têm especial importância porque revelam "uma manifestação de uma imagem de criança ativa, competente, com direitos, que pode participar na construção, utilização e análise dos meios de regulação social, interpessoal e intrapessoal" (p. 26).

O momento do “Quero mostrar, contar ou escrever…” consistia num momento de partilha em que as crianças partilhavam peripécias que tinham acontecido no dia anterior ou no fim de semana ou algo que tinham feito e quisessem mostrar aos colegas. Este momento de comunicação revelava-se de particular importância, porque para além de ser um momento em que a criança tinha oportunidade de se expressar e desenvolver a sua comunicação oral, permitia um maior conhecimento da mesma ao nível das suas necessidades, gostos e interesses. Era ainda muitas vezes a “alavanca” de novos projetos de interesse do grupo e da tomada de decisões pedagógicas nas planificações futuras, formulando-se em sua função atividades com intencionalidade educativa. Outro momento crucial era o de planificar. Neste momento, as crianças em função das rotinas semanais e em função da forma como tinha corrido a semana anterior refletiam sobre o que faltava terminar, o que já tinham feito e o que gostariam de explorar naquela semana. Esta simples tarefa permitia que a criança se escutasse a si mesma e fosse capaz de “definir intencionalidades e propósitos e de tomar decisões “(Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.77). Um dos casos foi o exemplo de uma criança que nesse momento demonstrou um grande interesse em fazer um brinquedo para o seu gato bebé, e que gerou entusiasmo por parte das outras crianças. Esta iniciativa acabou por ser elencada na planificação semanal como uma atividade com intencionalidade educativa para todo o grupo (cf. capítulo III).

Uma vez planificada a semana em curso, o grupo tinha o seu momento de higiene e de seguida, um momento de pausa para o lanche da manhã. Promovendo-se a sua autonomia, havia sempre uma criança responsável por distribuir os individuais e o lanche fornecido pela Câmara Municipal do contexto educativo. Para além disso, no final do lanche, eram ainda responsáveis por limpar os seus individuais e arrumá-los. Após lancharem, por volta das 10h30, deslocavam-se ao espaço exterior para o momento de brincadeira livre. O grupo de crianças de 5 e 6 anos, quinzenalmente uma vez por semana, por volta das 11h00, tinha uma sessão no âmbito do Projeto de Robótica, dinamizado por uma docente do agrupamento. Este projeto pretendia dotar as crianças de competências relacionadas com o pensamento computacional, temática tão pertinente num mundo cada vez mais tecnológico (Muñoz & Gonzaléz, 2019; Bers, 2019). Nestas sessões de 45 minutos, contactavam com robots, em pequeno ou em grande grupo, mediante as propostas planeadas. Na sua generalidade, o grupo demonstrava facilidade na execução das tarefas propostas de programação de percursos com recurso a robots, nomeadamente no que diz respeito à lateralidade, abstração e resolução de problemas. Para além destas competências era visível o espírito de entreajuda e cooperação, durante estes momentos. Tal como refere Brennan e Resnick (2012) e Bers (2019) a aprendizagem da programação e o desenvolvimento do pensamento computacional deve promover as relações entre

pares e o desenvolvimento da sua comunicação, das conexões cognitivas, da curiosidade, da capacidade de questionamento e ainda da criatividade.

Por volta das 12h30, deslocavam-se ao refeitório para almoçar e posteriormente brincar no espaço exterior, regressando por volta das 13h30 para o tempo letivo. Esta parte do dia normalmente era ocupada com uma atividade com intencionalidade educativa proposta pela educadora ou pela díade, ou consoante a rotina semanal, pelo projeto "A Brincar e a Ler vamos aprender", "Hora do Conto", ou Projeto Bilingue de aprendizagem da língua inglesa, seguida da exploração livre das várias áreas dispostas na sala. As atividades desenvolvidas procuravam corresponder aos diferentes níveis de desenvolvimento do grupo, sendo por isso muitas vezes feita essa diferenciação através da organização de pequenos grupos mediante idades ou mesmo grupos mistos, de forma a promover-se o trabalho colaborativo e atuação na ZDP. Tal como é referido por Rogoff "o apoio prestado às crianças pelos adultos, ou pares, com maior experiência, como "participação guiada" implica estabelecer pontes entre o que é conhecido e o que é novo, estruturar situações e transferir responsabilidades" (Rogoff, 1990, citado em Folque, 2018, p.73).

Ao final de cada dia, em grande grupo, era ainda realizada uma reflexão e avaliação do que tinha sido feito e como tinha decorrido, permitindo uma auto e hetero avaliação do grupo. No final da semana, havia ainda uma hora estipulada para educação física dinamizada pela educadora. Neste dia era realizada uma reunião em grande grupo, para que as crianças manifestassem as suas intenções e propostas para a planificação da semana seguinte, encontrando-se posteriormente exposta numa das paredes da sala. O dia terminava pelas 15h30, após o lanche da tarde. Depois desta hora, apenas oito crianças ficavam no jardim de infância para as AAAF, sendo que a oferta de atividades disponível no decorrente ano era o karaté e ioga.

A educadora procurava o mais possível escutar e dar voz à criança, orientando assim a sua ação educativa. O espírito democrático sempre presente promovia a valorização e acolhimento das opiniões de cada um, conferindo às crianças um espaço onde se sentiam seguras, confiantes e estimuladas (Oliveira Formosinho, 2013; Niza, 2012). A relação do grupo com os seus pares era sobretudo de entreajuda e companheirismo procurando ajudar-se sempre que se revelava necessário, sobretudo das crianças mais velhas para com as mais pequenas. Para estimular esta entreajuda, a educadora implementava a dinâmica dos padrinhos e afilhados no início de ano, em que cada uma das crianças mais velhas acolhia um afilhado e procurava integrá-lo e ajudá-lo no dia-a-dia do jardim de infância. O facto de introduzir esta dinâmica permitia a suavização da transição

das crianças que se encontravam no jardim de infância pela primeira vez, e conferia autonomia e responsabilidade às crianças mais velhas que na sua maioria iria transitar para o 1º Ciclo.

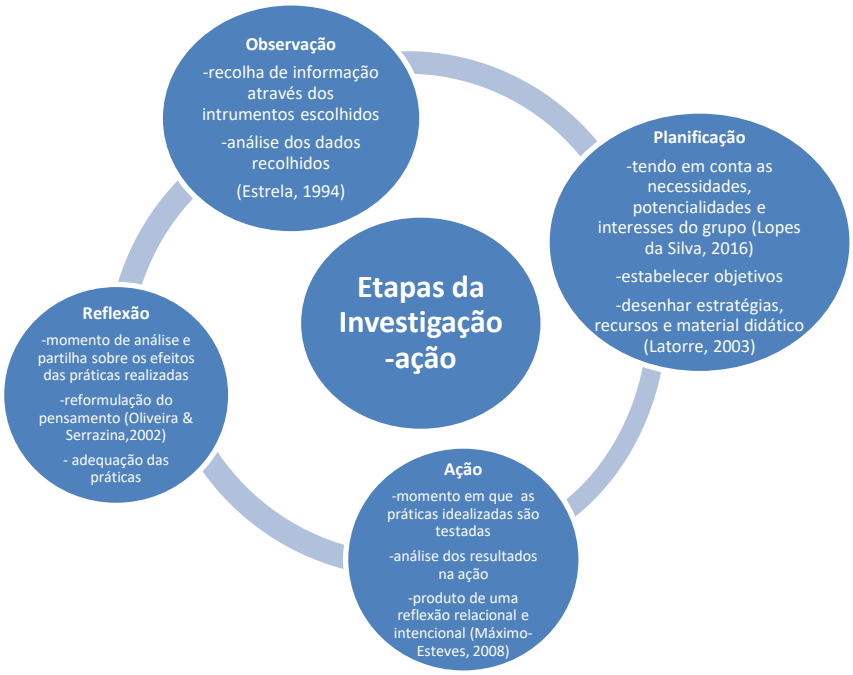
A observação sistemática e participante, assim como a realização de uma entrevista e várias conversas informais com a educadora cooperante, permitiu-nos enquanto díade adequar a ação ao contexto. A reflexão com o par pedagógico, e supervisoras foi constante e fulcral na elaboração das planificações em que se pretendia que se proporcionassem aprendizagens significativas. O estreitar da relação com as crianças e o diálogo constante com as mesmas ao longo da PES foi também essencial, e revelou-se importante na melhoria das práticas educativas.

2.4 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Dewey refere que o educador não deve ser um mero artesão ou porta-voz de conhecimentos, mas sim um indivíduo com agência reflexiva e capacidade crítica que em comunidade é capaz de reformular a escola transparecendo um ambiente democrático (Dewey, 1989, citado por Máximo Esteves, 2008). Quer isto dizer que o profissional de educação deve procurar ter uma postura científica e investigativa de recorrente busca pelo conhecimento e melhoria das suas práticas ao longo do seu percurso profissional (Máximo Esteves, 2008). Neste sentido, segundo Latorre (2003), o uso da Metodologia de Investigação Ação (I-A) é benéfico porque pretende uma melhoria das práticas dos educadores, uma melhor compreensão da prática e uma melhoria do lugar onde se coloca em ação esta metodologia.

A pretensão da constante melhoria resulta de "um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica" (Coutinho, 2014, p. 364). Esta metodologia, como pode ser observado na figura 1 é composta por uma sequência de quatro etapas: planear, agir, observar e refletir. Os ciclos seguintes são aperfeiçoados de forma contínua e dinâmica, tanto nas estratégias implementadas, como nas interpretações feitas com base na experiência anterior ou mesmo na análise dos dados obtidos (Coutinho, 2014; Máximo Esteves, 2008).

Figura 1-
Etapas da Metodologia de Investigação-Ação experienciadas na PES.



*Nota.*Adaptado de Máximo-Esteves (2008); Estrela (1994); Coutinho (2014); Oliveira & Serrazina (2002); Latorre (2003)

O educador, ao contrário das outras investigações, na metodologia de I-A encontra-se diretamente envolvido e desempenha simultaneamente, o papel de investigador e participante de forma ativa em todas as etapas da investigação (Leuverink & Aarts, 2018; Green & Bloome, 1997). Stenhouse (1975), reconhecido percursor da I-A fazia mesmo uma analogia referindo que cada sala era um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica. A melhoria do meio, das estratégias e do próprio investigador, que no caso é o próprio educador, só é possível através do constante questionamento dos cânones e daquilo que o rodeia.

Na prática pedagógica esta atitude reflexiva e autocrítica revela-se essencial na tomada de opções educativas perante dificuldades ou entraves observados nos diferentes contextos, como pudemos experienciar na PES.

O investigador deve, por isso, procurar não transpor a informação apreendida, mas sim adequá-la a cada contexto, uma vez que todos eles detêm características diferentes. Neste sentido, e seguindo-se uma aproximação à Metodologia de I-A, procuramos percecionar as dificuldades ou problemáticas observadas no contexto.

As duas primeiras semanas de PES foram de observação sistemática e orientada, sendo inicialmente de uma forma não participante, de forma a compreender a gestão da professora cooperante e não

assumindo uma postura intrusiva, e posteriormente participante (Estrela, 1994). Este momento foi sobretudo de recolha de dados, que eram registados num diário de formação individual, mas também numa grelha de observação previamente elaborada para cada uma das valências. No diário de formação individual, eram registadas as rotinas do grupo, as atividades realizadas, formas de interagir das orientadoras cooperantes, intervenções das crianças ou mesmo questões que pretendíamos ver esclarecidas em conversas informais com as educadoras ou refletir posteriormente (Máximo-Esteves, 2008).

Das grelhas de observação surgiram informações relativas às várias dimensões pedagógicas, nomeadamente da caracterização do contexto educativo, do grupo, do ambiente educativo e ainda informações relevantes ao nível das interações pedagógicas. Tal como é mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar "compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam "ver" a criança sob vários ângulos e situar essa "visão" no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem" (Lopes da Silva, et al, 2016, p. 14).

Os dados recolhidos da observação direta foram ainda registados através de fotografias, vídeos e gravações de áudio. Todos estes instrumentos foram fulcrais porque permitiam registar e anotar situações ou afirmações que aconteciam no decorrer das práticas e essenciais para a construção das planificações. Segundo Estrela (1994), esta fase de observação e de recolha de dados é crucial porque só sabendo observar e problematizar o contexto é que se poderá agir de forma fundamentada e posteriormente intervir e avaliar.

Ao apercebermo-nos de que não era possível dar resposta a todas as questões, nomeadamente no que toca às atitudes e comportamentos e interações através da observação direta, optamos por realizar uma entrevista semiestruturada a cada uma das orientadoras cooperantes. Estas entrevistas foram antecipadamente preparadas através da elaboração de um guião de entrevista e, mediante permissão, gravadas em formato áudio para serem fruto de análise e transcrição. Este instrumento de recolha de dados é de especial importância, porque permite "recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo" (Bodgan & Biklen, 1994, p.134).

Uma vez realizada a recolha de todos os dados relativos aos grupos, e seguindo-se o ciclo da investigação-ação procedeu-se à planificação das práticas educativas. Tendo em conta as necessidades detetadas e as características de cada grupo anteriormente refletidas com o par

pedagógico, orientadoras cooperantes e supervisoras foi possível elaborar planificações que fossem de acordo com essas necessidades emergentes. Para colmatar essas necessidades foram estipulados objetivos, estratégias, escolhidos recursos e materiais didáticos (Latorre, 2003). As planificações foram elaboradas semanalmente e discutidas em colaboração com a professora e educadora cooperante no decorrer da semana. Pretendia-se que a planificação da ação educativa fosse pensada de forma integrada, articulada e flexível, "tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo" (Decreto-Lei n. º241/2001, 2001).

A etapa seguinte à planificação foi então a ação, ou seja, a execução das práticas educativas elencadas na planificação. Segundo Grundy e Kemmis, a ação e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação (Grundy e Kemmis, 1997, citado por Máximo-Esteves, 2008). O facto de o educador fazer parte da sua própria investigação faz com que se envolva e reflita constantemente, inclusivamente na ação.

Schön distingue reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Os dois primeiros acontecem quase que de forma imediata, a primeira na própria da ação e a segunda no momento imediato, após a mesma (Schön, 1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002). Esta reflexão sobre a ação era realizada com a díade e orientadora cooperante e, por vezes, com a supervisora institucional. Era ainda realizada nos momentos pós supervisão de uma forma ainda mais aprofundada com as respetivas supervisoras. Estes momentos colaborativos eram de especial importância porque enriqueciam ainda mais a reflexão individual, uma vez que se discutiam e colocavam questões e eram sugeridas algumas estratégias de forma a melhorar o desempenho na prática educativa (Oliveira & Serrazina, 2002). Esta fase de reflexão é de grande importância porque é nela que se reformula o pensamento e se reconstrói mentalmente a ação e se consegue analisá-la de forma mais profunda (Alarcão, 1996).

Esta reflexão na ação e no pós-ação caracteriza o processo de investigação-ação. Oliveira Formosinho refere que esta capacidade de ser um profissional reflexivo é "fecundar as práticas nas teorias e nos valores, antes, durante e depois da ação; é interrogar para ressignificar o já feito em nome do projeto e da reflexão que constantemente o reinstitui" (Oliveira Formosinho, 2007, p. 14). Este confronto teoria-prática espelhava-se significativamente na elaboração das narrativas colaborativas, num momento de reflexão pós-ação pelo par pedagógico e respetiva orientadora cooperante. A construção destas narrativas "facilita, assim, a (re) avaliação sistemática da prática que se

desenvolve, favorecendo a (re)significação das ações e a compreensão do seu impacto nos processos de desenvolvimento" (Ribeiro, 2011, p.54).

Para além das mesmas, durante o processo de formação, em momentos de pré-supervisão era ainda era elaborado por cada um dos elementos do par pedagógico um guião de pré-observação com uma contextualização dos objetivos pretendidos na aula supervisionada, comportamentos a esperar por parte dos alunos, possíveis dificuldades e formas de as colmatar. Ambos os momentos pretendiam uma reflexão individual pré-ação e muitas vezes confrontavam-nos com questões pertinentes sobre as quais não nos tínhamos debruçado.

Relativamente à avaliação no 1º CEB, era realizada de forma contínua através de grelhas de avaliação, e ainda através de algumas observações registadas através de notas durante a ação e no pós-ação. Para além das grelhas eram ainda anotadas as narrativas e participações das próprias crianças de forma a percecionar-se aquilo que tinham apreendido, para além das questões que eram levantadas durante os momentos de aula.

No que diz respeito, à EPE é importante ressalvar a importância da documentação pedagógica, que nos dava bastante informação acerca do progresso de cada uma das crianças, salientando a importância dos registos fotográficos, vídeos e intervenções e narrativas das crianças. Esta é um eixo crucial no desenvolvimento de estratégias pedagógicas e constitui um "processo fundamental para, através da triangulação entre pensar-fazer, pensar-sustentar a práxis e promover o movimento triangular para a recriação da pedagogia como uma ação fecundada na teoria e sustentada por um sistema de crenças" (Oliveira- Formosinho, 2013, p.55).

CAP.III-DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DOS PERCURSOS PEDAGÓGICOS DESENVOLVIDOS

"Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares e com os supervisores – ou, desejavelmente, tudo isto numa prática colectiva de mútua supervisão e construção de saber inter pares" (Roldão, 2007, p. 102)

O capítulo a seguir descrito, narra e analisa crítica e reflexivamente os percursos educativos desenvolvidos em constante colaboração com o par pedagógico, orientadoras cooperantes e respetivas supervisoras, nos contextos educativos do 1.º CEB e da EPE. Este procurou dar resposta às necessidades e interesses demonstrados pelos grupos de crianças, relatados no segundo capítulo deste relatório de estágio.

3.1. PERCURSO PEDAGÓGICO VIVENCIADO NO 1º CICLO

O percurso pedagógico desenvolvido na valência de 1.º CEB procurou seguir a MTP, já aprofundada no primeiro capítulo deste relatório.

A primeira fase do projeto coincidiu com a primeira fase de investigação-ação, a observação e respetiva caracterização do grupo. A partir de uma observação atenta e minuciosa, assim como na partilha de ideias com a orientadora cooperante, foi possível percecionar as potencialidades e fragilidades do grupo.

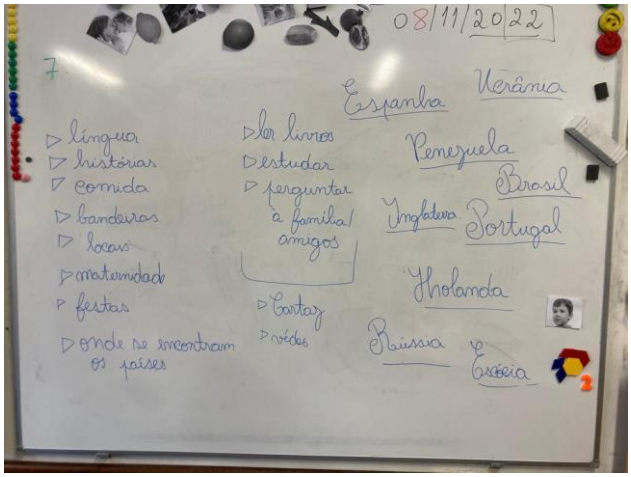
Tal como já foi mencionado no capítulo acima, o grupo era composto por crianças de diferentes culturas, e dado que a chegada do par pedagógico coincidiu com a chegada à turma de uma menina de nacionalidade russa que não falava português, foi possível observar um interesse geral das crianças pela realidade daquela criança. Apesar destas não se comunicarem através do diálogo, comunicavam por gestos, acolhendo-a sempre da melhor forma possível. Enquanto docente estagiária e sabendo que a criança tem um interesse natural por aquilo que a rodeia julgo que o facto de ser uma turma com tanta riqueza e diversidade cultural fez com que acolhesse ainda melhor aquela criança que desconhecia aquele meio. Ao longo daquele dia, as crianças foram perguntando de onde era aquela menina e porque não falava português, demonstrando um interesse particular pelo seu país de origem.

Após se percecionar esse interesse, e de acordo com a primeira fase da MTP, de definição do problema optou-se por conversar com o grupo de forma a perceber se este estaria interessado em elaborar um projeto sobre a exploração dos vários países. Nesta fase é essencial "criar uma base de trabalho comum a todas as crianças envolvidas a partir das informações, ideias e experiências que elas possuem sobre o tema" (Katz & Chard, 2009, p.102). O grupo desde logo foi muito recetivo, começando por dizer vários sítios dos quais gostariam de conhecer mais. Alguns dos elementos referiram querer saber mais sobre o que as pessoas comiam naqueles locais, o V. referiu querer perceber "onde ficavam no mapa", outros referiram querer conhecer as bandeiras, as histórias daqueles países, entre outras curiosidades.

Após se percecionar aquilo que a turma queria descobrir sobre os vários locais, foi-lhes questionado como é que essa informação poderia ser obtida. Ao que alguns responderam "estudando esses sítios", "perguntando à família e aos amigos" e outros "ler sobre esses sítios". Todas as ideias e sugestões foram sendo escritas no quadro e posteriormente registadas através de uma fotografia (Figura 2).

Figura 2

Sugestões das crianças para o desenvolvimento do projeto "Um País a uma página de nós"



Detetando-se esta curiosidade e aliando-a ao entusiasmo demonstrado pelas crianças na escuta das histórias contadas no âmbito do projeto "Hora do Conto", o par pedagógico, em diálogo com a orientadora cooperante, delineou o projeto "Um país a uma página de nós". Este projeto consistia numa viagem pela aprendizagem do abecedário percorrendo vários países do mundo iniciados pelas letras do mesmo. Esta viagem era sempre acompanhada de uma história tradicional de cada um dos locais e na descoberta de algumas curiosidades referidas pelas crianças sobre os mesmos, permitindo assim a articulação de saberes de várias áreas. Este projeto teve como principal objetivo abordar o tema da diversidade cultural através da exploração de contos tradicionais dos vários países, educar

para o respeito pelas diferentes culturas, promover atitudes positivas face à diversidade cultural, e desenvolver aprendizagens nas várias áreas curriculares a partir dos vários contos tradicionais.

Tendo por base os interesses e dificuldades das crianças, as estratégias e recursos selecionados pretendiam facilitar a compreensão da temática, no que diz respeito a conteúdos das áreas do Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e o desenvolvimento de competências inerentes ao PASEO como: a cooperação e trabalho em grupo, espírito crítico, raciocínio lógico e autonomia (Oliveira-Martins et al., 2017). Assim, as unidades de aprendizagem foram delineadas numa abordagem socioconstrutivista, em que o trabalho colaborativo era recorrente, e utilizando-se metodologias ativas em que a criança era colocada no centro da aprendizagem. Recorreu-se, assim, a metodologias como a aprendizagem em grupos e a pares e rotação por estações (Alcantara et al., 2020).

De forma a introduzir-se as novas tecnologias no processo de aprendizagem e a integrar-se de uma melhor forma a aluna de nacionalidade russa, procedeu-se à criação de um avatar no *Scratch*.

Para introduzir este avatar de forma lúdica e criar algum mistério e motivação foram desenhadas pegadas com farinha no chão (Figura 3), pouco antes da aula iniciar. Estas pegadas começavam na porta da sala e dirigiam-se ao computador que se encontrava na secretária da professora cooperante. Assim que os alunos entraram na sala ao início do dia repararam imediatamente nas pegadas observando-as com muita atenção e questionando as estagiárias com perguntas como: “Quem esteve aqui?”, “São pegadas de dinossauro?”. As professoras estagiárias iam levantando questões como “O que será isto?”, “Será que algum animal pernoitou na nossa sala?”.

Figura 3

Pegadas do avatar Popi

Uma vez despertada a curiosidade e motivação do grupo foi então reproduzido um vídeo do avatar Popi (figura 4). Este avatar apresentava-se como guia das viagens e aventuras que as crianças iriam fazer nas semanas seguintes, dizendo que gostaria de visitar vários familiares espalhados pelo

mundo. Esta apresentação e aparições posteriores eram realizadas através de um projetor com áudio e com as devidas legendas em russo, uma vez que a criança em questão já sabia ler nesta língua.

Figura 4

Avatar Popi

O ponto de partida da viagem passou por Portugal, de forma a dar a conhecer um pouco da cultura do nosso país ao grupo de crianças. Neste ponto de partida, foi introduzido um novo avatar, a Pipa, amiga de longa data do personagem Popi. Esta personagem deu a conhecer o primeiro conto tradicional: "O Caldo de Pedra", explorando-se a partir do mesmo a letra p. Assim, ao nível da língua portuguesa, a unidade didática teve como propósito introduzir e explorar o fonema /p/ e grafema da letra "p" e explorar o conceito de adição.

Figura 5

Avatar Popi e Pipa

Inicialmente, as crianças ouviram a história através de um vídeo na plataforma *Edpuzzle*. A história ia sendo narrada e ao longo da mesma iam sendo feitos algumas questões de forma a cativar a atenção das crianças. Esta visualização, no ver do par pedagógico e orientadora cooperante, cativou a atenção e o foco das crianças que ficavam expectantes com as perguntas que se poderiam seguir, não se deixando distrair.

Posteriormente o aluno foi questionado pela educadora estagiária com as seguintes perguntas: "Qual foi a sobremesa tradicional portuguesa que o ratinho Popi e a ratinha Pipa comeram ao almoço?".

Uma vez que as crianças já não se lembravam foi-lhes dada uma pista, dizendo que começava pela vogal “a”. Uma das crianças respondeu: “foram areias!”. Após relembrar o grupo do doce confecionado pela Pipa o grupo foi questionado sobre se este doce poderia ser saudável ou não. Articulando-se ao conteúdo do estudo do meio, foi sugerido às crianças que analisassem a roda dos alimentos e tentassem perceber o porquê de haver grupos alimentares maiores e outros menores. Uma vez que as crianças já tinham alguns conhecimentos prévios conseguiram compreender e afirmar que os grupos maiores eram os que podiam comer e os menores o que podiam consumir menos.

As crianças foram ainda questionadas acerca da razão pela qual a água se encontrava no centro da roda dos alimentos, ao que uma destas respondeu: “porque é a mais importante”, ao que a educadora congratulou pela resposta e acrescentou que devia ser ingerida com muita frequência. Numa última fase as crianças foram interrogadas se o açúcar estaria na roda dos alimentos, ao que todas responderam que não, porque não era saudável.

Uma vez realizada esta contextualização, passou-se à confeção das “areias”. Este momento foi aproveitado para em diálogo com o grupo relembrar a importância de ter normas de higiene, mais concretamente no momento em que se preparam refeições. Os alunos referiram a importância de lavar as mãos e as mesas para que não houvesse a propagação de bactérias.

Para a confeção das areias foi necessária uma taça e os ingredientes para a sua confeção (açúcar, farinha e manteiga). Os alunos deslocavam-se ao centro da sala a pares para fazer a mistura com as mãos, amassando-a muito bem. Algumas crianças referiram que “a mistura parecia plasticina”. Este momento revelou-se de muito interesse e entusiasmo e o preferido das crianças que, na sua maioria, não estavam habituadas a cozinhar.

Figura 6

Etapas de confeção das areias

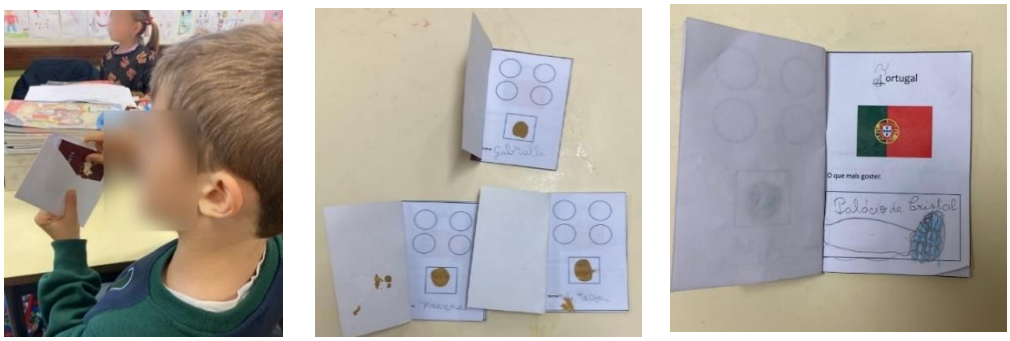
Depois da mistura estar pronta fizeram-se bolinhas e foram levadas ao forno da escola. As crianças puderam provar no dia seguinte, acabando por oferecer a alguns alunos fora da turma.

Uma vez que a opção da docente passava por seguir a ordem de exploração das consoantes através do manual escolar, nós enquanto díade optamos por fazer o mesmo, sendo por isso impossível explorar alguns países como por exemplo a Rússia. No entanto, a professora cooperante deu continuidade ao projeto e explorou os países que o par pedagógico não teve possibilidade de abordar. Sendo assim, nas semanas seguintes foram exploradas a consoante "t", "d" e "m", "viajando-se" assim à Tailândia, Dinamarca e México.

Para que as crianças pudessem viajar e registar o seu percurso pelo mundo em conjunto com o ratinho este surpreendeu-as com a entrega de um envelope mistério com um passaporte no seu interior a cada uma. Estas foram questionadas sobre o que viam dentro do envelope, ao que a aluna russa respondeu imediatamente "que servia para viajar". As crianças preencheram o passaporte com o seu nome e impressão digital com o uso de tinta (Figura 7).

Figura 7

Passaportes do projeto "Um país a uma página de nós"



Este momento pretendia ser motivador e aproximar o mais possível do quotidiano de quem viaja. No final de cada passagem por cada país as crianças colavam a bandeira respetiva e desenhavam o que mais tinham gostado de conhecer, sendo como um diário de bordo das suas viagens com o rato Popi. Assim sendo, e na impossibilidade de narrar e refletir todas as intervenções, neste capítulo irei refletir de forma mais profunda algumas atividades propostas na exploração da consoante "m". Esta iniciou com um desafio lançado pelo rato Popi que referia ter enviado uma caixa mistério (Figura 8) com vários objetos dentro. De forma a colocar a criança no centro da ação, através dos vários objetos ou pistas as crianças foram incentivadas a descobrir qual o próximo país a ser descoberto.

Dentro da caixa mistério encontrava-se um sombrero, um poncho, guacamole, nachos, o dvd do filme Coco e um cd com a imagem de capa da música "La Cucaracha". À vez, a professora estagiária escolhia uma criança de forma aleatória para retirar um objeto da caixa mistério. Ao longo da atividade iam sendo colocadas questões como "Este chapéu tem um nome específico, sabem qual é?", "Quem é que costuma usar sombreros?", "É uma vestimenta portuguesa?", "Já conheciam esta música?", "Este filme passa-se em que sítio?". Para além das perguntas que iam sendo feitas, as crianças puderam experimentar todos os adereços presentes na caixa, como o poncho e o sombrero. Foram retirando as pistas, mas continuavam sem adivinhar o nome do país que iriam visitar na companhia do Popi. A última pista retirada foram os nachos juntamente com o guacamole. Todas as crianças provaram o aperitivo, estranhando inicialmente o sabor, mas querendo posteriormente repetir. A partir desta pista, a V. referiu que o aperitivo era originário do México, descobrindo-se assim o próximo destino.

Figura 8

Atividade "Caixa Mistério"

Uma vez descoberto o destino, foi lançado o desafio de ajudar o Popi a chegar ao México. De forma a registar-se o percurso realizado durante o projeto, a díade desenhou previamente um mapa mundo em papel de cenário (Figura 9). Para além de marcarem no mapa os locais que iam visitando com o *avatar* Popi, pintando o país em questão, as crianças eram desafiadas a movimentar o *robot mouse* (Figura 9) de país em país, neste tapete, explorando-se desta forma competências das Novas Aprendizagens Essenciais da Matemática como o pensamento computacional (Direção Geral de Educação,2021).

Figura 9

Demarcação de Portugal no tapete do *robot mouse* com mapa mundo

Os alunos foram desafiados a registar numa folha A4 quadriculada a programação necessária para que o *robot mouse* se deslocasse da Dinamarca ao México. No entanto, havia um desafio no percurso, as crianças tinham que programar seguindo a linha vermelha desenhada na folha, evitando passar pela tempestade existente a meio da viagem (Figura 11). Este desafio foi lançado a grupos de quatro elementos de forma a promover o trabalho colaborativo entre pares e a ZDP. Cada grupo delineava o percurso com os lápis de cor correspondentes às cores das setas do robô (azul-anda para a frente; roxa- anda para a direita; amarela- recua; laranja- anda para a esquerda) e com o auxílio de uma imagem do "mouse", dada a existência de algumas dificuldades na lateralidade e abstração (Figura 10). Com esta proposta as crianças eram desafiadas a estabelecer uma relação entre a programação delineada por elas e as ações que o robô desempenharia com essa programação. Para além disso, tal como é referido nas Novas Aprendizagens Essenciais da Matemática, utilizar este tipo de recursos como robôs apoia a compreensão de conhecimentos matemáticos e a conexão dos diferentes conceitos (Direção-Geral da Educação, 2021).

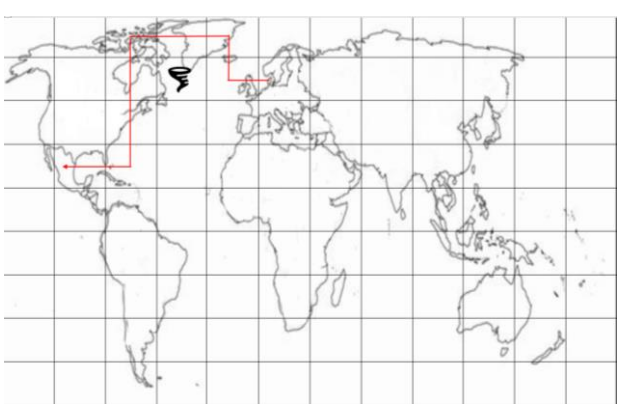
Figura 10

Atividade de Programação com o robot mouse

Após todos os grupos terem desenhado os percursos, realizou-se um momento de partilha e discussão da programação passo a passo pensada pelos grupos. A professora estagiária ia questionando, em grande grupo, que setas seriam necessárias carregar em primeiro lugar, e daí em diante e se todos os grupos concordavam. O percurso foi discutido entre os grupos de forma a chegarem a um acordo para o registo do percurso da turma, tendo sido necessário para isso uma votação com dedos no ar. Este diálogo correu como o esperado, porque as crianças souberam aguardar pela sua vez para manifestarem a sua opinião. Houve apenas um momento que gerou discórdia entre dois grupos relativamente às duas setas finais, um afirmando ser para a direita e frente e outro para a esquerda e frente. Apesar da docente estagiária ter perceção de que a parte final do percurso discutido e votado pelo grupo estar errada (esquerda e frente, seguindo-se de frente), permitiu que este experimentasse com o robot no papel de cenário, de forma a corrigir e apurar os erros não detetados antes de testar.

Figura 11

Percurso da atividade de programação "Viagem ao México" e experimentação com o robot mouse



Após a experimentação, a turma conseguiu percecionar o erro e finalizar a programação de forma correta, de forma autónoma. Esta simples tarefa de deixar a criança formular conjeturas, detetar os próprios erros, refutar e analisar criticamente os raciocínios dos colegas permite um desenvolvimento do seu raciocínio matemático, "a atividade central da Matemática" (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 3). Aprimoraram a sua capacidade de resolver problemas, na medida em que tiveram de procurar estratégias criativas para desenhar um percurso que fugisse aos obstáculos no caminho (Azevedo & Maltempi, 2020; Teixeira et al., 2022). Para que tal acontecesse foi necessário "interpretar o problema, selecionar e executar uma estratégia, e avaliar o resultado no contexto da situação problemática" (Direção-Geral da Educação, 2021, p. 13). Neste caso, a movimentação do *robô*, por parte de cada grupo, refletiu ainda a mobilização de conceitos matemáticos como a lateralidade, a orientação espacial e o reconhecimento de padrões (Teixeira et al., 2022). O facto da atividade ter sido desenvolvida em grupos, potenciou ainda o desenvolvimento da sua comunicação

matemática. As crianças, para comunicarem e justificarem o seu raciocínio de forma clara, necessitavam de organizar e consolidar previamente os processos matemáticos, o que potenciava a sua compreensão matemática e um uso cada vez mais rigoroso da linguagem da mesma de forma a serem mais precisos (Direção-Geral da Educação, 2021; Fernandes et al., 2021).

Uma vez finalizada a programação e chegados ao destino, as crianças foram congratuladas pelo Popi, que lhes sugeriu a audição do hino enquanto pintavam a bandeira do país. Esta foi projetada no quadro, num *Power Point,* para que as crianças pudessem ver as cores da bandeira. Este momento foi recebido com muito entusiasmo pelas crianças que tinham um gosto especial pela pintura e permitiu uma maior concentração acompanhada do hino, explorando-se, assim simultaneamente a área de expressão musical e plástica.

Figura 12

Pintura da bandeira do México

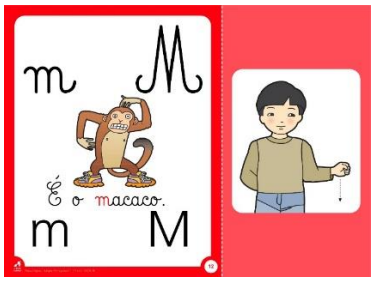
Conhecida a bandeira do país, o Popi surge novamente e partilha que vai aquele país para rever os avós Mimi e Mário (Figura 13). De seguida, e inserida no contexto do projeto segue-se a articulação com a área do Português, introduzindo-se a consoante "m" através do método *Jean Qui-Rit*, já mencionado no capítulo I.

Neste momento, e chegados ao aeroporto os avós explicam que têm uma quinta e oferecem o lanche ao neto, oferecendo-se o avô deste para ir retirar leite da vaca, a bebida preferida do Popi. O avô Mário reproduz o som feito pela vaca quando a vai ordenhar, fazendo "m…m".

Após ouvirem a história da letra "m", as crianças foram também incentivadas a reproduzir o som /m/, produzido pela vaca do avô Mário, introduzindo-se simultaneamente o gesto do método *Jean Qui-Rit* (Figura 13).

Figura 13

Avatar Popi e os avós e gesto do método Jean Qui-Rit do som /m/



Aprendido o gesto, o grupo foi questionado sobre qual a letra que representava o som feito pela vaca, respondendo as crianças imediatamente que era a letra m. Esta foi assim desenhada na sua forma maiúscula e minúscula no quadro branco. Uma vez introduzida a letra, a professora estagiária sugeriu que as crianças dissessem palavras que iniciassem por esta letra e estas foram registadas no quadro. Ao longo deste momento foram levantadas questões para auxiliar o grupo como "A que país chegamos nós?", "Como se chama a avó do Popi?", "Como se chama o avô do Popi?", "Existe alguém desta turma cujo nome começa por "m"?".

De seguida, as crianças foram encorajadas a juntar a consoante "m" com as vogais, formando as silabas "ma", "me", "mi", "mo", "mu", e as mesmas foram escritas no quadro. Leram, em conjunto, a letra m com cada uma das vogais e agruparam as palavras presentes no quadro, de acordo com as mesmas. Por exemplo, a palavra "México" foi colocada na secção com a sílaba "me", "Matilde" na sílaba "ma" e por aí em diante.

Adotando a estratégia utilizada pela professora cooperante, foi pedido a cada um dos elementos do grupo que simulasse que era músico e que cada dedo da sua mão correspondesse a uma sílaba. Estes repetiram a sequência (ma, me, mi, mo, mu) começando pela sílaba "ma" (dedo polegar) e depois começando pela sílaba "mu" (dedo mindinho). O desafio lançado pelas professoras estagiárias era levantar um dos cinco dedos e que as crianças reproduzissem a sílaba certa correspondente. Esta tarefa foi aumentando o grau de dificuldade, juntando-se mais do que uma sílaba, por exemplo mimo, levantando-se o dedo médio e o anelar. Esta exploração foi muito bem recebida porque funcionava como um jogo, e por isso, traduzia-se num momento divertido de aprendizagem para as crianças. Piaget fundamenta esta afirmação referindo que a "criança que joga desenvolve as suas percepções, a sua inteligência, as suas tendências à experimentação, os seus instintos sociais" (Piaget, 1976, p.156).

Após este momento e apelando à memória visual e motora das crianças, foram relembrados os gestos das restantes consoantes (p, t, d e l) e vogais exploradas anteriormente, através de um jogo de mímica (Lemaire,1990). A professora estagiária reproduzia os gestos e as crianças tentavam adivinhar que letra ou sílaba estava a ser representada, dizendo e escrevendo nos seus cadernos. Posteriormente, à vez, as crianças eram também elas desafiadas a reproduzir uma sílaba dita pela professora para que o restante grupo adivinhasse.

De seguida, realizou-se um momento exploratório de grafismo da letra "m". Este, como já mencionado no Capítulo I, foi realizado através de uma metodologia de rotação por estações, em que todos os materiais puderam ser explorados. Cada estação continha um material diferente como cordéis para que as crianças os manuseassem e representassem a letra m, tintas guache para desenharem com os dedos a letra, canetas coloridas e cadernos para desenhar a letra em várias cores e tamanhos e ainda uma outra estação com plasticinas para que moldassem e representassem a letra proposta. A par das estações, encontrava-se projetada no quadro interativo a Escola Virtual para que à vez cada criança pudesse desenhar no mesmo a letra em questão.

Figura 14

Materiais utilizados na metodologia de rotação por estações de treino de grafia das letras

As formas de treinar a grafia das letras eram variadas ao longo do projeto tendo sido utilizada também anteriormente a caixa de areia. Tal como refere Baptista, et al (2008), o ensino da dimensão caligráfica deve ser visto como um processo contínuo. O desenho tradicional da letra com recurso ao lápis ou caneta não deve ser a única forma de contactar com o grafema num momento de iniciação à escrita, devendo-se também promover a "manipulação do material de escrita (caracteres móveis, caracteres recortados, esculpidos e/ou gravados em areia, plasticina, barro, etc.)" podendo ser fundamental para a consciência gráfica (p.37).

Dada a época natalícia, o conto tradicional mexicano contado pela avó Mimi enquadrou-se neste momento do ano, explorando-se o conto "A flor da noite de natal". Esta história foi dinamizada através de uma dramatização com o uso das personagens coladas em paus de madeira. Através deste conto foi possível compreender a origem e o nome da espécie de flor explorada na história e compreender a razão pela qual se tratava de uma flor tradicional do natal no México.

Este conto foi o mote para a dinamização da atividade "No meu Natal não pode faltar…", em que as crianças partilharam algumas tradições do seu Natal. Este momento foi devidamente preparado, tendo as professoras estagiárias enviado um email a cada uma das famílias a informar o que iria acontecer na atividade, para que as crianças estivessem preparadas no dia em que esta decorresse. Pretendia-se com esta proposta que as crianças desenvolvessem competências elencadas nas Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio como a comunicação e partilha dos seus conhecimentos relativos ao seu país de origem e reconhecessem manifestações culturais dos outros locais. Para além do Estudo do Meio, e promovendo-se a articulação curricular, pretendia-se o desenvolvimento de capacidades enumeradas nas Aprendizagens Essenciais de Português, tais como capacidades no domínio da oralidade como a compreensão e expressão, nomeadamente no saber escutar, na articulação correta das palavras e no uso de padrões de entoação e ritmo adequados a par das competências desenvolvidas no PASEO como o desenvolvimento da autoestima e confiança, da autonomia, pertença e empatia (Direção-Geral da Educação, 2018a; Direção-Geral da Educação, 2018b; Oliveira-Martins et al, 2017).

As crianças trouxeram várias coisas como objetos, desenhos a representar as suas tradições de natal, fotografias com as suas famílias, imagens das comidas que não podiam faltar nas suas mesas e algumas trouxeram as próprias das comidas como foi o caso de uma criança venezuelana. A D. trouxe uma *hallaca*, uma refeição tipicamente confecionada e comida na ceia de natal venezuelana. As crianças ficaram muito curiosas e puderam cheirar e observar o prato envolto em folhas de bananeira. Uma vez que o interior precisava de ser cozinhado não foi possível provar naquele momento.

Figura 15

Atividade de partilha "No meu natal não pode faltar..."

A E. partilhou que no seu natal não poderia faltar o tronco de natal, doce tradicionalmente português. Outra das partilhas que suscitava muita curiosidade era a da V., aluna russa, que partilhou que no seu natal não podia faltar a árvore de natal, trazendo por isso uma árvore em miniatura decorada. Partilhou que na Rússia o seu natal era festejado no ano novo, mas que este ano, uma vez que passava esta quadra em Portugal pela primeira vez, tinha comprado uma pequena árvore para ter em casa nesta altura, demonstrando o seu entusiasmo.

Ressalvar um momento que decorreu durante esta atividade na partilha da M., uma aluna bastante introvertida e que tinha aversão a este tipo de exposição nas apresentações à turma. Esta dirigiu-se ao quadro e não conseguia falar devido à sua timidez. A professora estagiária tentou dizer-lhe que aquele era um momento de partilha e que ninguém a estava a avaliar, tentando fazê-la sentir-se mais à vontade. No entanto, esta continuava sem falar, ao que uma colega, a H. perguntou se podia ajudá-la. A professora estagiária aceitou, percebendo o potencial que dali poderia advir. A criança dirigiu-se à colega que estava a apresentar e demonstrando a sua amizade e espírito de entreajuda sussurou à colega: "Tu consegues! Diz assim…" (Figura 16). A M. encorajada pela colega e ao seu lado, acabou por partilhar que no seu Natal não podia faltar o pai natal, sendo congratulada no fim por todos os colegas por ter conseguido

Outra das tradições mencionadas foi o loto, pelo J., que aguardava até à meia noite pelo pai natal a jogar aquele jogo.

Por fim salientar outra das intervenções de uma criança que se auxiliou de uma cartolina previamente elaborada e que referiu que o bacalhau e o pão de ló não podiam faltar no seu natal, assim como a presença da sua família.

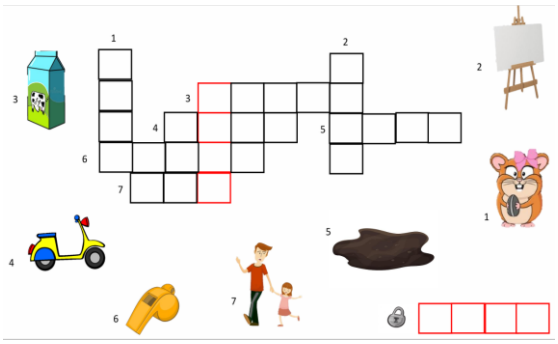
Figura 16
Momentos da atividade "No meu natal não pode faltar…"

Esta atividade revelou-se muito significativa porque em vez da professora estagiária expor os costumes e tradições do próprio país e das crianças provenientes dos outros países, colocou a criança como parte ativa da aprendizagem expondo ela própria aquilo que eram os seus hábitos nesta época do ano, cativando e motivando muito mais as crianças para a aprendizagem, e potencializando aspetos essenciais da sua formação pessoal e social. Tal como elenca o PASEO (2017), algumas das competências desenvolvidas nesta proposta de partilha, passam pelo desenvolvimento da linguagem e comunicação das crianças ao partilharem as suas experiências; do relacionamento interpessoal, uma vez que se estão a conhecer melhor e a partilhar coisas uns com os outros e simultaneamente a na demonstração de empatia ao ajudar, encorajar e cooperar com os colegas mais introvertidos; do desenvolvimento pessoal e da autonomia, na medida em que ao serem capazes de partilhar as suas ideias desenvolvem a sua confiança e autoestima. Para além das competências já mencionados ao nível do Estudo do Meio e Português.

Após esta atividade as crianças continuaram a explorar o país do México com o Popi e os avós. A professora estagiária referiu que o avô Mário andava desaparecido e que tinha novidades para contar, questionando as crianças com "O que é que será que o avô Mário anda a fazer? Já não temos novidades deles há algum tempo!". Este surge dizendo que tinha um enigma para o grupo desvendar sobre o seu passatempo preferido. O enigma teria que ser resolvido através da concretização de umas palavras cruzadas. A professora estagiária questionou o grupo para perceber se estes já tinham feito alguma vez palavras cruzadas, ao que o grupo respondeu que não. Assim sendo explicou como é que estas funcionavam e a orientação da sua escrita.

Figura 17

Palavras Cruzadas sugeridas pelo avatar avô Mário



Assim que a primeira criança descobriu não conseguiu conter a excitação e partilhou que a palavra era “loto”.

As palavras cruzadas foram posteriormente corrigidas no quadro virtual, na plataforma *Puzzel* de forma a perceber se tinha havido dificuldades na realização da proposta. A professora estagiária tentou chamar a este momento os alunos que detetou terem mais dificuldades na realização da tarefa.

Depois de corrigida a tarefa o avô Mário surge novamente dizendo que a *“lotería”* é um jogo típico mexicano que se traduz por loto em português. A partir deste momento a professora estagiária levantou algumas questões como se as crianças alguma vez tinham jogado loto, ao que algumas responderam afirmativamente. Posteriormente a professora estagiária mostrou imagens das cartas da *“lotería”* mexicana e questionou o grupo se o loto português tinha imagens. Todas as crianças responderam que não a esta questão, inclusivamente as que nunca tinham jogado uma vez que no dia anterior o J. tinha trazido o loto como partilha da sua tradição natalícia.

Uma vez percecionados os conhecimentos prévios do grupo procedeu-se à exploração das imagens das cartas, questionando-se as crianças sobre o que estava nelas presente. Das cartas presentes na “*lotería*” mexicana selecionaram-se as que se iniciavam pelas consoantes já exploradas, sendo elas a carta da dama, pipa, melancia, pêra, pássaro, mão, lua, papagaio, tambor, músico, panela, mundo, pinheiro e peixe.

Figura 18

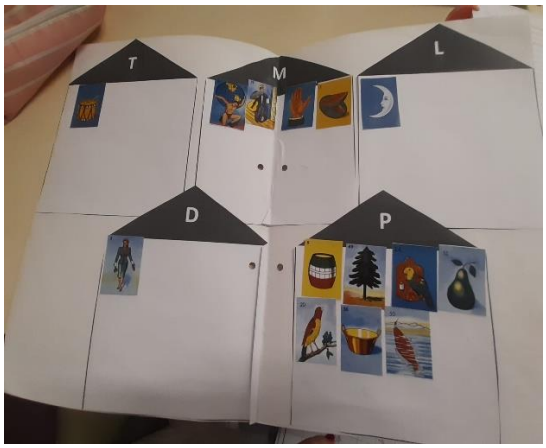
Cartas da lotería mexicana

A carta da dama suscitou algumas dúvidas porque as crianças quando foram questionadas responderam que seria uma "senhora" ou "mulher", mas a professora estagiária esclareceu que no caso daquelas cartas, a senhora tinha outro nome que era dama, o nome que representa mulher nas cartas.

Uma vez bem clarificados os nomes de todas as cartas surgiu a proposta de colocar cada carta na casa do seu som inicial. Para isso foram distribuídas 14 cartas a cada aluno e uma folha A3 com as casas de cada consoante (p, t, d, l e m). Cada criança agrupou as imagens das respetivas cartas às respetivas casas das consoantes iniciais. Por exemplo, na carta da dama, a palavra "dama" começa com a letra d. A criança colou a carta da "dama" na casa da letra "d". Algumas crianças demonstraram algumas dificuldades na distinção dos sons, sendo por isso incentivadas pelas professoras estagiárias a relembrar e reproduzir os gestos e histórias dos sons das consoantes exploradas, o que ajudou a diferenciar os diferentes sons. Por exemplo, o /t/ era o som que o relógio fazia (sem voz, língua atrás dos dentes), o /m/ era o som que a vaca fazia, o /d/ era o som que o coelho bebé fazia quando queria alguma coisa e o /p/ o som que o Paulo fazia quando soprava a pena de cima da mão. Tal como mencionado no capítulo I, o gesto é utilizado pela criança como um recurso para associar o fonema ao grafema e através do ritmo, coordena os seus gestos. Desta forma, citando Lemaire (1990), "os sentidos são a porta da mente e oferecem conteúdo ao processo de pensar" (p.20).

Figura 19

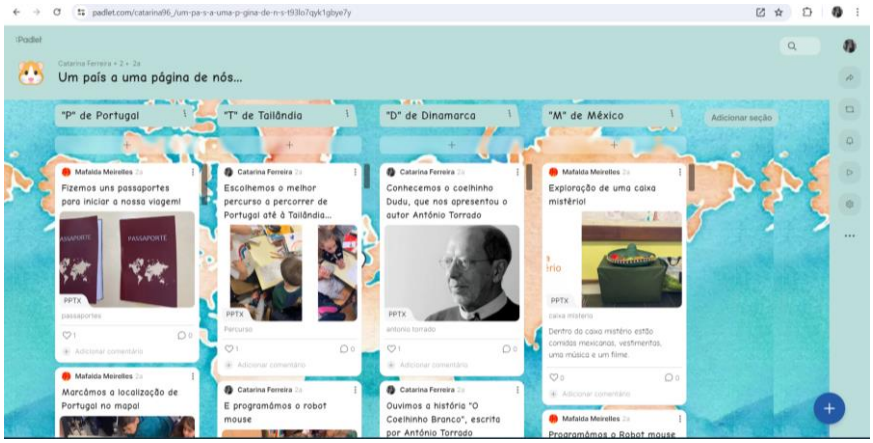
Registo de uma criança de colocação das cartas nas casas dos sons de cada letra



A etapa final do projeto, correspondente à sua divulgação e avaliação, foi realizada de forma virtual, através da elaboração de um *Padlet,* onde eram partilhadas com as famílias todas as fotos, vídeos e explicações das atividades que iam sendo realizadas no âmbito do projeto. Nesta plataforma os pais podiam interagir comentando e dando sugestões futuras, promovendo-se assim a participação das famílias e comunicação entre família-escola (Sousa & Sarmento, 2010). Apesar desta ferramenta estar disponível *online*, a página dedicada ao projeto só poderia ser acedida pelas famílias através de uma palavra-passe, salvaguardando-se assim a privacidade das crianças.

Figura 20

Padlet do projeto "Um país a uma página de nós" partilhado com as famílias



Para além do *Padlet*, como forma de consolidar e avaliar as aprendizagens abordadas ao longo do semestre foi realizado um jogo de tabuleiro em ponto grande que foi realizado no polivalente.

Apesar deste jogo ter sido realizado no final do semestre a avaliação foi contínua, sendo por isso registada diariamente em grelhas.

Figura 21

Jogo de tabuleiro relativo ao projeto

De uma forma geral, o projeto demonstrou aprendizagens significativas nos alunos que se encontravam plenamente envolvidos nas propostas desenvolvidas pelo par pedagógico. As questões propostas no jogo foram na sua maioria bem respondidas, o que demonstra que as aprendizagens ao longo do projeto foram significativas. Para além disso, o conhecimento da realidade cultural de cada um trouxe um maior espírito de união e sentido de pertença. De facto, quando os projetos partem dos interesses das crianças e dos seus contributos o envolvimento é manifestamente diferente.

3.2. PERCURSO PEDAGÓGICO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Depois de uma análise detalhada das várias dimensões pedagógicas e do Projeto Curricular de Turma, dirigimos a nossa atenção para os interesses e necessidades do grupo-alvo. O percurso desenvolvido inspirou-se numa abordagem de trabalho por projeto, com a realização de alguns miniprojectos em simultâneo.

Como já foi referido no capítulo II, as crianças compartilhavam diariamente acontecimentos ou curiosidades com os colegas no momento do "Quero Mostrar, Contar ou Escrever…", realizado no período da manhã. Num desses momentos, o D. partilhou de uma forma muito entusiasta que a sua

gata tinha dado à luz “gatinhos bebés”, demonstrando uma grande vontade em construir brinquedos para os mesmos. As outras crianças ao ouvirem a partilha do colega revelaram ter a mesma vontade afirmando que queriam fazer o mesmo para os seus animais de estimação.

A partir desse momento, a díade propôs algumas atividades com intencionalidade educativa que fossem simultaneamente de acordo com os interesses do grupo. Aproveitou-se a intervenção da criança para explorar com o grupo a distinção entre animais selvagens e animais domésticos e para se fazer um levantamento dos animais domésticos da sala.

Num primeiro momento, e aproveitando os conhecimentos prévios do grupo de crianças, este foi questionado acerca do que achava que eram animais domésticos, ao que a M. respondeu “são animais que estão dentro de casa”. Após a questão sobre os animais domésticos o grupo foi questionado sobre o que achavam ser animais selvagens, ao que alguns dos elementos do grupo responderam “não podem estar dentro de casa, porque são perigosos” ou “os animais selvagens vivem na selva”. Neste diálogo com o grupo a educadora estagiária foi levantando algumas questões como “Porque é que não posso ter um hipopótamo em casa, por exemplo?”, ao que a M. respondeu “Porque é grande e é perigoso viver com ele”. A partir destas questões o grupo concluiu que o grupo de animais domésticos podia coabitar com os humanos e os selvagens, pelo contrário, não podiam por serem perigosos.

Uma vez clara a distinção entre os dois tipos de animais, realizou-se uma atividade de classificação. De entre um conjunto de animais (zebra, tartaruga, vaca, peixe, rinoceronte, hamster, canguru, galinha, cão, chinchila, coelho, cobra, pássaro, camaleão, gato, elefante, urso, chita, hipopótamo, gorila, pantera, tigre) o grupo teria de classificar cada um, colando-o numa cartolina previamente elaborada, do lado dos animais domésticos ou dos selvagens. Ao longo da atividade cada uma das crianças foi chamada ao centro para colocar o respetivo animal no que lhe parecia ser o lado correto, chegando-se ao resultado abaixo na figura 22.

Figura 22

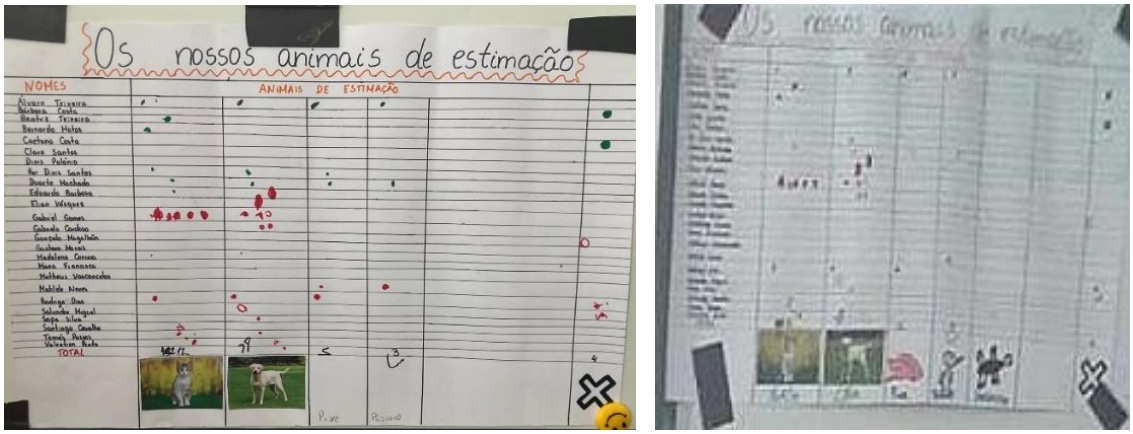
Cartolina resultante da exploração dos animais domésticos e selvagens

Finalizada a exploração dos dois tipos de animais, seguiu-se o levantamento dos animais domésticos de cada criança, através do preenchimento de uma tabela de dupla entrada. Cada criança, à vez, colocava um círculo no animal que tinha. Após realizada a tabela analisaram-se os resultados fazendo-se questões como "Qual é o animal em maioria na nossa tabela? E o menor?", e procedeu-se, em grande grupo, à contagem das crianças com os vários animais mencionados. Tal como referem Castro e Rodrigues (2008) as tarefas que "promovam contagem e comparação podem considerar-se a base para o desenvolvimento da organização e tratamento de dados" (p.59). Desta forma levantando questões acerca do que as crianças observam da tabela potencia não só o seu desenvolvimento do sentido de número como das suas capacidades de recolha, organização, tratamento e análise de informação significativa (Castro & Rodrigues, 2008).

Como se pode ver na Figura 23, a tabela foi previamente elaborada com os nomes de cada criança e com espaços para colocar os animais das mesmas durante a atividade. De forma a promover uma participação ativa da criança na tarefa foi sugerido que desenhassem os animais do grupo, como é possível observar na figura abaixo. Depois de desenharem os animais algumas das crianças pediram para escrever os nomes dos mesmos por baixo dos seus desenhos.

Figura 23

Tabela dos animais de estimação da sala vermelha



Concluindo-se que os animais de estimação em maior número eram o cão e o gato, decidiu-se, por isso, em diálogo em grande grupo, que os brinquedos construídos seriam destinados a estes animais. Os elementos que não tinham estes animais concordaram com a decisão construindo os brinquedos para familiares ou amigos.

Neste sentido, foram trazidas pelas educadoras estagiárias algumas sugestões de possíveis brinquedos utilizando materiais recicláveis. As crianças observaram as fotografias das quatro propostas (pompons, meias para morder, bola com guizos e arranhador) e escolheram quais preferiam fazer. Após escolherem os brinquedos que desejavam construir iniciaram a construção dos mesmos. Inicialmente, as educadoras estagiárias começaram por explicar quais as etapas da construção de cada brinquedo, e depois distribuíram os materiais necessários pelas crianças para que estas os pudessem fazer autonomamente (Figura 24). Este momento de construção dos brinquedos, para animais permitiu o desenvolvimento de capacidades como a motricidade fina, nomeadamente ao amassar papel, manusear fios de lã, ráfia ou ao colar, que como já referido anteriormente era uma das necessidades do grupo (Le Boulch, 1982).

Figura 24

Construção dos brinquedos para animais de estimação

Finalizados os brinquedos, foram colocados no parapeito da janela devidamente etiquetados para que pudessem ser levados ao final do dia (Figura 25).

Figura 25

Brinquedos construídos pelas crianças

Nessa manhã uma das outras salas do contexto educativo deslocou-se à sala vermelha para ouvir uma história no âmbito do projeto "Hora do Conto" da biblioteca escolar. Ao perceber-se que as crianças da outra sala demonstraram interesse em ter os mesmos brinquedos, surgiu a ideia de se poder vender os brinquedos para animais de estimação na feira do livro que decorreria na semana seguinte. Uma vez que as crianças demonstraram um grande entusiasmo pela ideia foram então construídos mais brinquedos e estes foram posteriormente vendidos na feira, à comunidade.

Posteriormente, a escola proporcionou uma visita de estudo ao *Sea Life*. Nesta visita foi possível compreender novamente o grande entusiasmo das crianças pelos animais marinhos. Partindo desse interesse do grupo e também do momento de planeamento da semana em que o grupo referiu querer descobrir mais sobre os vários animais, foram então desenvolvidas atividades neste âmbito.

A par do projeto referido anteriormente e uma vez detetada a dificuldade de uma grande parte do grupo na articulação da fala, optamos por explorar esse tema e procurar atividades que fossem capazes de promover o desenvolvimento da consciência fonológica. Este trabalho foi feito em parceria com a terapeuta da fala do agrupamento, que visitava as crianças quinzenalmente. Estas sessões consistiam em pequenas atividades que pretendiam explorar os diferentes sons da língua portuguesa. Dado o entusiasmo das crianças nas propostas sugeridas pela terapeuta e, uma vez que estas, voluntariamente, durante a semana se lembravam de palavras com os sons que tinham aprendido nas sessões, surgiu a ideia de se criar uma caixa de sons. O objetivo destas caixas é de que as crianças pudessem agrupar palavras de acordo com os fonemas existentes nas mesmas.

A motivação das crianças em descobrir e partilhar com os colegas as palavras que tinham descoberto com os sons explorados foram então o mote da atividade "Caixa de Sons". De forma a iniciar a atividade e fomentar o contacto do contexto educativo com a família foi sugerido ao grupo que trouxesse de casa objetos, palavras ou desenhos que contivessem os sons /ʃ/, /p/, /s/. As crianças participaram ativamente trazendo logo no dia seguinte vários objetos para colocar na caixa de sons presente na sala. Nessa manhã denotou-se um grande entusiasmo, uma vez que as crianças correram entusiasmadas em direção à educadora e estagiárias com as coisas que tinham para mostrar.

Durante o acolhimento, e no momento destinado ao "Quero contar, mostrar ou escrever…" as crianças começaram por partilhar o que tinham trazido. A educadora estagiária ao perceber que todas as novidades tinham a ver com caixa de sons começou por relembrar com as crianças os sons que tinham explorado nas sessões do projeto "A Brincar e a Ler Vamos Aprender", com a terapeuta da fala. Uma vez que a caixa de sons continha gavetas com o símbolo de cada som questionou o grupo "Nesta gaveta temos um boneco a fazer o sinal do silêncio. Que som será este?", ao que as crianças responderam acertadamente "o som do -shhh". Foi feito o mesmo para a gaveta com a imagem da serpente, que representava o som /s/ e para a que continha a imagem de um pai com o filho, representado o som /p/.

Depois de relembrados os sons e estando a par dos símbolos que cada um representava em cada gaveta da caixa dos sons (Figura 26) as crianças partilharam com os colegas o que tinham trazido (Figura 27).

Figura 26

Caixa de sons

O G. trouxe uma pulseira, um chupa-chupa e sal. A educadora estagiária, de forma a tentar perceber se ele saberia onde colocar cada objeto questionou-o: "Que som tem a palavra sal, G.? Em que gaveta vais colocar o sal?". Ao que o G. respondeu "no som /s/, igual ao que faz a serpente". No que diz respeito ao chupa-chupa a criança referiu ter o som inicial /ʃ/ e, por isso, colocou nessa gaveta, mas referiu que também tinha o som /p/. Outras crianças trouxeram elementos naturais como pedras e paus, outros trouxeram objetos como uma imagem de um pássaro, sinos, pipocas, caixas, sacos pequenos, embalagens de chá, aguças, lápis e até alimentos como, por exemplo, uma cenoura ou chocolates.

Figura 27

Crianças com os objetos trazidos de casa

Durante a atividade as crianças demonstraram-se muito motivadas e participativas. As crianças mais pequenas que por vezes sentiam alguma confusão entre os sons aderiram bastante bem e com a

colaboração das mais velhas conseguiram perceber porque determinado som não poderia encaixar naquela gaveta.

Num segundo momento, foi desenvolvida a atividade "Investigadores de Sons" em que foi sugerido ao grupo de crianças mais pequenas que num conjunto de revistas e folhetos de supermercado encontrasse e recortasse figuras com os sons explorados na atividade anterior, desenvolvendo-se não só competências ligadas à linguagem, mas também da motricidade fina (Figura 28).

Fazendo-se a diferenciação pedagógica e aumentando-se a complexidade da tarefa para os mais velhos foi solicitado que desenhassem em pequenos cartões previamente elaborados, coisas que começassem pelos vários sons. Algumas das crianças ao longo da atividade quiseram escrever o nome das imagens desenhadas, pedindo para isso ajuda às educadoras estagiárias.

Figura 28

Procura de sons em revistas e encaixe dos mesmos na caixa de sons

Com os cartões produzidos pelas crianças realizou-se uma última atividade de associação. Os cartões foram todos virados do avesso de forma a não se saber que palavra estava por detrás e cada uma das crianças, à vez, descobria a palavra daquele cartão e colocava-a na gaveta correta da caixa de sons (Figura 28). Esta atividade revelou-se muito significativa porque o jogo tinha sido construído pelas próprias crianças e, por isso, a expectativa de cada uma delas de ver o seu cartão a ser virado despertou ainda mais a sua motivação para a concretização da atividade.

O último projeto refletido neste capítulo foi sendo desenvolvido simultaneamente com outros pequenos projetos, ao longo de toda a prática educativa supervisionada. O projeto denominado de "Vamos melhorar o nosso espaço exterior" partiu de uma observação minuciosa e atenta das educadoras estagiárias, a par dos diálogos constantes com a educadora cooperante. O facto de o contexto ter um enorme potencial ao nível do seu espaço exterior e de verificarmos que o grupo

demonstrava um grande interesse pelas brincadeiras com elementos naturais presentes neste espaço, como paus, terra, folhas, relva e bichos-de-conta, levou o par pedagógico a fazer um levantamento das ideias das crianças acerca da possibilidade de poderem melhorar o espaço exterior e formas de o poderem fazer.

Figura 29

Crianças a brincar no espaço exterior

A primeira fase é o momento em que surgem as questões e que o educador deverá registar (Guedes, 2011). O diálogo foi realizado no próprio do espaço exterior para que o grupo pudesse observar de forma direta o espaço e os problemas que nele se encontravam. As crianças foram sendo questionadas sobre o que gostariam de melhorar naquele espaço. Algumas referiram querer uma cozinha para brincar como na área da "casinha" presente na sala, uma caixa de areia, uma piscina, um parque aquático, uma zona de bowling, entre outras muitas ideias. Em conversa, em grande grupo, e já numa fase de planeamento do projeto, percecionou-se que não seria exequível fazer tantas coisas num curto espaço de tempo, decidindo-se, por isso, fazer uma votação para perceber que ideias poderiam ser executadas. De entre as várias ideias invocadas a decisão passou pela construção de uma cozinha de lama e caixa de areia. De acordo com Bruner (1986, citado por Vasconcelos, 2012) estes processos de "negociação" e "consenso" tornam-se imprescindíveis à prossecução da MTP com os mais pequenos.

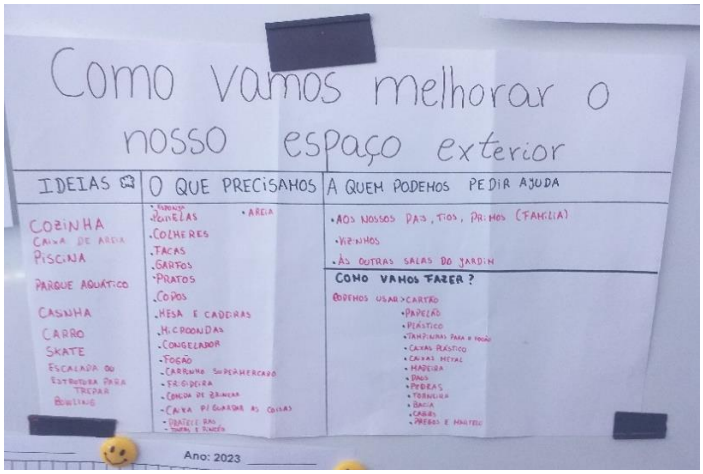
Após ser decidido o objetivo do grupo, foi altura de pensar nos utensílios que iriam precisar de ter na cozinha de lama e na caixa de areia, assim como os materiais necessários para a construção das mesmas. Este momento de diálogo foi já realizado na sala vermelha. Numa grelha as educadoras estagiárias registaram os contributos de cada criança. Neste momento iam fazendo algumas questões como "O que iremos precisar de ter na nossa cozinha? Que coisas costumam ter na vossa cozinha?", "Que materiais podemos usar para construí-la?". As crianças deram várias ideias de utensílios necessários como panelas, talheres, pratos, copos, frigideiras, esfregão da louça, fogão, areia, entre outros. No que diz respeito aos materiais necessários para a construção sugeriram cartão, ao que a educadora problematizou questionando-as se achavam que seria um material

resistente caso chovesse, ao que uma das crianças respondeu “Não, o cartão vai desfazer-se com a chuva. É melhor ser uma coisa mais forte”. Em diálogo percebeu-se que o melhor material a ser usado seria a madeira, por ser mais duradoura e resistente. Para além da madeira foram sugeridos pregos e martelo, caixas para que houvesse arrumação dos utensílios, tampinhas de iogurte para fazer os bicos do fogão, paus, pedras, torneiras para a banca, bacias, entre outros (Figura 30).

Uma vez listados numa grelha todos os materiais necessários para a concretização do projeto da cozinha de lama e caixa de areia, foi questionado ao grupo de que formas conseguiria obter esses materiais, ou a quem poderiam pedir ajuda. As crianças sugeriram pedir o apoio à família, aos vizinhos e às outras salas do jardim. A grelha do projeto ficou exposta na sala ao alcance das crianças. Este momento de discussão do planeamento do grupo é fulcral porque reflete não só a centralidade da criança no seu próprio processo de aprendizagem, como também permite que esta defina intencionalidades, propósitos e tome decisões, escutando-se a si própria e aos colegas (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Figura 30

Registo das ideias das crianças para a execução do projeto “Como vamos melhorar o nosso espaço exterior”

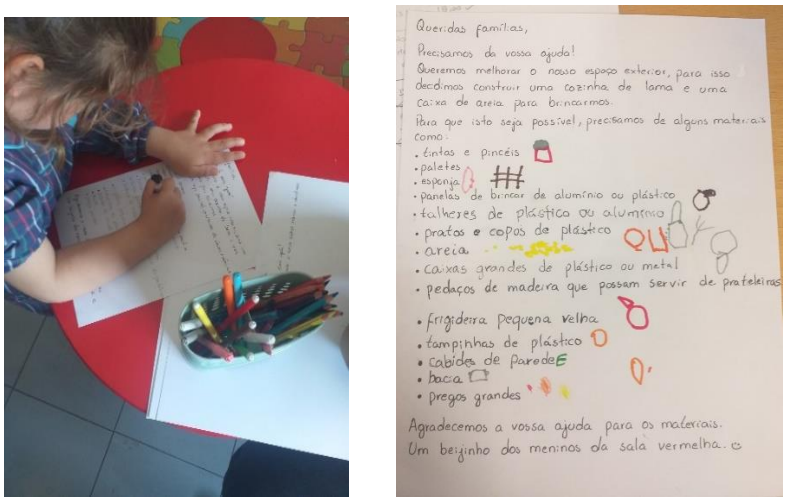


Uma vez referenciado pelo grupo que um dos contributos para a execução do projeto poderiam ser os pais, tios e primos e dada a importância de convocar a família para a função educativa que o jardim pressupõe, para a execução deste projeto as crianças em conjunto com a educadora e estagiárias elaboraram uma carta (Figura 31) em que solicitaram a ajuda das famílias, nomeadamente com materiais (utensílios de cozinha, frigideiras velhas, areia, louça, paletes, pregos, tintas, material reciclado como tampas de plástico, recipientes, etc) (Bilton et al., 2017).

As crianças contribuíram ainda na escrita da própria carta ilustrando os materiais solicitados e escrevendo algumas palavras. A escrita da carta foi discutida em grande grupo e redigida no quadro branco, sendo que depois as estagiárias passaram-na para uma folha e solicitaram às crianças que, à vez, desenhassem nessa mesma carta os objetos solicitados aos pais. Algumas das crianças mais velhas ao perceberem que a carta estava a ser escrita pela estagiária pediram para elas próprias escreverem algumas palavras. Esta proposta de escrita de carta às famílias permitiu com que as crianças fossem compreendendo as funções da leitura e escrita (Lopes da Silva et al., 2016).

Figura 31

Elaboração da carta dirigida às famílias



Após a construção da carta, várias crianças foram trazendo diversos utensílios e materiais (louça, paletes, areia, recipientes) revelando o grande envolvimento e participação das famílias (Figura 32). White (2014) refere que as melhores cozinhas de lama, com a melhor atmosfera e personalidade, são feitas a partir de objetos encontrados, recolhidos e oferecidos, especialmente se estes vêm das famílias das próprias crianças. Importa às crianças que possam brincar com coisas do mundo real, sem grande valor monetário.

Figura 32

Materiais e utensílios trazidos pelas crianças

Assim que se atingiu o número de paletes necessárias, a primeira parte do processo partiu por colocar as crianças a lixar as mesmas. Esta etapa de construção foi realizada em pequenos grupos de seis elementos, dada a dimensão da palete e de forma a poderem aproveitar o máximo possível a experiência. A educadora estagiária demonstrou como tinham que colocar a lixa e o que acontecia depois de se lixar uma parte da madeira da palete, referindo mesmo uma das crianças que tinha ficado mais "lisinha" (Figura 33). As crianças, desta forma, compreenderam a importância deste processo para no futuro poderem brincar em segurança na cozinha e caixa de areia. Após esta contextualização inicial foi distribuída uma lixa a cada uma das crianças para que estas pudessem lixar de forma autónoma. Esta atividade foi acompanhada de música e realizada no espaço exterior.

O grupo, de uma forma geral, mostrou-se muito concentrado e envolvido na tarefa, colaborando e ajudando-se mutuamente quando denotavam dificuldades nos colegas.

Figura 33

Momento em que o grupo lixou as paletes

Posteriormente, e respondendo ao pedido de ajuda da sala vermelha, um pai de uma das crianças, sendo profissional na área da construção civil e tendo já construído uma cozinha anteriormente,

voluntariou-se para ajudar na execução da estrutura da cozinha. A novidade foi dada às crianças pelo próprio pai do G. que se deslocou à escola numa das manhãs. Foi uma notícia recebida com muito entusiasmo por todo o grupo.

Este pai deslocou-se ao jardim de infância e ajudou a montar e finalizar a estrutura da cozinha (Figura 34). Neste dia as crianças puderam observar o progresso da mesma e ajudar em pequenas tarefas. Ajudaram a apanhar ervas, a compreender a altura necessária da banca da cozinha e até puderam manusear algumas ferramentas como pás, ancinhos e martelos, com a devida supervisão. A construção deste espaço, num local comum à EPE e ao 1.º CEB, suscitou muito interesse e curiosidade nas crianças do primeiro ciclo que também quiseram participar e ajudar, colaborando assim no nivelamento da terra. Estes foram chamados a saltar em cima do espaço onde seria colocada a cozinha para que o terreno fosse nivelado. Este momento, ainda que não tenha sido planeado, permitiu um estreitamento de relações entre os dois ciclos, uma vez que ambos estavam a "trabalhar" para atingir o mesmo fim, facilitando-se assim a transição entre ciclos. As crianças da EPE ao contactarem com o grupo de crianças mais velhas desenvolvem um sentido de pertença ao espaço que é a escola, criam ligações familiarizando-se com a escola e essa transição pode ser, assim, facilitada, afastando-se o medo e ansiedade (Ribeiro et al., 2018).

Figura 34

Etapas de construção da cozinha de lama e caixa de areia com a colaboração de um familiar das crianças

Após a estrutura ficar montada as crianças puderam pintá-la (Figura 35). Esta etapa foi uma das preferidas das crianças, que como já mencionado anteriormente tinham um grande gosto pelas artes visuais.

Figura 35

Pintura da cozinha de lama e caixa de areia

Durante esta fase do projeto havia uma grande preocupação das crianças pela secagem da cozinha e caixa de areia e para que nada se estragasse durante o intervalo pelas restantes crianças que continuavam a mostrar-se muito curiosas com o projeto. Para isso, e de forma voluntária criaram uma "barreira humana" (Figura 36) para que ninguém se aproximasse daquela área o que demonstra o quão significativo o projeto estava a ser para elas.

Figura 36

Crianças em volta da cozinha de lama e caixa de areia

Depois da cozinha ser pintada, foi realizado um diálogo junto à mesma para decidir como poderia ser equipada e arrumada com os materiais trazidos ao longo das semanas pelas crianças. Neste diálogo, todas as crianças participaram e deram as suas ideias, finalizando com a arrumação dos materiais trazidos (Figura 37). De facto, tal como refere White (2014) a existência de estantes e armários tornaram a cozinha muito mais funcional. Cada recipiente e utensílio foi colocado de modo a ficar em

destaque e de fácil alcance. A cozinha dispunha ainda de suportes para pendurar os utensílios das crianças, assim como pequenas prateleiras.

Figura 37

Arrumação da cozinha de lama e caixa de areia

Uma vez que as crianças demonstraram grande interesse pelas brincadeiras com elementos naturais no espaço exterior e dado que, espontaneamente, na semana anterior foram recolhendo algumas flores para decorar a cozinha de lama, este interesse foi o mote para a atividade de criação de quadros com elementos naturais.

Para esta atividade primeiramente foi sugerido ao grupo que explorasse livremente a envolvente do espaço exterior e recolhesse flores ou elementos naturais. Neste momento foi sugerido que tocassem, cheirassem e explorassem a envolvente e recolhessem os elementos naturais, colocando-os em cestos (Figura 38).

Figura 38

Exploração do espaço exterior e recolha de elementos naturais

Este momento demonstrou-se muito rico porque algumas das crianças incentivadas e encorajadas pela educadora estagiária subiram a árvores para recolher bagas e exploraram o espaço de forma que até aí não tinham experienciado.

Uma vez recolhidos os elementos para a criação dos quadros, proporcionou-se um pequeno diálogo acerca das flores recolhidas, questionando-se o grupo acerca dos nomes de algumas das flores. Uma vez que o grupo não tinha conhecimento dos nomes das mesmas aproveitou-se o momento para se designar o nome de algumas delas.

Após este diálogo, foram distribuídos quadros previamente construídos com paus de gelado e fita-cola a cada uma das crianças. Estas puderam fazer as suas criações com as flores recolhidas. Durante a criação dos quadros o par pedagógico observou atentamente e verificou que as crianças estavam tão embebidas naquele momento que foram raros os momentos de diálogo entre elas, percecionando-se assim o quão concentradas elas estavam (Figura 39). Apenas se ouvia o barulho da natureza naquele momento. Foi ainda curioso perceber que algumas das crianças quiseram ainda acrescentar terra aos seus quadros e fazer mais do que um quadro.

Figura 39

Criação dos quadros

Finalizados os quadros, o momento seguinte foi de exploração livre da cozinha de lama e caixa de areia. Neste momento as crianças puderam desenvolver e explorar o jogo simbólico simulando atividades do quotidiano como cozinhar com elementos naturais (pedras, terra, flores, folhas, etc), lavar a loiça ou fazer piqueniques com o que tinham cozinhado. Para além disso, através da brincadeira com a areia, as crianças puderam manipulá-la e transformá-la misturando-a com a água. Tal como refere Hohmann & Weikart (2009) “quando as crianças se envolvem neste tipo de atividades estão a aprender acerca das suas propriedades menos óbvias, mas nem por isso menos básicas” (p.38) (Figura 40).

Figura 40

Crianças a brincar na cozinha de lama e caixa de areia

Num momento posterior, as criações das crianças foram penduradas no espaço onde se encontrava a cozinha de lama (Figura 41) juntamente com um letreiro de identificação daquele espaço. O letreiro foi também construído pelas crianças que marcaram com as suas mãos o mesmo, como forma de representar a sua autoria.

Figura 41

Letreiro Cozinha de Lama

Por último, e seguindo as fases da MTP, seguiu-se a fase de divulgação do projeto realizado às famílias e comunidade educativa. Neste sentido, e por sugestão das educadoras cooperantes de ambas as salas por questões logísticas, o par pedagógico em conjunto com a sala verde elaborou um cartaz (Figura 42) que foi exposto na entrada da escola, informando as famílias que o contexto educativo abriria as suas portas para partilhar com os pais os projetos desenvolvidos durante o semestre. Para além desta divulgação aos pais, as crianças da sala vermelha denotando a curiosidade, interesse e espírito de entreajuda das crianças do 1.º ciclo durante a execução do projeto quiseram também partilhar e divulgar com as mesmas dirigindo-se às suas salas para fazer o convite (Figura 42). Para além deste momento permitir um desenvolvimento da comunicação oral das crianças, permitiu um estreitar de relações entre ciclos, uma vez que este tipo de interações

permite a criação de “uma cultura em que tanto as crianças mais velhas como as mais novas se apoiam mutuamente dentro e fora das salas de atividades” (Katz & Chard, 2009, p. 186).

Figura 42

Cartaz e divulgação do mesmo

No que diz respeito ao dia da exposição, esta realizou-se no espaço exterior, junto à cozinha de lama e caixa de areia. No espaço continha fotos das etapas do projeto, desde o planeamento, à fase de recolha de materiais, execução e resultado final (Figura 43). As fotografias foram dispostas numa árvore, dado que a temática principal era a natureza. Para além disso, incluía ainda um pequeno lanche para que os pais pudessem passar ali um pequeno momento de partilha com os seus filhos e educadoras estagiárias. No sentido de registar, recordar e fomentar a importância das parcerias entre família-escola, foi ainda colocado um quadro com o desenho de uma árvore num cavalete para que filhos e respetivas famílias deixassem a sua impressão digital e marca como parte essencial do projeto. Este momento de partilha com a comunidade revela-se de particular importância porque, segundo Katz e Chard (2009) permite que os pais ganhem confiança na escola e na relevância que a sua contribuição tem na boa execução do projeto. Por outro lado, desenvolve o sentido de pertença das crianças, da autoestima e confiança, uma vez que estas demonstram e explicam às próprias famílias o trabalho que realizaram.

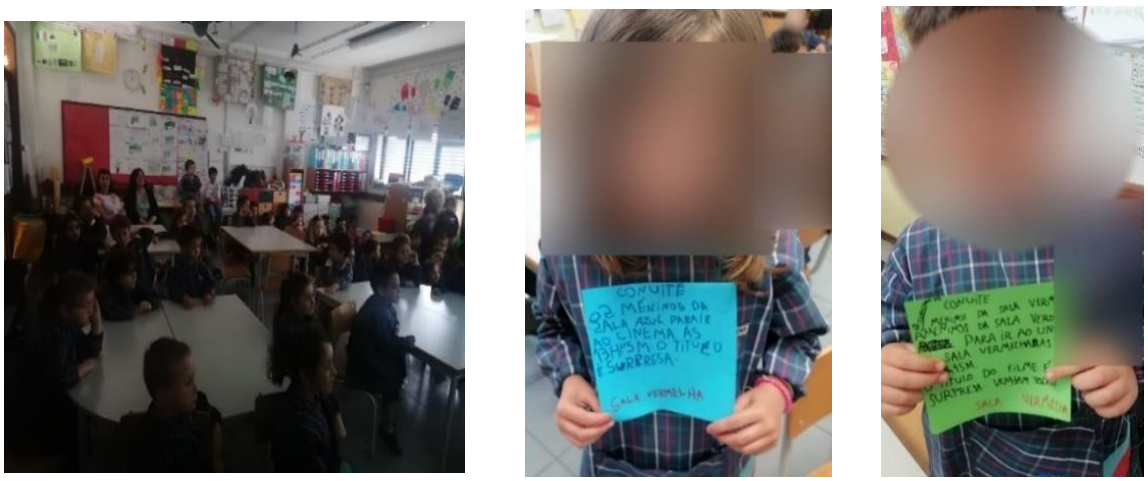
Figura 43

Exposição e divulgação do projeto

Por último, e para que quem não pôde estar presente na exposição foi elaborado um vídeo em formato de filme de cinema pelas educadoras estagiárias com todas as etapas do projeto. Este vídeo foi enviado através de e-mail para todas as famílias e mostrado às crianças da sala vermelha. As crianças gostaram tanto de fazer parte do filme e serem personagens principais que quiseram convidar as outras salas de pré-escolar a assistir ao mesmo, dizendo que seria um convite para um filme surpresa. Para isso fizeram convites em papéis da cor de cada sala.

Figura 44

Convite e sessão de cinema do filme "A nossa Cozinha de Lama e Caixa de Areia"



O balanço final deste projeto revelou-se bastante positivo e significativo para as crianças, não só porque se sentiram parte do mesmo, o que permitiu desenvolver nelas um sentido de autonomia, auto-estima e confiança, mas porque também permitiu estreitar relações entre famílias e escola.

O processo de construção da cozinha de lama fez com que as crianças se envolvessem numa grande variedade de ações como: encher, deitar (derramar), esvaziar, transferir, misturar, mexer, agitar, escavar, carregar, manipular, moldar, bater, amolecer, riscar, marcar, atirar, espalhar, repartir, servir, alisar, selecionar, apanhar, colecionar, recolher, triturar, esmagar, ralar ou acrescentar. O estímulo perfeito para experimentar e explorar as transformações físicas que ocorrem coloca o cérebro no lugar perfeito para criar transformações mentais (imaginação) – e a mistura rapidamente se torna no peixe com batatas cozidas, na pizza, na sopa, nas pipocas ou nas bebidas mágicas e poções. Este trabalho transportou um grande valor emocional, pessoal e social e ofereceu a oportunidade para a aprendizagem de um grande leque de vocabulário novo e interessante, para a linguagem verbal e a expressão (White, 2014). Para além disso, o facto de terem um projeto e objetivo em comum permitiu um maior desenvolvimento do trabalho democrático e em equipa, pois todas as decisões tinham que ser discutidas e tomadas por todo o grupo (Katz & Chard, 2009).

METAREFLEXÃO

Uma vez finalizado este percurso inicial de formação docente que formaliza a habilitação profissional para a docência em EPE e 1.º CEB, segue-se um momento de análise e reflexão transversal da PES.

A PES revelou-se um momento muito rico ao nível do confronto teoria-prática, uma vez que possibilitou a reflexão acerca de algumas práticas e a mobilização de novas estratégias através da implementação de uma aproximação à metodologia de investigação- ação.

O trabalho colaborativo entre os diferentes elementos da equipa educativa, nomeadamente as supervisoras institucionais, orientadoras cooperantes e par pedagógico, permitiu uma reflexão profunda das práticas adotadas e a constante construção da minha identidade profissional como futura docente ou educadora. Através de um diálogo permanente repensaram-se estratégias, métodos e abordagens, o que se traduziu numa efetiva mudança e evolução na execução das práticas.

Para além da reflexão na ação e pós-ação durante a PES, a escrita deste relatório e das narrativas colaborativas promoveu uma reflexão mais profunda das experiências vivenciadas, permitindo uma ajuda ao desenvolvimento da "autodireção na ação, recuperando o percurso feito" e compreendendo melhor para onde queria ir, de que forma e porquê (Moreira, 2013, p. 19). Neste sentido, promoveu uma reformulação de estratégias e formas de atuar na prática.

De facto, uma das maiores dificuldades ao longo deste percurso foi ao nível do 1.º CEB elaborar planificações que fossem pensadas de forma integrada, articulada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo" (Decreto-Lei nº241/2001, 2001). Numa fase inicial esta flexibilidade e gestão de tempo tornou-se um desafio, uma vez que nem sempre as crianças correspondiam como era esperado ou surgiam situações inesperadas. Ao longo da PES e à medida que a díade conhecia melhor o grupo e refletia sobre ele, esta situação foi sendo progressivamente melhorada. A articulação de conteúdos, numa fase inicial do projeto, demonstrou ser uma dificuldade na medida em que a narrativa do avatar idealizado teria de fazer sentido para o grupo e integrar as várias áreas de saber de forma coesa.

As TIC tiveram um papel crucial ao longo da PES, nomeadamente porque facilitou inicialmente a comunicação com a aluna russa que não falava português nem inglês. De facto, o uso da linguagem

de programação Scratch facilitou muito o contacto e a forma de chegar até esta criança, nunca deixando de conseguir acompanhar as aulas. Para além de ter facilitado a comunicação e inclusão desta criança (Decreto-Lei n. º54/2018, 2018), permitiu uma maior motivação por parte dos alunos que ficavam plenamente envolvidos quando surgia o avatar Popi. A par das aparições do avatar, o contacto com o *robô mouse* potenciou não só um maior interesse pela matemática como pela programação, uma vez que estas surgiam entrelaçadas. Para além destas duas áreas e uma vez que o projeto "Um País a uma Página de Nós" era interdisciplinar, essa separação de áreas não existia explorando-se áreas como o português e, simultaneamente, a localização geográfica dos países, as suas bandeiras, ou mesmo o hino, ou seja, outros conteúdos não abrangidos nas AE desse ano de escolaridade, mas de igual importância. De facto, o uso das tecnologias deve ocorrer num contexto em que os alunos se encontrem envolvidos na resolução de problemas que sejam reais e significativos para eles estando relacionados com os seus interesses e curiosidades, pois desta forma garante-se que o uso destes meios sejam um real auxiliar e contributo na aprendizagem (Fernandes et al., 2021).

Além disso, outro dos desafios ao desenhar as planificações foi o de tentar equilibrar o uso das novas tecnologias para que não pecasse nem por excesso nem por defeito, procurando alcançar-se, idealmente, o equilíbrio. Reconhece-se, por isso, que as crianças precisam dessa motivação e que a educação precisa de ir ao encontro dos seus interesses e do mundo atual e que por isso, é importante "diversificar e alterar o posicionamento do corpo em atividades na sala de aula" e continuar a manter o contacto com a natureza, sendo desta forma essencial dosear o uso destes instrumentos (Neto, 2020, p.79).

O momento de execução das práticas revelou-se o mais desafiante, uma vez que, como já mencionado, a díade rapidamente percebeu que nem sempre esta acontecia como tinha sido idealizado, traduzindo-se num momento de grande aprendizagem e reflexão no momento da ação e no pós-ação. Quando era possível eram tiradas notas durante ou no momento pós-ação para, posteriormente, serem analisadas e discutidas e repensar-se estratégias.

Uma das necessidades observadas no contexto de 1.º CEB que possibilitou uma reflexão da díade, foi a aprendizagem da leitura e escrita. Percecionar na prática a complexidade que a aprendizagem da leitura e escrita envolve, promoveu o diálogo e procura constante de referenciais teóricos e estratégias para que esta tarefa fosse motivadora e possível de alcançar por todas as crianças. Isto é particularmente importante já que, se as dificuldades de leitura persistirem no 3.º ano de escolaridade haverá uma forte probabilidade de as mesmas se manterem para o resto da vida (Wren,

2001, citado por Nadalim et al., 2022). De facto, o ensino da leitura é uma tarefa muito exigente, mas também muito gratificante quando bem conseguida. Mais uma vez, a postura reflexiva e de carácter investigativo contribuiu para o desenvolvimento profissional do par pedagógico.

Finalizando esta etapa tão importante de habilitação para a docência, termina um percurso académico, mas inicia-se uma formação que será contínua, uma vez que um educador se encontra em permanente aprendizagem e descoberta. Todos os contextos exigirão uma observação minuciosa e trarão desafios novos e, por isso, uma constante postura investigativa, indagadora e reflexiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. *Revista da Faculdade de Educação*, *22*(2), 11-42.

Alonso, L. & Roldão, M. C. (2005). Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão. Edições Almedina

Alcantara, E., Cecília, A., Ribeiro, A., Panizzi, C., Natividade, P., Custódio, F., Mactavisch, F., Gomes, G., Paiva, G., Rodrigo, H., Cristian, J., Magalhães, J., Sobral, J., Leoncio, L., Merçom, L., Paschoeto,C., Murta, M., Gomes, M., Alcantara, N., Alcantara, N., Lúcio, P., Teixeira, R., ALves, R., Jorge, R., Rosenclever, R., Assis,T., Sérgio, T., Bitencourt,W., Teixeira, W. (2020).Inovação e Renovação Académica: Guia Prático de utilização de Metodologias ativas. E. F. S.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed.). The McGraw-Hill Companies.

Álvarez, A., & Del Río, P. (1990). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. *Desarrollo psicológico y educación*, *2*, 93-120.

Azevedo, G., & Maltempi, M. (2020). Processo de Aprendizagem de Matemática à luz das Metodologias Ativas e do Pensamento Computacional. Ciência & Educação, 26, e20061. https://doi.org/10.1590/1516-731320200061

Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e de aprender. Revista Portuguesa de Pedagogia, 40-3, pp. 95-133. https://doi.org/10.14195/1647-8614_40-3_4

Barros, R., & Sebastião, L. (2012). Políticas educativas no Portugal do séc. XXI - um estudo com base na revisão dos normativos em vigor. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. M. Justo, & J. Bonito (Eds.) Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação. Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

Bers, M. U. (2019). Coding as another language: A pedagogical approach for teaching computer science in early childhood. *Journal of Computers in Education*, *6*(4), 499-528. https://doi.org/10.1007/s40692-019-00147-3

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora.

Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. *Proceedings of the 2012 annual meeting of the American educational research association,* 1, 1-25. http://scratched.gse.harvard.edu/ct/files/AERA2012.pdf

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Carvalho, A.A.A., Moura, A., Marques, C.G., Guimarães, D., Santos, I.L. & Araújo, I. (2022). Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais. Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) https://hdl.handle.net/10316/107757

Carvalho, M. (2005). *Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática*. Editora Vozes

Castañon, G. A. (2015). O que é construtivismo. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, *1*(2), 209-242.

Castro, J. P., & Rodrigues, M. (2008). Sentido de número e organização de dados: textos de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/sentido_numero_organizacao_dados.pdf

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática.* Almedina

Delors, J. (2010). Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). UNESCO

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Uma estratégia de formação de professores. Porto Editora.

Fernandes, E., Abreu, S., Lopes, P. C., & Martins, S. (2021). Aprendizagem da matemática e desenvolvimento do pensamento computacional? *Educação e Matemática*, *162*, 77-80. https://www.researchgate.net/publication/358462301_Aprendizagem_da_Matematica_e_desenvolvimento_do_Pensamento_Computacional

Ferreira, C. A. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa De Pedagogia*, (43-1), p. 143-158. https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_7

Figueira, A.P.C., Cró, M.L., & Lopes, I.P (2014). *Ferramentas da Mente: a perspetiva de Vygotsky sobre a educação de infância*. Imprensa da Universidade de Coimbra. 10.14195/978-989-26-0857-0

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº2, pp 273-291. http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/ZonaDesenvolvimentoProximal.pdf

Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, Joaquim Escola; Martinez-Figueira; Florêncio Aires (Coods.). As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades (pp. 323 -342). Andavira Editora. ISBN: 978-84-8408-722-9 http://hdl.handle.net/10400.22/6335

Folque, M. D. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Escola Moderna, 5ª série (5), 5-12.

https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_c_02_infl_vigostky_pre_afolque.pdf

Folque, M.D.A (2018). *O Aprender a aprender no Pré-Escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian

Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.) (2016). *Transição entre ciclos educativos-Uma investigação praxeológica*. Porto Editora

Formosinho, J., & Machado, J. (2013). A regulação da educação em Portugal-do Estado Novo à democracia. *Educação: Temas e Problemas*, (12_13), 27-40. https://revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/view/12/6

Formosinho, J., & Machado, J. (2018). Do Ensino Primário à Educação Básica: a progressiva extensão da lógica uniformizadora (1997-2018). *Medi@ções*, *6*(1), 5–29. https://doi.org/10.60546/mo.v6i1.199

Freire, P. (1970). Pedagogia do oprimido. 39º Edição. Editora Paz e Terra

Green, J., & D. Bloome. (1997). Ethnography and Ethnographers of and in Education. Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts, edited by J. Flood, S.B. Heath, and D. Lapp, 181–202. New York: Macmillan Publishers.

Guedes, M. (2011). Trabalho em Projetos no Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 40 (5), 5-12. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_2_trab_proj_coop/122_b_04_proj_preescolar_mguedes.pdf

Henrique, M. (2011). Cadernos de Investigação Aplicada. Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. Escola Superior de Educação Almeida Garret - Grupo Lusófona. http://hdl.handle.net/10437/6377

Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas.* Porto Editora.

Katz, L.G., & Chard, S. C. (2009). *A Abordagem por Projetos na Educação de Infância.* Fundação Calouste Gulbenkian.

LaTorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. *Conocer e cambiar la pratica educativa.* Editorial Graó

Le Boulch, J. (1982). *O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento até 6 anos. A Psicocinética na Idade Pré-Escolar.* Editora Artes Médicas Sul LTDA.

Leuverink, K.R. & Aarts, A.M.L (2018): A quality assessment of teacher research, Educational Action Research. *27*(5), 758–777. https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1535445

Lemaire, M. B. (1990). *Os Meios Educativos Jean-Qui-Rit*. Edições Tequi.

Lemos, Â. (2017). Um olhar sobre as OCEPE. Cadernos de Educação de Infância, 5-10 http://hdl.handle.net/10400.26/22352

Lopes, M. C. D. S. (2012). O papel da diferenciação pedagógica na "construção" de uma escola inclusiva. In L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), Actas do 12.º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática (pp. 1296-1307). ISPA - Instituto Universitário http://hdl.handle.net/10400.12/5462

Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto Editora.

Lima, L. C. (1998). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. *Um estudo da escola secundária em Portugal (1974-1988).* Universidade do Minho

Martins, C.& Neves, I. (2020). Aprender a brincar ao ar livre num jardim de infância em Portugal: um Estudo de Caso. Liberato, 21 (36). DOI: 10.31514/rliberato.2020v21n36.p121

Mendonça, A. (2011). Evolução da política educativa em Portugal. Departamento de Ciências da Educação, Universidade da Madeira.

Moreira, M. A. (2013). Quebrando os silêncios das histórias únicas: As narrativas profissionais como contra-narrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. 05, 11-29. https://hdl.handle.net/1822/23576

Mota, S. M. V. (2020). *Método "Ensinar é Investigar Para o Ensino da Leitura no 1. º ano do 1. º Ciclo do Ensino Básico"*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho. https://hdl.handle.net/1822/68580

Muñoz-Repiso, A. G. V., & González, Y. A. C. (2019). Robótica para desarrollar el pensamiento computacional en Educación Infantil. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (59), 63-72. https://doi.org/10.3916/C59-2019-06

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental psychology*, *40*(5), 665.

Nadalim, C. F. P. (Coord.). (2022). Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências. Fundação Belmiro de Azevedo. http://hdl.handle.net/10451/63795

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

Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. Escola Moderna. 1 (3ª série), https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_1_org_coop_conselho/121_a_04_diario_turma_conselho_sniza.pdf

Niza, S. (2007). As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, *30*(5), 38-44. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_30/2007_em30_sniza_praticas_pedagogicas_contra_exclusao_escolar_no_mem_pg38.pdf

Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Edições Tinta-da-china, Lda.

Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J., Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação Pré-Escolar,* 141-159, Porto Editora

Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (órg.), Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, construindo o Futuro, pp. 13-36. Artmed

Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J., Lino, D., Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3.º ed) Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O espaço na pedagogia em participação. In. J. Oliveira-Formosinho, F.F. Andrade (Org.), *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação* (pp. 9- 63). Porto Editora.

Oliveira, I., & Serrazina, L (2002). A reflexão e o professor como investigador. Refletir e investigar sobre a prática profissional. 29 (29-42)

Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. (8ª ed.) Mcgraw Hill

Pelizzari, A., Kriegl, M., Barón, M., Finck, N., & Dórócinsk, S. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. Revista PEC, 2(1), 37-42. http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf

Piaget, J. (1976). Psicologia e pedagogia. Rio de Janeiro: Forense Universitária

Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo, Diálogo reflexivo sobre a prática de formação de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. M. A. Moreira (org.), Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores (pp. 41-58). Edições Pedago

Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1. º ciclo do ensino básico. In R. Lopes, M. Pires, L. Castanheira, E. Silva, G. Santos, C. Mesquita & P. Vaz (Eds.) III Encontro internacional de formação na docência (INCTE): Livro de atas (pp.324-333). Instituto Politécnico de Bragança. http://hdl.handle.net/10198/17381

Ribeiro, D., Flores, P., Sá, S. (2016). A Escuta da Voz dos Autores Educativos nos Processos de Investigação e Formação de Professores. Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo, 436-442 http://hdl.handle.net/10400.22/12214

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, *1*(3), 21–43. https://doi.org/10.25757/invep.v1i3.68

Roldão, M. D. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2018). Currículo do ensino básico e do ensino secundário-para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos. República de Portugal. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

Roldão, M. D. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista brasileira de educação*, *12*, 94-103.

Sarmento, T., Ferreira, F., Silva, P., Madeira, R. (2009) *Infância, Família e Comunidade. As crianças como atores sociais.* Porto Editora.

Serralha, F. (2009). Caracterização do Movimento da escola moderna. *Escola moderna*, *35*(5),5-50. https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/em/rev/serie5/rev_em_35/2009_em35_fserralha_caratmem_p5.pdf

Silva, C. (2005). Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança. https://hdl.handle.net/1822/51800

Sim-Sim, I. (2009). O ensino da leitura: a decifração. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf

Sim-Sim, I. (2010). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. Exedra: Revista científica, (1), 111-118. https://exedra.esec.pt/docs/02/10-Inessim_sim.pdf

Sobel, D. (2022). *Lá em cima o céu cá em baixo a lama: o que aprendemos com a escola da natureza e da floresta.* APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância

Sousa, M. M. de, & Sarmento, T. (2010). Escola – família - comunidade: uma relação para o sucesso educativo. *Gestão E Desenvolvimento*, (17-18), 141-156. https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133

Stenhouse, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*.Heinemann Educational.

Teles, P. (2012). Método Fonomímico Paula Teles. Atas do 12º Colóquio Internacional, Psicologia e Educação, ISPA.

Teixeira, B., Guimarães, J., Quadros-Flores, P., & Fernandes, D. (2022). Construir o pensamento complexo através da robótica: do abstrato ao visível. *Proceedings INNODOCT/21. International Conference on Innovation, Documentation and Education* (pp. 831-839). Editorial Universitat Politècnica de València. https://doi.org/10.4995/INN2021.2021.13474

Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da investigação às práticas*. I (3), 8-20 https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/67/68

Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R., & Alves, S. (2012). Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf

Ventura, R., Figueiredo, S., & Capelas, S. (2019). Eficácia de um programa de consciência fonológica no pré-escolar. http://hdl.handle.net/11144/4268

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições Asa.

Viana, F. L., Ribeiro, I. D. S., & Santos, V. D. A. M. (2007). Desempenho em leitura em função do método: um estudo longitudinal. https://hdl.handle.net/1822/11926

White, J. (2014). Orientações para fazer uma cozinha de lama. Associação de Profissionais de Educação de Infância

Zabalza, M. (1998*). Qualidade em educação infantil*. Artmed Editora.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2009). O ensino da escrita: dimensões gráfica e ortográfica. Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/31557/1/ensino_escrita%20dimens%c3%b5es%20gr%c3%a1fica%20e%20ortogr%c3%a1fica.pdf

Cardona, M. J., Silva, I. D., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. *Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)*. https://www.dge.mec.pt/noticias/brochura-planear-e-avaliar-na-educacao-pre-escolar

Assembleia das Nações Unidas (1989). Convenção sobre os Direitos da Criança. *Gabinete de documentação e direito comparado-Órgãos das Nações Unidas de Controlo de Aplicação dos Tratados em Matéria dos Direitos Humanos.*

Despacho Normativo n.º 13313/2003 do Ministério da Educação (2003). Diário da República, n.º 155 – 2.ª Série. Ministério da Educação. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/13313-2003-1234160

Despacho Normativo n.º 2044/2022 de 16 de fevereiro. Diário da República, n.º 33 – 2.ª Série. Ministério da Educação.

Despacho n.º 6944-A/2018 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação (2018). Homologo as Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento, Série II de 2018/07/19. https://dre.pt/application/file/a/115742277

Decreto-Lei n.º 17/2016, do Ministério da Educação (2016). 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. Diário da República n.º 65/2016, Série I de 2016-04-04 https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/17-2016-74007250

Decreto-Lei n.º 43/2007, do Ministério da Educação (2007). Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 38, Série I. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/43-2007-517819

Decreto-Lei n.º 54/2018, da Presidência do Conselho de Ministros (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2016-07-06 https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html

Decreto-Lei n. º55/ 2018, do Ministério da Educação (2018). Diário da República n.º 129/2018, I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

Decreto-Lei n.º 115 -A/98, de 4 de maio. Diário da República n.º 102, I Série. Ministério da Educação

Decreto-Lei n. º139/2012, do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/139-2012-178548

Decreto-Lei n.º 240/2001, do Ministério da Educação (2001). Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 201/2001. Série I- A de 2001-08-30. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/240-2001-631837

Decreto-Lei n.º 241/2001, do Ministério da Educação (2001). Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do professor dos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º201/2001, Série I- A de 2001-08-30. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/241-2001-631843

Lei n.º 5/97 da Assembleia da República (1997). *Lei-Quadro da Educação* Pré-*Escolar*. Diário da República n.º34/199, Série I- A de 1997-02-10. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/5-561219

Lei n.º 24/99 do Ministério da Educação (1999). Diário da República, 102, n.º102, I Série.

Lei n.º 46/86, do Ministério da Educação (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Diário da República I Série n.º 237. https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/lei/1986-34444975

Oliveira-Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.* Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Direção-Geral da Educação (2018a). Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio: 1.º Ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

Direção-Geral da Educação (2018b). Aprendizagens Essenciais de Português: 1.º Ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Direção-Geral da Educação (2021). Aprendizagens Essenciais de Matemática: 1.º Ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf

Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Plano Anual de Atividades (2022/2023)

Projeto Curricular de Grupo (2022-2023)

Agrupamento de Escolas de Valadares (2021). Projeto A escola como lugar de encontro, de oportunidade e de vida. Vila Nova de Gaia: Agrupamento de Escolas de Valadares.

Unesco (2022). Reimaginar Nossos Futuros Juntos - Um Novo Contrato Social para a Educação. Relatório da Comissão Internacional Sobre os Futuros da Educação.

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Relatório de Estágio
Catarina Ferreira