

M

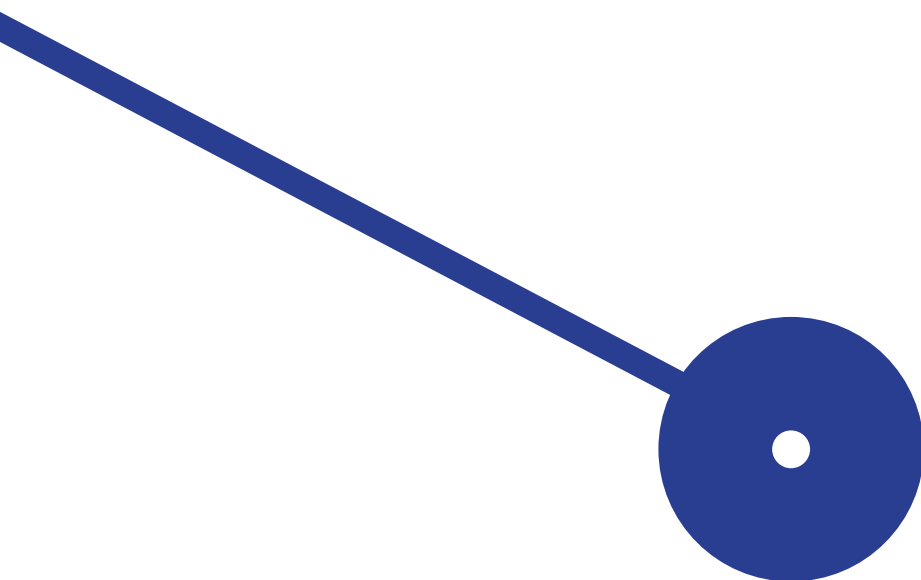
MESTRADO

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

# Relatório de estágio

Ana Miguel Sousa Gutierres

2020/2021



Politécnico do Porto  
Escola Superior de Educação

Ana Miguel Sousa Gutierres

## **Relatório de estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, setembro de 2021

Politécnico do Porto  
Escola Superior de Educação

Ana Miguel Sousa Gutierrez

## **Relatório de estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, dezembro de 2021

## **AGRADECIMENTOS**

O presente relatório é fruto de um trilha partilhado, onde vários elementos, direta e indiretamente, intervieram e contribuíram para a sua conclusão. Dessa forma gostaria de endereçar uma palavra de apreço a todos os que inspiraram, participaram e o tornaram possível.

Em primeiro lugar, agradeço à Escola Superior de Educação por me ter acolhido no seu seio e por me ter possibilitado a formação necessária para ingressar na vida ativa, contribuindo, desta forma, não só para o meu crescimento profissional como também pessoal. Dirijo, assim, um especial agradecimento a todos os docentes que partilharam comigo a sua sabedoria e que me acompanharam ao longo do meu percurso. Reconheço, especialmente, a preciosa ajuda da Professora Doutora Margarida Marta e da Professora Doutora Susana Sá, supervisoras que me acompanharam ao longo do estágio pedagógico e que sempre me dirigiram palavras de incentivo e apoio, motivando-me a procurar a forma mais adequada de melhorar a minha prática docente. Por toda a disponibilidade, um muito obrigado!

Destaco, ainda, o meu especial agradecimento à educadora e à professora cooperantes pelas críticas sempre construtivas que me dirigiram e pela constante preocupação, motivos que em muito contribuiu para melhorar a minha prática enquanto professora estagiária, possibilitando-me, também, imensas aprendizagens indispensáveis para o meu futuro enquanto docente.

Agradeço, ainda, à minha colega e companheira de estágio Catarina Aguiar, por todo o companheirismo demonstrado ao longo do Estágio Pedagógico, e a todos os meus colegas e amigos que me incentivaram e acompanharam nesta caminhada sem nunca me deixar desistir.

Por fim, mas não menos importante, estarei eternamente grata aos meus pais e ao meu irmão por toda a força e incentivo que me deram ao longo de todo o meu percurso académico, ensinando-me a nunca desistir e a lutar sempre pelos meus sonhos, independentemente das adversidades.

A todos um muito obrigada, na firme certeza de que valeu a pena, pois como dizia Pessoa “Tudo vale a pena, quando a alma não é pequena”.



## RESUMO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, e procura evidenciar o percurso formativo em contexto de prática educativa supervisionada nos dois níveis educativos referidos, com vista à construção de um perfil duplo de docência.

Na elaboração deste documento procurou-se adotar uma atitude crítica, reflexiva e indagadora sobre o mesmo.

O relatório encontra-se organizado em três capítulos que concorrem para a construção de saberes inerentes à prática educativa e possibilitam uma melhor compreensão sobre a intencionalidade educativa das atividades desenvolvidas.

No capítulo I foi explorado o quadro teórico sobre a educação e o perfil docente, procurando salientar os pontos comuns e os pontos discordantes entre os dois níveis educativos. No capítulo II caracterizou-se o ambiente educativo em que se desenvolveu a prática pedagógica, realçando o papel que este assume no desenvolvimento da criança. No capítulo III, encontra-se uma reflexão crítica sobre algumas das atividades desenvolvidas, descrevendo-as e refletindo sobre elas.

Este documento pretende, ainda, ilustrar as exigências subjacentes ao perfil duplo de docência, no que concerne à reformulação do saber pensar e agir no contexto educativo e ao conhecimento aprofundado sobre os dois níveis, consolidando competências pessoais e socioprofissionais, perpetuadas pelo princípio da aprendizagem ao longo da vida.

**Palavras-chave:** Prática Pedagógica, Aprendizagem ao Longo da Vida, Desenvolvimento da Criança, Perfil Duplo de Docência.



## **ABSTRACT**

This report was written within the scope of the curricular unit Supervised Educational Practice, integrated in the study plan of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-school Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education, taught at the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto, and seeks to highlight the formative journey in the context of supervised educational practice in the two mentioned educational levels, in order to build a double teaching profile.

In the preparation of this document we sought to adopt a critical, reflective and inquiring attitude about it.

The report is organized into three chapters that contribute to the construction of knowledge inherent to the educational practice and allow a better understanding of the educational intentionality of the activities developed.

Chapter I explored the theoretical framework on education and the teacher profile, trying to highlight the commonalities and differences between the two educational levels. In chapter II, the educational environment in which the pedagogical practice was developed was characterized, highlighting the role it plays in the child's development. Chapter III contains a critical reflection on some of the activities developed, describing and reflecting on them.

This document also aims to illustrate the requirements underlying the dual profile of teaching, regarding the reformulation of knowing how to think and act in the educational context and the in-depth knowledge about the two levels, consolidating personal and socio-professional skills, perpetuated by the principle of lifelong learning.

**Keywords:** Pedagogical Practice, Lifelong Learning, Child Development, Dual Teaching Profile.

## **SIGLAS**

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividade(s) de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DL – Decreto-Lei

EPE - Educação Pré-Escolar

IA – Metodologia Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEART – Projeto Educativo de Agrupamento

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal



# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	
.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1. PERSPETIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO .....	3
2. PERFIL DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR .....	12
3. PERFIL DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	21
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	30
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	30
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	34
3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	40
4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	44
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS.....	50
1. PRÁTICA EDUCATIVA VIVENCIADA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR....	50
2. PRÁTICA EDUCATIVA VIVENCIADA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	66
METARREFLEXÃO	
.....	77
REFERÊNCIAS	
BIBLIOGRÁFICAS.....	81
NORMATIVOS	
LEGAIS.....	

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Modelos Curriculares que influenciaram a Prática Educativa Supervisionada .....	17
Figura 2 - Organização espacial da sala.....	43
Figura 3 - A casa da minhoca .....	52
Figura 4 - As crianças recolhem elementos da natureza para construir um terrário para os animais .....	53
Figura 5 - Mapa conceptual do projeto "A bicharada do recreio" .....	54
Figura 6 - As crianças com a ajuda da díade enchem o aquário com água .....	60
Figura 7 - Registos elaborados pelas crianças para o "Pote das Coisa Boas" .....	64
Figura 8 - Recurso criado pela díade intitulado "Um movimento poe dia, nao sabes o bem que te fazia" .....	67
Figura 9 - Painel criado pelo par pedagógico denominado "Já acabei professora, e agora? ..	67
Figura 10 - Jogo elaborado pela díade intitulado "As escadas do sapo" .....	67
Figura 11 - Esquema relativo à maneira de realizar o jogo "As escadas do sapo" .....	67
Figura 12 - Recurso construído pela díade, com materiais recicláveis, relativo à letra z .....	67
Figura 13 - Recurso não estruturado construído pelo par pedagógico intitulado "A regra do Papagaio" .....	67



## INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio constitui-se como elemento integrante da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no 2.º ciclo de estudos em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

O estágio profissionalizante realizou-se numa instituição pública pertencente ao grande Porto, sendo o percurso iniciado na EPE com um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, decorrendo nos meses de outubro a janeiro, finalizado no 1.º CEB numa turma de 1.º ano de escolaridade, nos meses de março a julho.

O relatório encontra-se organizado em três capítulos que, no seu conjunto, evidenciam o modo como se estabeleceu a relação teoria-prática, bem como as intencionalidades educativas das atividades desenvolvidas.

O primeiro capítulo contém a fundamentação e referentes teóricos bem como o enquadramento legal sobre a educação que sustentou a PES. Neste reflete-se sobre as perspetivas teóricas transversais à EPE e ao 1.º CEB, bem como, as especificidades de ambos os níveis educativos. Este capítulo traduz o conhecimento pedagógico adquirido no percurso formativo, que fundamenta a prática educativa descrita no terceiro capítulo.

O segundo capítulo subdivide-se em três subcapítulos e nele apresenta-se a caracterização do ambiente educativo da PES. No primeiro subcapítulo caracteriza-se o contexto enquanto instituição educativa, em particular a sua organização e recursos existentes. No segundo e terceiro subcapítulo caracteriza-se o contexto educativo ao nível das dimensões do ambiente educativo em ambos os contextos, designadamente a organização do espaço e materiais, as interações (criança-adulto, criança-criança, escola-família) e a organização do tempo. Pretende-se, ainda, evidenciar o papel fundamental da observação como meio de recolha de informações sobre o ambiente educativo, sendo que as informações recolhidas em cada contexto sustentaram a planificação da ação.

No terceiro capítulo são descritas e analisadas algumas das ações desenvolvidas durante a prática educativa em EPE e no 1.º CEB, salientando-se os conhecimentos profissionais construídos e o impacto das ações no desenvolvimento crianças.

O relatório culmina numa metarreflexão onde se realiza uma reflexão sobre todo o percurso formativo, salientando-se as aprendizagens alcançadas, dificuldades sentidas e de que forma foram ultrapassadas. Nele evidencia-se o cruzar de perspetivas entre os dois contextos educativos, assim como as metodologias e aspetos do perfil docente transversais aos dois níveis educativos.

Este documento retrata, assim, a formação inicial como docente de perfil duplo, sendo esta percecionada como um percurso de desenvolvimento pessoal e profissional. De facto, tal como defende Freire (1991, p. 58) “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”.

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

No presente capítulo mobilizam-se os pressupostos teóricos e legais que fundamentaram e sustentaram a prática educativa desenvolvida na EPE e no 1.º CEB. Este quadro teórico, articulado com as particularidades de cada contexto, permitiu conferir intencionalidade educativa às ações desenvolvidas e as mesmas possibilitaram alicerçar e aprofundar os pressupostos teóricos. A relação teoria-prática revela-se, neste sentido, imprescindível à prática docente, na medida em que “a prática sem a teoria é estática; a teoria sem a prática é estéril” (Haigh, 2010, p. 13).

Desta forma, apresentam-se os pressupostos orientadores implicados nas práticas desenvolvidas nos dois níveis educativos, procurando salientar as similitudes entre si, bem como as suas especificidades. Assim, este encontra-se dividido em três secções: a primeira referente à fundamentação teórica e legal no que diz respeito à profissão docente de perfil duplo; a segunda e a terceira abordam as especificidades inerentes a cada um dos níveis educativos.

## **1. PERSPETIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO**

A educação é um dos principais fatores de evolução social e económica das comunidades, pois é um sistema em constante mudança que tenta acompanhar as necessidades educativas da sociedade em que está inserida. Este acompanhamento torna-se cada vez mais complicado, dado que “a escola, que sempre foi pensada para preparar os jovens para os desafios do futuro, enfrenta agora a dificuldade de antecipar quais serão esses desafios, sabendo-se que estes serão, certamente, em quase tudo diferentes dos do passado” o que promove nos “sistemas educativos uma forte pressão para a mudança e para a criação de novas ofertas educativas” (Cristo, 2013, p. 13).

Segundo Morgado, Sousa e Pacheco (2020), não existem crises fáceis e toda a sociedade se depara com problemas diversos quando a anormalidade impera. Assim, mais do que nunca, a educação está a passar por um momento de grandes desafios, uma vez que a

comunidade educativa tem sofrido imensas alterações nas suas práticas, agudizadas pela ausência física e pela presença do ensino digital.

Os mesmos autores afirmam que a educação é um dos setores onde estes efeitos podem gerar maiores alterações, visto que esta constrói-se a partir das relações, em específico das relações presenciais.

Marques (2000) destaca que a educação acontece quando se desenvolvem as potencialidades de cada um, tendo, desta forma, um papel fulcral no “desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo existente em cada criança” (p. 54), contribuindo sempre para a descoberta e superação dos seus próprios limites.

Desta forma, a educação assume-se como um fator promotor do desenvolvimento holístico da criança capacitando-as para enfrentarem e se adaptarem às constantes transformações do mundo. Esta deve assentar nos quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros e aprender a ser defendidos por Delors, et al., (1998).

O aprender a conhecer prende-se com a aquisição das ferramentas necessárias à obtenção do saber, provocando o gosto pelo conhecimento e pela procura do mesmo, mas também com o desenvolvimento do raciocínio lógico e, da capacidade de compreensão. Este aspeto foi abordado na PES com a dinamização de atividades de exploração e investigação no âmbito do desenvolvimento de projetos, como será explorado no capítulo III.

O aprender a fazer, internamente relacionado com o primeiro, dado que, “não se pode fazer sem se conhecer” (Cardoso, 2013, p. 46), trata a aplicação prática e a mobilização dos conhecimentos obtidos para responder a situações e problemas quotidianos, criando relações entre os conteúdos aprendidos e a realidade vivida.

Já o aprender a viver juntos e a viver com os outros prende-se com a aquisição de valores fundamentais à vida em sociedade. É fundamental que a escola possa favorecer a promoção do trabalho colaborativo, da aceitação das diferenças e do respeito pelo outro enquanto indivíduo pertencente ao grupo. Este aspeto foi abordado no desenrolar da PES, dado que as crianças eram incentivadas à aceitação e relacionamento com todos os elementos do grupo, independentemente das suas diferenças.

Por fim o aprender a ser provoca a completa formação das crianças enquanto cidadãos autónomos, responsáveis e ativos, para isso, a escola deverá promover todas as

potencialidades da criança como “memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, [e] aptidão para comunicar-se” (Delors, 2003, p. 102). Desta forma, a escolar deve promover experiências e momentos ricos, diversificados e estimulantes que despertem não só as aptidões intelectuais das crianças, mas também as suas aptidões físicas, estéticas e relacionais, fomentando a autonomia e o espírito crítico. Ao longo da PES tentou-se promover o desenvolvimento global das crianças através da realização de atividades que envolvessem as diversas áreas do saber.

Nesta perspetiva, na PES, para além de procurar promover o desenvolvimento dos pilares “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”, focou-se também no “aprender a ser” e no “aprender a viver juntos”, através da dinamização de atividades colaborativas, salientando-se a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) como promotora da colaboração entre pares (Vasconcelos et al., 2012).

O trabalho colaborativo, previsto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEOO (2017) e nas Orientações Curriculares para Educação Pré-Escolar (OCEPE (2016) torna-se, desta forma, numa estratégia vantajosa para o desenvolvimento de competências de interação, bem como de competências colaborativas na criança, permitindo-a aprender a viver em comunidade, conhecendo e respeitando o outro e tudo o que lhe é inerente (ideias, conhecimentos, cultura, entre outros) (Delors, et al., 1998; Martins, et al., 2017). Este tipo de trabalho ajuda no aumento da aprendizagem da criança bem como dos elementos que a rodeiam, tal como defendem Johnson, Johnson e Holubec (1993), referenciados por Lopes e Santos Silva (2009). Considera-se que as atividades desenvolvidas no âmbito da PES, em ambos os níveis educativos, potenciaram o trabalho colaborativo, uma vez que as crianças se demonstravam motivadas e envolvidas no processo de conquista de objetivos comuns e as interações aconteciam na base da partilha de ideias, conhecimentos e de responsabilidades. Estes quatro aspetos ganham uma dimensão indissociável na medida em que todos eles se intercetam, não devendo nenhum ser sobrevalorizado perante outro (Martins , et al., 2017).

Também a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), que assume a educação como um direito da criança devendo esse direito ser exercido com base na igualdade de oportunidades, defende, tal como os autores supramencionados, que a

“educação deve destinar-se a promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas [tendo como principal objetivo] prepara[-la] para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989, p. 24).

A concretização destes princípios defendidos, pela Convenção dos Direitos das Crianças, estão visíveis no sistema educativo português, na Lei de Bases do Sistema Educativo, onde se “concretiza o direito à educação (...) [garantindo] uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro, artigo 1.º) também as oportunidades de acesso igualitárias para todos estão previstas uma vez que é da responsabilidade do estado garantir “o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”.

Este princípio é materializado numa abordagem educativa inclusiva que independentemente das características dos indivíduos valoriza a participação, a integração, a aprendizagem e o sucesso de cada um. Desta forma, cabe aos docentes, adequar o processo de ensino aprendizagem às características do seu grupo valorizando as individualidades de cada criança praticando assim uma diferenciação pedagógica (DL n.º 54/2018, 6 de julho). Esta perspetiva sobre a educação foi considerada na PES através, por exemplo, da dinamização de momentos de partilha de opiniões ou ideias acerca de um determinado assunto/tema, promovendo o desenvolvimento do espírito crítico e o respeito pelo outro, bem como, na medida em que o par pedagógico procurou oferecer um apoio mais individualizado às crianças que o necessitassem, alargando, assim, as suas possibilidades de sucesso.

Dado que a “escola se deve cada vez mais assumir como capaz de educar com qualidade, equidade e excelência todos os alunos que lhe foram confiados”, fornecendo todos os apoios essenciais (Rodrigues, 2014, p.13) (Rodrigues, 2001) urge salientar a primeira medida universal no DL n.º 54/2018, de 6 de julho, a dimensão da diferenciação pedagógica, que surge como resposta educativa para todos os alunos. Ao longo da PES a díade ajustava as estratégias e os recursos para que as crianças com maiores dificuldades, pudessem aprender do mesmo modo que as restantes. Não obstante, a diferenciação pedagógica não se restringiu apenas a estes alunos, destinou-se a todas, incluindo aquelas que apresentavam uma maior facilidade

na aprendizagem, pois estes também precisam de desafios cognitivos que as estimulem, concedendo, desta forma, uma oportunidade para continuarem a evoluir (Tomlinson, 2008). Além disso, a diferenciação pedagógica também foi valorizada aquando da valorização dos estilos de aprendizagem de cada criança, aspeto que a díade procurou considerar na PES através, por exemplo, da utilização de recursos sensoriais de diversas tipologias procurando apresentar estratégias e recursos inovadores, apelando a experiências diversificadas, em diferentes espaços e tipologias de trabalho, que motivem as crianças para a aprendizagem.

É nesta vertente que a polivalência e a criatividade que caracteriza um professor é essencial para enveredar pela inovação pedagógica, coerente com um ambiente colaborativo, inclusivo e transformador, atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, como defendido na teoria das inteligências múltiplas de Gardner. Segundo esta teoria, a criança possui diferentes tipos de inteligências, cujo grau de desenvolvimento é influenciado pelo contexto e ambiente em que se insere. De acordo com Gardner (1999, citado por Teixeira da Silva & Nista-Piccolo, 2010), o aluno assume uma diversidade intelectual, nomeadamente a inteligência linguística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, visio-espacial, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Apesar das características que particularizam cada uma, o autor chama a atenção para a necessidade de promover a sua combinação como um todo, para que todas as inteligências possam ser desenvolvidas e não apenas algumas. Desta forma o par pedagógico procurou planejar propostas didáticas que fossem ao encontro da multiplicidade intelectual da turma e do grupo nas diferentes valências.

Em Portugal o sistema educativo contempla três valências, a EPE, a educação escolar, e a educação extra-escolar. No entanto, apenas a EPE e a educação escolar são abordadas neste documento uma vez que encerram os dois níveis de educação abordados na construção do perfil profissional duplo. No que concerne à EPE esta é a primeira etapa da educação básica, de caráter facultativo e complementar à ação educativa das famílias e destina-se a crianças com idades compreendidas entre os três anos e os seis anos favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário. A educação escolar contempla o ensino básico, secundário e superior bem como atividades de ocupação de tempos livres (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 4.º). Cada vez mais existe um investimento na qualidade da formação de profissionais de ensino portugueses uma vez que “a qualidade do ensino e dos resultados

de aprendizagem [está] estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores” (DL n.º 43/2007, de 22 de fevereiro). A PES enquadra-se assim como uma estratégia fundamental para a qualificação e formação docente visto “constituir [um] momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes” obtidas ao longo da formação base que aliando-se à atividade prática permitem a criação de práticas educativas adequadas às situações concretas vividas neste contexto.

A supervisão, necessária ao desenrolar da PES, é um processo através do qual se dá a construção do conhecimento e do desenvolvimento profissional que permite o progresso da prática pedagógica assumindo um carácter essencial e determinante no percurso formativo, uma vez que impulsiona o crescimento profissional através de reflexões partilhadas (Ribeiro, 2011). Desta forma a supervisão na PES, ao proporcionar momentos de reflexão conjunta e de confronto entre diferentes perceções e opiniões sobre a ação pedagógica, tornou-se facilitadora da identificação de questões que poderiam ser melhoradas bem como na superação das dificuldades sentidas. Alarcão e Canha (2013) defendem que as práticas colaborativas apresentam várias oportunidades de desenvolvimento profissional, uma vez que resultam da interação entre profissionais e da partilha de experiências e conceções, conduzindo à (re)construção de conhecimentos pedagógicos. Os docentes envolvem-se, assim, “num processo de formação em contexto profissional, [onde] aprende na partilha e no confronto com os outros, [e] qualifica-se para o trabalho, no trabalho e pelo trabalho” (Alarcão, 2000, p. 18).

Estas reflexões partilhadas permitem ainda que o docente em formação, desenvolva e construa competências para se tornar um profissional reflexivo, tal como é valorizado no Perfil Geral de Desempenho Profissional tanto do educador de infância como dos professores dos ensinos básico (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). Importa ainda que estes profissionais sejam capazes de mobilizar o seu conhecimento científico, técnico e pedagógico demonstrando uma atitude questionadora relativa à sua prática refletindo para a ação, na ação e sobre a ação. Esta reflexão torna-se mais significativa quando realizada colaborativamente com outros profissionais, funcionando como meio privilegiado de investigação e de construção de conhecimento que se traduzem em contributos positivos para o desenvolvimento de aptidões profissionais (Ribeiro, 2011). Estes aspetos foram verificáveis na PES através do espírito

colaborativo existente entre o par pedagógico e toda a comunidade educativa que possibilitou uma reflexão mais profunda e significativa das práticas.

Em concordância com o que foi referido previamente, torna-se fundamental refletir sobre o papel do docente, que nesta formação detém um perfil duplo, de Educador de Infância e Professor do 1.º CEB, devendo estar em constante atualização, aprofundamento e enriquecimento de conhecimentos, de forma a promover aprendizagens curriculares com qualidade e devidamente fundamentadas (Delors et al., 1996; Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

O DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, descreve as dimensões de desempenho dos profissionais de educação nos parâmetros a) dimensão profissional, social e ética; b) desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; c) participação na escola e na relação com a comunidade; d) desenvolvimento profissional ao longo da vida. Nestes parâmetros o docente deve fomentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas de qualidade e significativas, através de estratégias diferenciadas, respeitar as diferenças culturais e pessoais de cada criança, e envolvê-las no processo de aprendizagem. A par do que foi referido a proatividade deve ser uma das suas competências, associada à criatividade e à inovação, promovendo um ambiente educativo inovador, capaz de permitir o desenvolvimento holístico e integral da criança. Deve ser detentor de saberes profissionais, curriculares e disciplinares que aliados permitem uma práxis adequada, conjuntamente com atitudes, competências e capacidades que o constituem.

Além disso, deve ser reflexivo, crítico, autónomo, colaborativo, deve fundamentar-se em reflexões partilhadas, fomentando, essencialmente, o desenvolvimento da criança, bem como a sua participação ativa nas aprendizagens, para serem mais significativas (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996; Alarcão, 2001).

O perfil duplo do docente permite também proporcionar diversas aprendizagens às crianças e destaca-se como uma atenuante no processo de transição, seja de carácter horizontal ou vertical. As transições horizontais, que fazem parte da vida quotidiana, como é o caso das crianças, que frequentam instituições educativas, transitando do ambiente familiar para o contexto da organização educativa e que segundo Cardoso (2018) a continuidade horizontal “pressupõe uma conceção de escola, comunidade educativa, que aceita influências exteriores e organiza-se em função das mesmas” (p. 16). As transições verticais, são

produzidas e instituídas pelos sistemas educativos em que a idade da criança origina a transição de uma etapa para outra, muitas vezes, para outro estabelecimento de ensino (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Esta continuidade vertical, diz respeito à perspectiva do desenvolvimento da criança como um processo evolutivo, integrado, assente numa organização curricular que converte a sequencialidade educativa num “projeto integrado de formação” (Zabalza, 2004, citado por Cardoso, 2018).

Deste modo, segundo Rivero e Díaz (2007) os docentes têm um papel crucial no momento de transição de modo a diminuir insegurança, medos e dúvidas e, em simultâneo, despertar na criança o gosto por novas aprendizagens. Os autores consideram ser essencial que esta esteja preparada emocionalmente, que se sinta segura de si e do meio que a envolve, física e cognitivamente. Para além disto o educador e o professor do 1.º CEB devem fomentar a cooperação e a integração das crianças para garantir que todas se sintam valorizadas e parte integrante do grupo fomentando princípios de convivência e de cidadania na criança, formando, assim, cidadãos mais plenos e capazes de viver uma cidadania democrática (DL n.º241/2001, de 30 de agosto, artigo 3.º).

A aprendizagem colaborativa pode ser potenciada através da adoção da MTP, uma vez que implica o “envolvimento das crianças e a mesma dinâmica motivacional” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 33). Apostar no desenvolvimento de projetos, segundo Gâmboa (2011), é garantir uma prática pedagógica que valoriza a voz da criança através da escuta e satisfação dos seus interesses e curiosidades. A MTP pode ser desenvolvida em vários níveis educativos e pode traduzir-se em experiências mais ricas e significativas para as crianças, já que, privilegia o trabalho de pesquisa como método de construção de conhecimento, conferindo, assim, um papel ativo à criança (Rangel & Gonçalves, 2011). Esta metodologia promove, ainda, a interdisciplinaridade, impulsionando, assim, o desenvolvimento holístico da criança, numa perspectiva de lhe dar um “olhar interdisciplinar” face ao real (Morin, 2002, citado por Vasconcelos et al., 2012).

A MTP assenta em quatro etapas de desenvolvimento, sequenciais e articuladas entre si, designadamente: fase I – definição do problema; fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho; fase III – execução; fase IV – divulgação/avaliação (Vasconcelos et al., 2012; Leite, Malpique, & Ribeiro dos Santos, 1989).

Na primeira etapa - definição do problema – define-se o problema ou assunto a ser investigado, sendo criado espaço para a partilha de saberes sobre a temática a ser desenvolvida (Leite et al., 1989; Vasconcelos et al., 2012). Na etapa seguinte – planificação e desenvolvimento do trabalho – planifica-se o trabalho a ser desenvolvido, bem como os materiais, recursos e ferramentas necessários à investigação da problemática (Leite et al., 1989). A planificação consiste, porém, numa simples previsão do que vai ser desenvolvido, uma vez que terá de ser reformulada e reajustada conforme as informações investigadas durante a execução do projeto.

A fase III — execução — consiste na concretização do que foi planeado, correspondendo ao momento em que a criança recolhe dados para a sua investigação, analisa-os e pensa sobre eles, de modo a alcançar uma resposta/resolução ao problema. Nesta etapa são valorizados os processos da criança, considerando que o produto “é o resultado de todo um processo” (Leite et al., 1989, p. 76).

Na fase IV — divulgação/avaliação — é apresentado à comunidade o produto que emergiu do desenvolvimento do projeto, sendo que para isso podem ser considerados diversas estratégias, como fotografia, vídeo, texto, entre outros (Vasconcelos et al., 2012). Para além deste aspeto, consiste num momento de retrospectiva em que a criança confronta todas as aprendizagens alcançadas ao longo do projeto, revelando as novas questões ou problemas que lhe poderão ter surgido, “mostrando assim que o processo é aberto, crescente, imparável” (Leite et al., 1989, p. 76). Estas fases foram desenvolvidas no decorrer da PES como será apresentado ao longo do capítulo III.

Na perspetiva socioconstrutivista da educação preconizada por Vygotsky, este defende que o conhecimento não é uma representação da realidade, mas sim um mapeamento das ações e operações conceptuais que o indivíduo experimenta (Cobb, 1998), desta forma, a MTP enquadra-se nesta perspetiva já que atribui um papel fulcral às interações com o meio e com o outro na construção do conhecimento. A partir de momentos de interação com o outro, a criança expõe as suas ideias e ouve as do outro, gerando, assim, conflitos cognitivos na criança que a levam a questionar-se e a construir e reconstruir conhecimento, progredindo, assim, na sua forma de pensar e perceber o mundo. Neste sentido, importa que o docente incentive a atividade grupal nas suas práticas educativas, já que, para além do que foi referido

anteriormente, constitui também uma estratégia privilegiada para integrar todas as crianças no processo educativo e no meio social (Mizukami, 1986).

Para além da MTP, também a utilização do jogo lúdico como instrumento pedagógico potencia a aprendizagem e o trabalho colaborativo entre as crianças. O jogo, nas suas mais diversas formas, auxilia no processo de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento do pensamento, bem como da imaginação, da interpretação, da tomada de decisões, da criatividade, do levantamento de hipóteses e da aplicação de princípios em novas situações que, por sua vez, acontecem quando jogamos, quando obedecemos a regras ou quando vivenciamos conflitos numa competição. Segundo Piaget (1990) o jogo não pode ser visto apenas como uma atividade para divertir e desgastar energia, pois o jogo favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral das crianças. De acordo com Ortega (1999) o jogo na aprendizagem cria um plano psicossocial privilegiado, onde é produzido um tipo de comunicação que permite às crianças indagar sobre o seu próprio pensamento e pôr à prova os seus conhecimentos, através do uso interativo de objetos e conversações, sendo dessa forma o jogo uma experiência que proporciona à criança a segurança necessária para aprender a arriscar, criando situações novas, inventando novos recursos interessantes e avaliando-se de forma tolerante e positiva. O jogo, que envolve o ato de brincar, é crucial no desenvolvimento global da criança, pela potencialização da “capacidade de adaptação, sobrevivência, imaginação e fantasia ao colocar os limites do corpo em situações de confronto com o espaço físico e nas relações sociais” (Neto, 2020, p.45). Contudo o recurso ao jogo só será eficaz se atender às necessidades das crianças, mas também aos interesses dos alunos, principalmente se queremos que sintam prazer a investigar os temas propostos.

Desta forma na PES a díade optou por explorar diferentes temas através do jogo lúdico, como abordado no capítulo III deste documento, de forma a motivar os grupos, mas também como uma forma para a criança aprender, onde esta se assume protagonista do seu processo educativo, pela experiência e ação ativa que integra (Kooij, 2003; Neto, 2020).

## **2. PERFIL DOCENTE E PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O nível educativo de EPE é a “primeira etapa (...) no processo de educação ao longo da vida, (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º).

É, por isso, essencial que este nível educativo garanta a qualidade das suas práticas através de metodologias adequadas à faixa etária e de propostas pedagógicas significativas e desafiantes para as crianças, uma vez que tem um papel determinante no desenvolvimento da criança, tanto a nível cognitivo como afetivo e emocional, podendo estas experiências ser um impulso ao seu desenvolvimento (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013; Vasconcelos et al., 2012).

A EPE demarca-se, nas suas práticas, dos restantes níveis do ensino básico apresentando diferenças significativas na sua estrutura. Este nível educativo pauta por um

“currículo [que] se desenvolve com articulação plena das aprendizagens, em que os espaços são geridos de forma flexível, em que as crianças são chamadas a participar ativamente na planificação das suas aprendizagens, em que o método de projeto e outras metodologias ativas são usados rotineiramente, [e] em que se pode circular no espaço de aprendizagem.” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016)

Assim, tal como defendido por Estrela, Pinto, Silva, Rodrigues e Pinto (1991) este nível educativo envolve uma terminologia muito própria e específica que se revela essencial para alterar as conceções erróneas da sociedade sobre as finalidades da EPE, desta forma,

“não se usa, normalmente, o termo ensino, mas sim educação pré-escolar, em que não há professores, mas educadores, que não dão aulas, mas organizam actividades, que não têm uma classe ou turma, mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos, mas sim por crianças, e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou sala de actividades” (Estrela, Pinto, Silva, Rodrigues, & Pinto, 1991, p. 50).

O uso desta terminologia quando se aborda este nível educativo revela-se crucial para alterar as conceções erróneas da sociedade sobre as finalidades da EPE, dado que há tendência em considerar que esta se destina a satisfazer as “necessidades futuras das crianças e nomeadamente as exigências próprias da escolaridade primária” (Estrela et al., 1991, p. 51).

Importa então definir as diferentes funções da EPE, a função educativa — relacionada com a processo de aprendizagem cujo objetivo é proporcionar à criança experiências

educativas que lhe permitam evoluir no seu pensamento e interações com o outro, formando, assim, adultos plenos e equilibrados — e a função social — relacionada com a origem deste nível educativo que nem sempre teve a mesma conotação ocorrendo ao longo dos anos uma significativa transformação. Durante o período Monárquico, as crianças ficavam a cargo de instituições religiosas, ou de amas de leite, que recebiam as crianças na sua casa, por razões económicas. No entanto, as elevadas taxas de mortalidade fizeram com que considerassem os problemas da infância como prioritários, assim, através da Declaração dos Direitos do Homem, abriram-se novos horizontes para a EPE, em que esta deveria ter um carácter institucional, sendo criada em 1834, a primeira instituição de Educação Infantil (Cardona, 1997, Lopes, 1993 & Torgal, 1993, referenciados por Mesquita-Pires, 2007). Somente, na primeira República é encarada como basilar e consciente, sendo assim apresentada uma escola infantil, como um meio de igualdade social (Mesquita-Pires, 2007). Já em 1977 instituiu-se a rede pública da EPE que tinha como principais objetivos “favorecer o desenvolvimento harmónico da criança; contribuir para corrigir as desiguais condições socioculturais no acesso ao Sistema escolar” (Lei n. º 5/1977, de 1 de fevereiro), sendo estas dependentes do Ministério da Educação (Cardona, 1997). Neste seguimento, em 1986, com o surgimento da lei de bases do sistema educativo, são explanados objetivos para as crianças da EPE, nomeadamente: promover a estimulação das capacidades de cada criança; fomentar o seu desenvolvimento pessoal, integral e social de forma holística; valorizar hábitos de higiene e saúde; bem como, promover a integração e cooperação estreita das e com as famílias em todo o processo educativo (Lei n. º 46/86, de 14 de outubro).

Estrela (1991) considera ainda que a EPE tem outra função que se relaciona com a prevenção do sucesso escolar uma vez que as crianças que frequentam esta valência têm, por norma, mais sucesso académico e social do que as crianças que não a frequentam. A EPE assume ainda um papel fundamental no progresso emocional da criança, sendo que este desenvolvimento desempenha um papel de especial importância na idade pré-escolar, constituindo um aspeto basilar do desenvolvimento global da criança, que engloba, tal como defende Zabalza (1998, p. 51) “o desenvolvimento psicomotor, intelectual, social e cultural”.

Uma das características que também distingue a EPE dos restantes níveis de educação, é o facto de não existirem conteúdos programáticos estruturados de determinadas matérias a aprenderem cada etapa do progresso desta valência. Desta forma importa, então, evidenciar

o papel preponderante do educador de infância, uma vez que, o mesmo deve gerir e construir o currículo consoante o grupo, as características observadas, as necessidades e os interesses; definir a metodologia ou as metodologias a adotar, sendo estas passíveis de serem alteradas, tendo em conta as características e o desenvolvimento do mesmo; organizar as dimensões do ambiente educativo; deve registar, planejar, agir, documentar para posteriormente interpretar e avaliar de forma reflexiva; proporcionar um ambiente rico e diversificado que diligencie aprendizagens significativas para o desenvolvimento holístico das crianças. Cabe ao educador de infância orientar-se pelos modelos curriculares e pelas OCEPE, que corporizam a sua intencionalidade educativa assente nos objetivos gerais evidenciados na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Para além destes documentos surgem também o Projeto Curricular da Instituição e o Projeto Curricular do Grupo, que são essenciais para as ações educativas dinamizadas de forma intencional (Circular n. 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). Sendo que a construção e o desenvolvimento gradual destes documentos deve ser feito de forma colaborativa e de carácter flexível, o que se verificou no contexto educativo, uma vez que todas as semanas as educadoras de infância se reuniam para delinear as atividades a serem incorporadas no Plano Anual de Atividades, tendo em consideração as características das crianças. De facto, o currículo deste nível educativo constrói-se, desenvolve-se e gere-se, tendo em conta, as especificidades de cada criança, focando-se sempre no seu bem-estar, e em propostas de atividades que potencializem a articulação dos saberes.

Por sua vez, a avaliação, nesta valência, caracteriza-se por não ser classificativa e discriminatória, que valoriza o processo em detrimento do resultado, considerando as múltiplas formas de aprender das crianças que são o enfoque da avaliação na EPE (DL n.º 241/2001; Marques, 2011). Assim sendo, o educador, para avaliar, deve “utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida (...), permitindo “ver” a criança sob vários ângulos de modo a poder acompanhar a evolução das suas aprendizagens” (Marques, 2011, p. 5) desta forma a avaliação realiza-se através da observação e do registo do progresso da criança, da análise desses mesmos dados bem como da reflexão acerca dos mesmos. Este processo dá informações ao educador de infância acerca da evolução da criança e sobre a necessidade ou não de repensar as suas práticas educativas.

De referir que avaliação detém também um caráter importante na gestão e construção do currículo, tendo uma dimensão formativa, pois centra-se nas dificuldades e particularidades de cada criança, assumindo um processo contínuo. Pois esta deve compreender quais as suas dificuldades, se as vai conseguindo ultrapassar e de que modo é que o consegue fazer. (Circular n.º 4 / DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril).

O processo de avaliação torna-se mais enriquecedor quando partilhado e refletido com outros membros da equipa educativa, existindo assim, espaço para a partilha de ideias e de diferentes perspetivas do que foi observado durante a prática educativa. Esta reflexão partilhada permite aos profissionais de educação adotarem uma posição reflexiva sobre os trabalhos desenvolvidos pelas crianças e sobre a forma como a sua prática educativa procurou corresponder às necessidades e características do grupo resultando na melhoria das práticas educativas, uma vez que podem surgir ideias e sugestões sobre como incentivar e apoiar o trabalho sugerido pelas crianças, de modo que estas consigam construir o conhecimento por si mesmas.

O contexto educativo onde se desenvolveu a PES era caracterizado por um híbrido de abordagens pedagógicas e as suas diversas conceções, valores, crenças em relação aos processos de ensino de modo a responder às necessidades do grupo e de adaptar-se às características físicas da própria sala de atividades. Dessa forma e visando o desenvolvimento harmonioso e holístico da criança, foram desenvolvidas diferentes formas de pensar a educação. Assim as abordagens pedagógicas de Reggio Emilia, Montessori, High/Scope e Movimento da Escola Moderna, contribuíram para o desenrolar da ação desenvolvida na PES visto que cada um deles colmatava as diferentes necessidades das crianças e respondiam aos seus interesses, adequando-se assim a diversos tipos de ações pedagógicas.

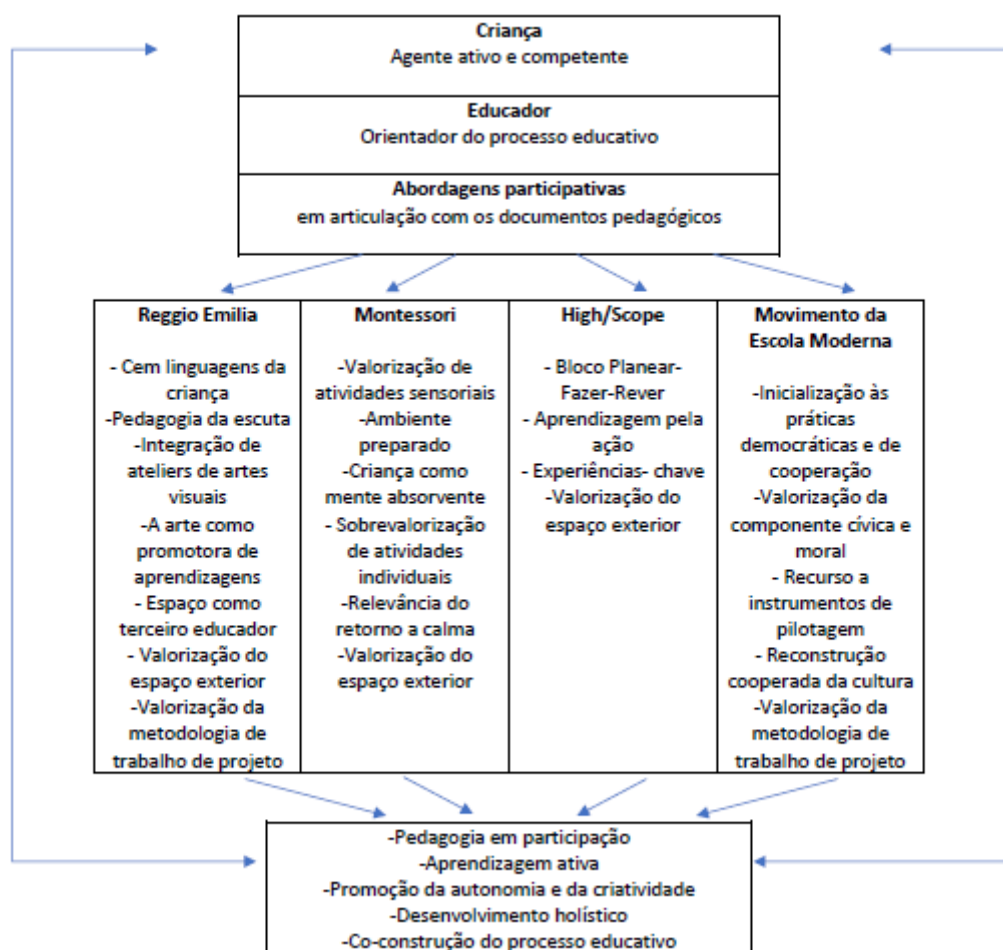


Figura 1- Modelos Curriculares que influenciaram a Prática Educativa Supervisionada

(Baseado em Edwards, Gandini & Forman, 2016, Hohmann & Weikart, 2011, Niza, 2013 & Oliveira-Formosinho, 2007)

Conforme a imagem, salienta-se o facto de a criança em todas as abordagens pedagógicas abordadas se encontrar no centro do processo de aprendizagem, sendo que o papel que lhe é atribuído tem características iguais em algumas das abordagens. A criança deve contribuir com os seus próprios conhecimentos, ideias e sentimentos nas tomadas e partilhas de decisão. O mesmo acontece com o papel do educador que em todos deve observar, disponibilizar recursos e organizar o ambiente educativo para promover aprendizagens às crianças e estar em constante cooperação e colaboração com a família.

No que diz respeito à abordagem pedagógica Reggio Emilia esta, surgiu em Itália e esquadra-se no paradigma socioconstrutivista, sendo vista com uma das melhores teorias educacionais do mundo, tendo na sua base a cooperação, a interação, a relação e a comunicação entre a criança, os educadores e as famílias (Lino, 2013). Este modelo concebe a criança como sendo um ser capaz de levantar hipótese, por as suas ideias em prática e investigar sobre elas, ávido por conhecimento e por compreender o ambiente que a rodeia, bem como de descobrir e atribuir novos sentidos aos materiais que estão ao seu dispor. É ao expressar as suas ideias e ao representá-las através do desenho, do movimento e da música que surge o conceito das cem linguagens da criança (Lino, 2018; Edwards, Gandini, & Forman, 2016).

Nesta abordagem o educador tem um papel orientador, que estimula diálogos e oportunidades, num ambiente que promova a imaginação e a criatividade das crianças. Deve estar sempre disponível e consciente para auxiliar a criança em toda a construção do processo de aprendizagem ajudando-as a aprender autonomamente (Edwards, Gandini, & Forman, 2016). É ainda importante referir que o ambiente é visto como um terceiro educador e deve ser confortável e flexível tendo sempre em conta as necessidades e os interesses da criança, colaborando assim para a construção do conhecimento por parte das mesmas, desta forma, o espaço e os materiais disponíveis na sala devem sofrer diversas alterações ao longo do ano. Os materiais podem ser disponibilizados pelas famílias para conferir mais segurança e aconchego às crianças (Lino, 2018).

Centrando-se numa perspetiva sensorial da educação, a abordagem pedagógica Montessoriana, prepara as crianças para a vida real e prática. Contudo esta abordagem tem um carácter bastante individual, tendo a criança liberdade para fazer as suas próprias escolhas, não existindo imposições feitas pelos adultos, uma vez que estes devem compreender a criança, através da observação, interpretar as suas necessidades, promover um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, e proporcionar a manipulação de materiais adequados face ao seu crescimento, desenvolvimento e necessidades (Lillard, 2017).

Neste modelo, Maria Montessori perspetiva a criança como sendo um ser que está sempre em constante desenvolvimento, um “explorador, um pequeno cientista a observar e desvendar o mundo” (Oliveira-Formosinho J. , 2007, p. 107). Esta pedagoga defendia que as crianças aprendem através da ação, e é por essa ação que elas se constroem e transformam,

encarando algumas dificuldades nas primeiras tentativas, contudo através da sua perseverança as crianças continuam a tentar até alcançarem o sucesso e o conhecimento. Exatamente pela importância desta exploração as salas montessorianas caracterizam-se por ter todas as suas estruturas, mobiliário e todo espaço envolvente construído de forma adequada à medida da criança, é ainda importante referir que tudo o que está presente no ambiente educativo deve ter uma intenção pedagógica. Não só as folhas de papel preparadas pelo educador, mas todos os materiais, todo o mobiliário, todos os objetos devem e podem ser manipulados pelas crianças (Lillard, 2017).

Montessori privilegia também os momentos de retorno à calma, por “uma prática da imobilidade e da meditação, que [marca] a passagem da educação “externa” para a educação “interna”, que desperta os sentidos e cultiva a consciência e atenção da criança (Cribari & Xavier, 2010, p. 20). Recorrer a práticas promotoras do bem-estar psicológico e emocional da criança, como o exercício de respiração, permite que esta esteja atenta e relaxada, com uma postura aberta e mais predisposta para mudar o seu comportamento e atitude em relação a si mesma e ao outro. Este tipo de estratégias, utilizados no decorrer da PES, para além de permitirem diminuir o nível de agitação oriundas de outras situações do dia, possibilitam que a criança esteja consigo própria, num momento de autodescoberta, desenvolvendo o seu bem-estar interior e a sua capacidade de autocontrolo (Snel, 2010).

Relativamente à abordagem pedagógica High/Scope, este defende a aprendizagem pela ação em que o desenvolvimento acontece de forma gradual, segundo a perspectiva piagetiana, através de estágios. Este modelo caracteriza-se por defender que o educador deve ter especial preocupação com a organização do espaço, organizando-o em diversas áreas e guardando os materiais nas áreas e locais mais indicadas ao seu uso (Oliveira-Formosinho J., 2013). Os materiais devem ser diversificados e arrumados em locais de fácil acesso à criança, preferencialmente, guardados em prateleiras ou em caixas transparentes ou devidamente etiquetadas, de modo que a criança consiga visualizar ou identificar o seu conteúdo e selecionar os materiais que pretende utilizar (Hohmann & Weikart, 2011). A concretização destes aspetos proporciona à criança múltiplas experiências sobre o mundo e permite desenvolver a sua autonomia, tornando-a, também, mais ativa no seu processo de aprendizagem, dado que, desta forma, a criança tem a possibilidade de escolher, usar e manipular os materiais que pretende (Oliveira-Formosinho J., 2013)

O educador, desempenha ainda um importante papel na organização e gestão do tempo da criança, sendo responsável por criar uma rotina diária que inclua “tempos de experimentação diversificada com os objetos, as situações e os acontecimentos” (Oliveira-Formosinho J., 2013, p. 71), diferentes momentos de interação — pares, pequeno grupo, grande grupo, adulto-criança — e ainda atividades em espaços diversificados (biblioteca, espaço exterior, ...). Também a rotina diária deve ser pensada pelo educador, tendo em consideração as necessidades e interesse do grupo e de cada criança, mas é importante que exista espaço para o grupo participar nas decisões sobre a sua organização. Contudo, esta rotina deve ser estável e conhecida pela criança, permitindo-lhe prever os diferentes momentos da mesma, o que produz um sentimento de segurança no ambiente que a rodeia (Zabalza, 1998). Desta forma, é conferido à criança mais poder de ação sobre a gestão do seu tempo, tornando-se progressivamente mais independente do adulto, portanto, mais autónoma e ativa no seu processo de aprendizagem. A gestão do tempo deve também ser flexível, procurando ir ao encontro dos interesses espontâneos da criança.

É ainda importante referir o ciclo planejar-fazer-rever, uma vez que na fase “planejar”, o educador deve registar aquilo a que a criança tem interesse e a que se propõe fazer e investigar, procurando observá-la e escutá-la de modo a apoiá-la na construção do seu próprio conhecimento. Desta forma, cabe, ao educador “criar situações que desafiem o pensamento atual da criança” (Oliveira-Formosinho J. , 2013, p. 73), isto é, cabe ao educador provocar conflitos cognitivos na criança, levando-a a questionar o seu próprio conhecimento, tendo em vista a reconstrução dos seus saberes.

Por último, o Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna, que surgiu em 1996 através de Sérgio Niza, insere-se no paradigma socioconstrutivista uma vez que valoriza a cooperação entre toda a comunidade educativa privilegiando as relações que contribuem para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento tanto pessoal como social da criança (Niza, 2013).

Este movimento defende as práticas sociais como determinante no desenvolvimento global da criança. As vivências do grupo organizam-se “numa experiência de democracia direta, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação” (Folque, 1999, p. 6). Por conseguinte, o educador deve providenciar momentos de diálogo entre o adulto e as crianças, como desenvolvido na PES, onde são abordados os conflitos e

inquietações do grupo, de forma a incentivar a resolução de problemas em conjunto com base no processo de negociação, desenvolvendo o significado de valores. As crianças são responsáveis por planejar e negociar as atividades e projetos a desenvolver, com o apoio de instrumentos de pilotagem como o mapa de presença, o mapa de atividades, o quadro de tarefas, o mapa de tempo ou o calendário de aniversários (Niza, 2013; Folque, 1999)

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

O ensino básico abrange três ciclos educativos, sendo os mesmos o 1.º ciclo, o 2.º ciclo e o 3.º ciclo, que, por sua vez se dividem nos diferentes anos de escolaridade. Caracteriza-se ainda por ser de cariz universal, obrigatório e gratuito, numa perspetiva de assegurar o direito dos cidadãos à educação (Lei n.º 46/86, 14 de outubro). Relativamente ao 1.º CEB em particular, este é um nível educativo que se assume como uma etapa basilar do processo educativo da criança e destina-se a crianças a partir dos cinco (casos em que a criança faça os seis anos até ao final do ano letivo) /seis anos de idade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) distinguindo-se da EPE, através de um currículo estruturado, ainda que flexível, e ainda por ser o início da escolaridade obrigatória.

Caracteriza-se por um regime de monodocência, visto que é da responsabilidade de um único professor, devendo este ser observador, investigador, reflexivo e tendo o papel de acompanhar de forma integral as crianças e a sua evolução (Leite, 2000 & Nóvoa, 2009). Através da análise dos documentos legais referentes a este nível de ensino, evidencia-se que apesar de ser neste nível de ensino que se promove o desenvolvimento da linguagem oral, de leitura e escrita, é também no mesmo que se dá ênfase às capacidades remetentes para as expressões e para o meio físico e social (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Destaca-se ainda a formação de alunos para serem cidadãos cívicos, autónomos, livres, responsáveis, conscientes e interventivos crítica e democraticamente, que desenvolvam a sua capacidade de raciocínio e de comunicação bem como o trabalho cooperativo e colaborativo e ainda o gosto pelo saber (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro & DL n.º 49/2005, de 30 de agosto).

Deste modo, o professor do 1.º CEB detém um perfil específico, realçado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, em que deve desenvolver o currículo de forma flexível, mas inclusiva, e recorrer à diversidade de conhecimentos, de partilha de ideias e de experiências de cada aluno promovendo o ensino e a aprendizagem das crianças através da dinamização e promoção de situações de aprendizagem.

Tendo em consideração que a carga letiva semanal é na sua maioria da responsabilidade do professor titular de turma, a afetividade e a sensibilidade por parte do mesmo assume um papel preponderante ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, pois, quando há uma relação afetiva entre o adulto e as crianças, estas vão sentir-se mais seguras e a sua aprendizagem será mais facilitada, assim como o seu rendimento escolar será melhorado. Deste modo é importante que o professor escute, confie, dialogue e respeite os seus alunos, que esteja atento às suas especificidades e fragilidade construindo uma relação proximal que pode garantir o sucesso da aprendizagem das crianças.

Segundo Formosinho (1998), a transição educativa e a continuidade da relação pedagógica e metodologia, nomeadamente ao nível das interações entre pais, alunos, comunidade e professor, contribui de forma positiva para a qualidade de ensino, favorecendo o envolvimento da criança e da família. Dado que, o professor titular é o responsável pelo progresso e pelo processo educativo da criança durante quatro anos, tendo dessa forma acesso a diversas informações (necessidades, dificuldades e interesses) sobre o grupo, uma vez que o professor o acompanha ao nível cognitivo, emocional e social (Roldão, 2008). Contudo, importa que este conhecimento adquirido ao longo do tempo através das relações seja depois transportado para a planificação da sua prática pedagógica de forma a adequar as estratégias e a metodologia utilizada, promovendo a diferenciação pedagógica (Machado, 2013).

Para além do que foi evidenciado, o professor do 1.º CEB tem autonomia para realizar uma gestão e organização autónoma do currículo, devendo fomentar e integrar todas as vertentes do mesmo, através da articulação das aprendizagens.

Tendo em vista uma gestão mais flexível e autónoma do currículo, os docentes devem assumir-se como “gestores curriculares proativos, de forma a poderem tomar decisões curriculares que, mais do que contextualizadas, deverão assumir-se como culturalmente significativas” (Trindade, 2018, p. 20). Este autor incentiva a ir além do ensino de conteúdos

profetizados pelos documentos curriculares, através da promoção de desafios educativos pertinentes com base em projetos e resolução de problemas, que exijam a mobilização de competências e saberes das diferentes áreas curriculares.

Neste âmbito, cabe ao professor “apresentar o mundo aos alunos, ajudando-os a conhecer e a confrontar-se com outros modos de pensar e de agir, outros conhecimentos e outras atitudes”, o que pressupõe o desenvolvimento de competências socialmente relevantes, almejando a formação de cidadãos ativos, competentes e construtores do seu próprio conhecimento (Cosme, 2018, p. 10). É de acordo com este princípio que se compreende a relevância do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), preconizado pelo DL n.º 55/2018, de 6 de julho, pela liberdade de decisões pedagógicas associada, o que pode levar às instituições escolares a agirem de forma independente, diferenciando-se das restantes. À luz das potencialidades do PAFC, criam-se Domínios de Autonomia Curricular (DAC) que permitem gerir, de forma autónoma, até 25% do total da carga horária do tempo letivo, através de um projeto articulador e significativo, tal como se verificará no capítulo III.

O currículo é perspetivado como sendo, “o resultado do encontro e desencontro de um conjunto de práticas diversas que se entrecruzam, ou seja, funciona como um sistema no qual interagem vários subsistemas” (Morgado, 2000, p. 27) ou como o conjunto das aprendizagens ambicionadas. De acordo com Roldão (2003), atualmente, o currículo deve ter uma orientação humanista indo ao encontro das realidades sociais e económicas dos alunos, deve fazer face às exigências e às transformações que se têm vivido na sociedade. Posto isto, deve-se compreender que um mesmo currículo não deve ser igual para todos os alunos e professores, devendo sim, adaptar-se às especificidades de cada um.

Assim, o professor, deve gerir o currículo de forma flexível e contextualizada, adequando e diversificando estratégias e promovendo a articulação interdisciplinar, potencializando o trabalho por projetos orientando-se, contudo, por uma matriz que estabelece as áreas curriculares, bem como as horas semanais mínimas que devem ser dedicadas a cada uma delas (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

Desta forma, através da análise da matriz do 1.º CEB, foi possível determinar que, para o 1.º ano de escolaridade, estão previstas igualmente 7h semanais para português e para matemática; 3h para estudo do meio e 5h para educação artística e educação física; 3h para

apoio ao estudo e oferta complementar. A matriz conta ainda com componentes de carácter facultativo, nomeadamente atividades de enriquecimento curricular (AEC). É ainda de referir que na matriz curricular aparecem ainda as áreas das TIC e da Cidadania e Desenvolvimento, contudo sem carga horária atribuída visto que estas áreas são transversais e devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as componentes curriculares.

No entanto, apesar deste nível de ensino ser caracterizado pela monodocência, existem professores especializados que tem a dinamização das AEC, após a componente letiva, a seu cargo (portaria 644-A/2015). Estas atividades, gratuitas e facultativas, são de “natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico”, e visam, sobretudo, a formação cultural e artística da criança. No entanto, é de destacar a polivalência do professor titular de turma, uma vez que alguns dos domínios supracitados se enquadram também em áreas de componente letiva (Machado, 2013). De destacar, ainda, a existência de professores especializados que apoiam crianças com necessidades adicionais de suporte, promovendo, assim, a inclusão e o maior acompanhamento destas crianças (Formosinho, 1998).

Para efeitos tanto de planificação, como de ação e de avaliação do processo de aprendizagem, importa que o professor tenha, também, em consideração os documentos de orientação curricular vigentes e destinados ao ano de escolaridade em questão (DL n.º 240/2001; DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Nestes documentos “estão expressos os conhecimentos a adquirir, as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos”, designadamente as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (DL n.º 55/201, de 6 de julho, artigo 3.º).

O PASEO consiste num documento de referência que define um perfil base considerado desejável para todos aquando da concretização da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017). Pretende promover a aquisição de múltiplas literacias necessárias para responder aos desafios colocados pela sociedade atual, em constante transformação, principalmente ao nível cognitivo e metacognitivo, social e emocional, físico e prático (Martins et al., 2017; Despacho n.º 6478/2017). As AE, por sua vez foram desenvolvidas com o intuito de colmatar a extensão dos documentos curriculares em vigor (programas e metas), promovendo, com a definição de novos objetivos, a construção de aprendizagens significativas e a consolidação de conhecimentos (Roldão et al., 2017). São, ainda, promotoras

de uma educação inclusiva e da prática da diferenciação pedagógica, para além de alargarem as possibilidades de articulação curricular vertical e horizontal (Despacho n.º 6944-A/2018; Roldão et al., 2017). Estes documentos, que devem ser mobilizados para a prática educativa, incentivam a flexibilidade curricular como estratégia de adequação das aprendizagens e conteúdos considerados basilares às características e recursos de cada escola e de cada grupo de crianças (Martins et al., 2017; Leite, 2012). Estes documentos defendem ainda, uma abordagem curricular centrada em projetos de forma a promover a articulação horizontal e vertical do currículo, na medida em que promove a interdisciplinaridade, mantendo “como referenciais as matrizes de conhecimento das disciplinas científicas” (Roldão et al., 2017, p.8).

A articulação curricular, que consiste na ligação entre áreas do conhecimento e é, essencialmente, utilizada como uma estratégia de adequação do currículo aos interesses e necessidades do grupo, de forma a promover o desenvolvimento integral da criança é alcançada através da flexibilização do currículo (Leite, 2012). Esta é uma articulação horizontal pois permite realçar aspetos comuns a diversas áreas do saber criando uma ligação entre “os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical” (Roldão et al., 2017, p.8). Esta perspetiva promove aprendizagens mais significativas uma vez que o conhecimento não é dividido em ares de saber nem adquirido de forma desconexa e limitada. Morin (2002) refere, ainda, que os conhecimentos, para fazerem sentido, devem ser contextualizados, de forma que a educação consiga formar cidadãos capazes de enfrentar realidades cada vez mais “multidimensionais, transnacionais, globais, planetários” (p.40). Assim torna-se importante referir dois conceitos: o de interdisciplinaridade, que se refere à articulação entre duas ou mais disciplinas, estabelecendo processos de comunicação entre si, e o de transdisciplinaridade onde não existem fronteiras entre as diversas áreas do saber, sendo que “este tipo de organização corresponde ao grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas” (Leite, 2012, p.89). A utilização destas duas abordagens na prática educativa promove o desenvolvimento holístico da criança, dotando-a de ferramentas necessárias à descodificação de informações e proporcionando-lhe uma visão e compreensão mais ampla da realidade (Pombo, 2004). Estes conceitos foram utilizados ao longo da PES, tendo sido privilegiada a relação de saber de forma a promover aprendizagens significativas e relacionadas.

Tendo em conta que as aprendizagens e competências definidas nos documentos curriculares para cada ano de escolaridade são alvo de avaliação, importa agora compreender como esta se processa no 1.º CEB. A avaliação do processo de ensino e aprendizagem baseia-se numa matriz comum a todo o sistema educativo definida pelos objetivos patentes nas AE e no PASEO.

A Lei de Bases do sistema educativo idealiza a avaliação como um processo regulador da prática educativa através da comparação entre as metas delineadas e os resultados alcançados pela criança. Ao verificar os resultados dos discentes, considera-se que é possível avaliar, sincronicamente, a qualidade do ensino, para posteriormente proceder aos reajustes necessários, quer ao nível de procedimentos como dos objetivos estabelecidos, sempre com a finalidade de melhorar as práticas educativas (Alonso, 2002; Marques, 2000).

Neste documento é ainda organizada a avaliação em várias modalidades: diagnóstica, formativa e sumativa. Contudo, a avaliação formativa assume uma maior relevância. Esta avaliação é contínua e permite recolher dados, através da análise de diversos instrumentos, sobre o desenvolvimento da aprendizagem e sobre lacunas no processo de ensino que visam o ajustamento e reorganização dos processos e estratégias, resultando em melhorias ao nível do processo de ensino e aprendizagem, o aluno não é punido pelos erros cometidos, mas é-lhe dada a possibilidade de questionar, avaliar e adequar estratégias, envolvendo-o assim em todo o processo de ensino e de aprendizagem (DL n.º 139/2012). É ainda de notar a propensão em concentrar o processo de avaliação no produto, tal como sugere o DL n.º 139/2012 que define como princípio orientador da gestão do currículo a “promoção do rigor da avaliação, valorizando os resultados escolares e reforçando a avaliação sumativa externa no ensino básico” (artigo 3.º). Evidencia-se, assim, a tendência de a avaliação privilegiar a capacidade de memória e de repetição, focando-se preferencialmente nos resultados em detrimento do processo de aprendizagem (Fernandes, 2002). Importa, neste sentido, integrar na avaliação os processos de aprendizagem, uma vez que estes “não são lineares, antes se desenvolvem em múltiplas direcções e a ritmos que não obedecem propriamente a padrões regulares” (Fernandes, 2004, p.7). Ao perspetivar a avaliação como um processo contínuo promove-se uma avaliação inclusiva e democrática, potenciadora do sucesso e da melhoria da autoestima das crianças (Peterson, 2003; Tomlinson, 2008). Fernandes (2002), preconiza, ainda, a relevância de considerar diversos instrumentos de avaliação, tais como atividades de

pesquisa, apresentações e discussões orais, atenuando, deste modo, a prevalência das provas escritas como instrumento de avaliação, que pode transmitir informações redutoras e imprecisas sobre a aprendizagem da criança.

De modo a promover o desenvolvimento de múltiplas literacias, necessárias para responder aos desafios colocados pela sociedade atual em constante transformação (Martins et al., 2017; Despacho n.º 6478/2017), preconizadas pelas AE e pelo PASEO, importa que a prática educativa diversifique recursos e estratégias no processo de ensino e aprendizagem (Martins et al., 2017). No decorrer da PES integraram-se diversos recursos manipuláveis, perspetivando a valorização da aprendizagem pela ação através da experimentação e manipulação direta dos recursos. Segundo Belli (2002), a construção e aquisição do conhecimento, de cada um, acompanha o desenvolvimento das suas capacidades e potencialidades, por isso o uso de materiais manipuláveis em contexto escolar tem outro impacto no aluno e permite que este experiencie o contacto, interação e manipulação do objeto oferecendo uma aprendizagem mais didática e significativa. Desta forma os materiais manipuláveis devem ser utilizados nas situações de aprendizagem em que a sua aplicação seja facilitadora da compreensão dos conceitos e das ideias que estão a ser trabalhadas. É ainda importante referir que é diferente um material ser utilizado como instrumento de comunicação do professor que explica mostrando o objeto que só ele manipula, ou serem os alunos a manipulá-lo, interpretando as suas características, resolvendo problemas com a sua ajuda e formulando novos problemas (Matos & Serrazina, 1996).

A integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na prática educativa como recurso pedagógico também se revelou determinante na formação da criança, pois, para além de promover a motivação, coloca a criança no centro do conhecimento (Flores, Peres & Escola, 2009; Moreira & Ramos, 2016). Como afirma Legel (2013),

“A escola 3.0 não é aquela que troca a lousa de giz pela lousa eletrônica ou o caderno pelo tablet para simplesmente continuar transmitindo o conhecimento. Ela é antes de tudo, uma nova concepção do que ensinar (mudanças de conteúdos), como ensinar (mudança de metodologia), com o que ensinar (recursos didáticos variados, principalmente tecnológicos) e o que desenvolver (novas habilidades) para entregar como resultado, ao final do processo educativo, uma pessoa apta a trabalhar nesse novo panorama econômico e atuar nesse novo contexto social e político.” (Larroca, 2013, p.1)

Destarte, as TIC devem ser exploradas de forma organizada, retirando o melhor partido das ferramentas oferecidas para a melhor formação do aluno a nível académico e profissional. Estas devem ser consideradas um suporte e uma forma de motivação e de reforço positivo ao ensino dos conteúdos programáticos. Desta forma, as TIC colocadas ao serviço da criança pode funcionar como facilitador da aprendizagem, uma vez que promove o processo de investigação (Costa, 2007), como será apresentado no capítulo III onde a utilização deste recurso constituiu um meio de aprendizagem mais atrativo para a criança, “estimulando o prazer do saber individual e coletivo” (Quadro-Flores et al., 2013, p,96).

O manual escolar foi outro recurso que se considerou na prática educativa, sendo que este foi concebido com o intuito de apoiar o processo de aprendizagem da criança e não de transmitir conhecimentos ao estudante. Como tal, recorreu-se a estratégias de utilização que promovessem a aprendizagem ativa, integrando o manual como instrumento de consolidação (Santos, 2006) sendo o mesmo complementado com outros recursos e estratégias inovadoras e motivadoras, desafiando as diferentes formas de aprender das crianças de um mesmo conteúdo (Viseu & Morgado, 2011). Desta forma, as crianças seriam capazes de se apropriar dos conteúdos tendo em conta os seus estilos de aprendizagem, aspeto que constitui um desafio para as estruturas tradicionais do currículo (Tomlinson, 2008). Na verdade, esta preocupação nem sempre é tida em conta em determinados contextos, o que provoca um desajuste na transição da EPE para o 1.º ciclo que, muitas vezes, é conduzida por uma redução da diversidade de estratégias e recursos pedagógicos, com enfoque para o uso (quase) exclusivo do manual e de fichas, privando os alunos de desenvolverem uma aprendizagem efetiva e com sentido, o que dificulta a transição educativa entre os dois níveis educativos.

A par disso, a díade também teve a preocupação de promover aprendizagens dentro, mas também fora da sala, de forma a facultar outro tipo de experiências às crianças, com destaque para o espaço exterior, sobretudo num período pós isolamento social obrigatório. Viabilizando o exterior como um espaço educativo, pretendia-se promover um “modelo de funcionamento educativo que permit[isse] dar poder criativo, expressividade e expansão e viabilizar a transformação de formas de estar com as crianças utilizando o ar livre e a Natureza para permitir aprendizagens flexíveis e desafiantes” (Neto, 2020, p. 159).

De seguida são apresentadas as particularidades dos grupos da EPE e do 1.º CEB. Neste sentido, refletir-se-á acerca de aspetos cruciais do contexto que influenciam o desenvolvimento integral da criança.

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

Os contextos em que as crianças se encontram desempenham um papel fundamental na promoção do seu desenvolvimento holístico e na construção da sua identidade pessoal, dado que é nestes espaços que a criança interage e desenvolve competências, valores e saberes através das suas experiências (Alarcão, 2008).

Ao longo deste capítulo irá proceder-se, inicialmente, à caracterização do meio em que foi realizada a Prática Educativa Supervisionada bem como das características do agrupamento a que pertence e da própria instituição cooperante. Seguidamente, será realizada a caracterização do grupo tanto da valência de pré-escolar como de 1.ºCEB do ensino básico. Será ainda realizada a apresentação da metodologia de investigação-ação desenvolvida ao longo da PES que se tornou um dos principais pilares para a promoção de novas competências.

### **1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

A instituição onde foi realizada a PES pertence a um Agrupamento de Escolas, da rede pública de ensino, da Área Metropolitana do Grande Porto. Inserida numa zona residencial urbana, é servida por transportes públicos de bons acessos e rodeada por diversos locais de comércio.

No que diz respeito ao agrupamento este é formado por nove estabelecimentos de ensino sendo quatro jardins de infância, duas escolas com EPE e 1.º CEB, uma escola com 1.º CEB, uma escola com 2.º e 3.º ciclos e uma escola básica e secundária. O agrupamento é ainda responsável pela lecionação das turmas de uma Instituição Particular de Solidariedade Social. Integra ainda as associações de pais de cada uma das escolas que têm como função dinamizar e articular diferentes atividades nas diversas escolas, tendo assim uma posição importante na dinamização e construção da comunidade educativa (Projeto Educativo, 2018). No Projeto Educativo do Agrupamento, elaborado para os anos de 2018/2021, é definida como missão “prestar um serviço educativo de qualidade dotando, todos e cada um, das ferramentas que

permitam a aquisição de competências nos domínios cognitivo, afetivo e motor, conducentes ao exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (PE, 2018, p. 6), para isso, é promovido no seio da comunidade escolar uma visão partilhada sobre a ideia de escola e do “respeito pelos valores de equidade, justiça, responsabilidade, excelência, exigência, liberdade, democracia, conhecimento e inovação” (PE, 2018, p. 6) tendo sempre como objetivo principal formar os alunos, num ambiente humano e responsável marcado por elevados padrões de exigência, para a continuidade dos seus estudos e para a sua posterior integração no mercado de trabalho (PE, 2018, p.6).

No que diz respeito à instituição em que foi realizada a PES, esta era definida como centro escolar sendo constituída por um único edifício de construção recente constituído por dois pisos divididos entre a EPE e o 1.º CEB. O seu horário de funcionamento era das 7h30min as 19h, contudo, é importante salientar que a componente letiva na EPE decorria entre as 9h e as 15h, e a componente letiva do 1.º CEB decorria entre as 9h e as 16h30min. No restante horário de funcionamento decorriam as Atividades de Animação e Apoio à Família. Estas atividades eram da responsabilidade de dois animadores socioculturais da câmara municipal, contudo só foram colocados no início de janeiro o que provocou que até esse momento as AAAF fossem dinamizadas pelas assistentes operacionais da instituição.

Num dos pisos encontrava-se a ala destinada à EPE equipada com seis salas, cinco delas de atividades e outra utilizada nas AAAF e como dormitório, contudo aquando da PES esta era utilizada apenas para as AAAF e para alguns momentos de expressão motora, devido ao momento pandémico que se atravessava. Ainda nesta ala existia uma instalação sanitária adequada a faixa etária das crianças, com um armário de arrumações para produtos de higiene, um chuveiro e um muda-fraldas. O facto de esta instalação ter equipamentos adequados ao tamanho das crianças permitia que estas conseguissem realizar a sua higiene sem ter de solicitar a ajuda de um adulto promovendo dessa forma a sua autonomia e independência. É também importante referir a existência de uma sala com cabides em que as crianças guardavam os seus pertences, tendo cada criança um cabide atribuído e identificado. Mais uma vez este espaço promovia a independência e a autonomia das crianças visto conseguirem guardar os seus pertences sem necessitarem de pedir auxílio a um adulto. Neste piso, existia uma ala destinada à valência de 1.ºCEB, onde podíamos encontrar quatro salas

sendo duas delas de 1.º ano e as outras duas de 2.º ano. Estas salas eram servidas por instalações sanitárias uma delas adaptada a pessoas com mobilidade reduzida.

Ainda no mesmo piso, havia um refeitório com uma cozinha equipada para a confeção de refeições. Este espaço era partilhado pelas duas valências, o que poderia proporcionar momentos de socialização e de aprendizagem entre os pares. Devido à COVID-19 e para evitar cruzamentos entre as duas valências as crianças utilizavam este espaço em horários distintos estando a socialização restrita ao seu próprio grupo.

Relativamente ao segundo piso todas as salas encontravam-se destinadas ao 1.º CEB, mais propriamente aos 3.º e 4.º ano de escolaridade. Neste piso existia ainda uma instalação sanitária para os adultos e uma sala para os docentes, equipada com duas estantes com manuais escolares, computadores e impressoras bem como máquinas de café e um micro-ondas. Este espaço era ainda aproveitado por alguns docentes para almoçar. É importante referir ainda que neste piso existia uma biblioteca equipada com livros para as diversas faixas etárias do centro escolar, computadores que poderiam ser requisitados e um projetor bem como pufes onde era dinamizada por vezes a hora do conto. Este espaço promovem e auxiliam as crianças no contacto com

“livros e outras fontes de informação, desde histórias literárias a documentos em todos os tipos de mídia (impressos, eletrônicos ou outros) e acessíveis direta ou remotamente. Esses materiais complementam e enriquecem os livros didáticos, bem como os materiais e métodos de ensino” (UNESCO, 2016).

Existia também um elevador que possibilitava a acessibilidade a este piso por pessoas com mobilidade reduzida o que demonstra que a instituição estava bem equipada a este nível permitindo assim um maior envolvimento e participação cívica de todos uma vez que a “promoção da acessibilidade constitui um elemento fundamental na qualidade de vida das pessoas, sendo um meio imprescindível para o exercício dos direitos que são conferidos a qualquer membro de uma sociedade democrática” (Decreto-Lei n.º 163/2006).

Nesta instituição o espaço exterior era considerado de grandes dimensões, contudo era também ele dividido pelas duas valências ficando a EPE com uma pequena parte resguardada e o terreno descoberto até ao campo de jogos. Devido às condições atmosféricas nem sempre era possível utilizar este espaço, contudo as equipas educativas privilegiavam este espaço, optando por o delimitar, recorrendo a cones, permitindo às crianças continuar a

exploração do mesmo. Como afirma Lino (2013, p. 121) “o espaço exterior é, cuidadosamente, planeado e organizado de forma a possibilitar uma continuidade e extensão das atividades e trabalhos que se realizam” pois é um local muito rico em experiências e vivências, cheio de oportunidades de exploração para as crianças alargarem o seu leque de experiências sensoriais e motoras (Post & Hohmann, 2011).

De forma a enriquecer as experiências motoras e sensoriais das crianças, este espaço estava equipado com um escorrega, vários triciclos e jogos que possibilitam o desenvolvimento da motricidade e da exploração do corpo através de atividades motoras, mas também o desenvolvimento de competências de relação pessoas e sociais, e descobertas sobre o mundo físico que as rodeia. É essencial que as crianças usufruam deste espaço exterior, pois podem correr, saltar, gritar, jogar, movimentar-se livremente e contactar com o ar livre o que contribui para o seu bem-estar emocional e social (Neto,2020). Já a valência do 1.ºCEB usufruía do espaço do campo de jogos onde existia marcações que permitiam a realização de jogos de futebol e basquetebol. Uma vez que os tempos de exterior eram também distintos entre a EPE e o 1.ºCEB devido ao COVID-19 por vezes as crianças da EPE usavam o campo de jogos para brincar.

A instituição tinha estabelecidas parcerias com a Câmara Municipal do concelho, com as casas da juventude e com a Quinta do Passal. É importante referir que participava ainda no programa Eco-Escolas, que pretende “encorajar o desenvolvimento de atividades, visando a melhoria do desempenho ambiental das escolas, contribuindo para a alteração de comportamentos e do impacto das preocupações ambientais nas diferentes gerações, reconhecendo e premiando o trabalho por elas desenvolvido” (DGE, s/d).

Relativamente às dinâmicas internas realizadas pelos docentes da instituição, foi possível observar que devido ao COVID-19 estas estavam a ser evitadas no que diz respeito à articulação entre o EPE e o 1.ºCEB. Contudo, em conversas informais com a educadora cooperante, tivemos conhecimento que estas, anteriormente, eram baseadas em pequenos marcos de datas festivas e desafios para celebrar os dias mais significativos durante o ano através de atividades lúdicas e criativas. De forma a estas dinâmicas serem diversificadas a equipa educativa trabalhava de forma colaborativa e cooperativa. Já as dinâmicas entre pessoal docente e o pessoal não docente era notório o respeito de ambas as partes, demonstrando o pessoal não docente um grande interesse em participar nas atividades

propostas com bastante proatividade. Entre o pessoal docente existia uma maior afinidade dentro das valências sendo de notar que existiam, entre as educadoras, reuniões semanais em que eram debatidos os problemas, as dificuldades e as melhorias que podiam ser efetuadas no processo educativo.

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

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar consideram “o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Lopes da Silva, 2016, p. 6). Desta forma, é fundamental a “criação de um ambiente educativo que acolha múltiplas relações e interações e que potencie aprendizagens plurais” (Azevedo, Marques, & Baptista, s.d., p. 1) que se enquadram nas necessidades e interesses das crianças, proporcionando, dessa forma, uma aprendizagem significativa e um desenvolvimento holístico das mesmas.

A EPE caracteriza-se por ser um “contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas”, para isso, é necessário que esta ocorra, num período de tempo, num grupo em que a criança tenha a possibilidade de interagir com adultos e com outras crianças e num espaço que disponibilize materiais diversos que possibilitem a sua exploração (Lopes da Silva, 2016, p.24). Este

*“espaço pedagógico deve permitir às crianças tomar decisões e fazer escolhas que não as limitem a uma determinada área, mas que lhes possibilitem mover-se ao ritmo das suas intenções para experimentar as suas múltiplas possibilidades, agindo individualmente ou em grupo.” (Azevedo, Marques, & Baptista, s.d., p. 4)*

Desta forma a PES, desenvolveu-se num grupo heterogéneo de vinte crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos, composto por 11 rapazes e nove raparigas. É importante referir existirem dois elementos do sexo feminino que nunca

frequentaram a instituição, contudo estavam matriculadas e constavam na lista crianças do grupo. No grupo existiam ainda duas crianças com Necessidades Adicionais de Suporte, mais concretamente Paralisia Cerebral e Síndrome de Asperger. É de notar que a maioria das crianças sempre demonstrou um grande respeito, afeto e carinho por estes elementos tendo sido observado uma tentativa de envolvimento e de inclusão das mesmas nos momentos de atividades de jogo espontâneo tanto no espaço interior como exterior. Tendo em conta que a educação inclusiva é um “processo que visa responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar” (DL n.º 54/2018, p.2918) é importante referir que estes elementos sempre foram tidos em conta nas planificações e nas atividades desenvolvidas pela díade e pela educadora cooperante.

Através da observação sistemática, por parte par pedagógico, dos diálogos com as crianças e entre a díade e a educadora cooperante, evidenciou-se que o grupo era comunicativo, ativo, curioso e autónomo na alimentação e higiene.

A nível da área de formação pessoal e social demonstraram algumas dificuldades em se ouvirem uns aos outros e respeitar a sua vez para falar nos momentos de partilha. Era também notória uma dificuldade em lidar com a frustração que gerava por vezes comportamentos mais violentos, por vezes de agressão entre si quando algo não era realizado da maneira pretendida por parte de alguns elementos do grupo. Apesar disto, eram bastante preocupados entre si, sendo este sentimento evidente quando alguma criança faltava e as restantes notavam a sua falta, ou quando alguma criança chorava e as outras questionavam sobre o que motivara o choro.

Ao nível da área de expressão e comunicação, grande parte do grupo demonstrava uma grande preferência para comunicar nos momentos de grande grupo, em que podiam partilhar os seus conhecimentos, e situações do quotidiano que vivenciavam fora do contexto educativo existindo também algumas crianças que preferiam o tempo em pequeno grupo devido a alguma timidez e insegurança.

O grupo evidenciava um grande envolvimento, em atividades motoras, musicais e de expressão plástica, apresentando também uma grande capacidade de memorização.

Ao nível da linguagem oral e escrita, o grupo apresentava interesse em descobrir como se escreviam os seus nomes bem como o nome dos colegas do grupo, demonstrando também uma grande curiosidade em recorrer ao computador para escrever os nomes.

No que toca, ao conhecimento do mundo foi desde início notório um grande interesse pela natureza e pelos animais, havendo uma criança que apresentava bastante curiosidade e conhecimento em relação aos animais de grande porte.

“Brincar não é só um direito é uma necessidade” (Neto & Lopes 2018, p. 9) e as crianças deste grupo evidenciavam, uma grande vontade de brincar, tanto de forma livre nas áreas da sala, como no espaço exterior.

Sendo o espaço um dos aspetos essenciais do ambiente educativo, a sala de atividade ia encontro das necessidades e interesses das crianças, com uma organização dos materiais, lógica, de fácil acesso às mesmas e áreas bem definidas, tinha uma área apropriada ao número de criança, de forma que todas elas conseguissem explorar os materiais com a vontade de movimentos. Permitia a entrada de luz natural, havendo a possibilidade de a escurecer a partir de três blackouts instalados na janela. Esta organizava-se por áreas de interesse bem definidas espacialmente, sem necessidade de recorrer a barreiras físicas que impedissem o campo de visão de toda a área, no entanto estas áreas não tinham delimitações o que conferia ao espaço uma maior flexibilidade de utilização. A área de acolhimento era marcada com um tapete de grandes dimensões e era neste local que as crianças se reuniam em grande grupo para partilha e troca de ideias, para além disso este espaço era ainda utilizado durante o jogo espontâneo quando as crianças utilizavam os materiais da área dos jogos, mais especificamente os blocos. Nesta área era observável um grande enfoque na linguagem e na interação social e pessoal com os pares, no desenvolvimento da motricidade fina, na matemática e do pensamento logico bem como do conhecimento do mundo físico.

A área dos jogos estava dividida em dois grandes focos, encontrando-se estes em diferentes locais. O primeiro local encontrava-se ao lado da área de acolhimento e organizava os jogos que as crianças usavam no chão como blocos, encaixes magnéticos e legos que permitiam “construir, juntar, separar, encher, esvaziar e brincar ao faz-de-conta” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 186). O segundo local ficava junto a área da casinha e continha os jogos que as crianças utilizavam nas mesas como puzzles, abacos e jogos de carpintaria. Estes espaços privilegiavam o desenvolvimento da motricidade fina, a resolução de problemas e o

desenvolvimento da estrutura de pensamento da criança, uma vez que permitem a manipulação de objetos e a elaboração de construções em que as crianças necessitam de planejar a sua ação criando teorias sobre o que vai acontecer, tentando-as e comprovando-as ou não (Hohmann & Weikart, 2011).

Todos estes materiais eram adequados à faixa etária do grupo e a sua localização permitia que as crianças os utilizassem autonomamente, tendo cada um deles um sítio definido o que possibilitava que as crianças soubessem onde encontrar determinado material e onde o arrumar quando terminasse de utilizar o mesmo.

Quanto à área da casinha era um espaço privilegiado para o desenvolvimento do “faz-de-conta” através da representação de papéis sociais e familiares, e ações do quotidiano que possibilitam à criança desenvolver “uma imagem coerente do seu mundo mais imediato” (Hohmann & Weikart, 2011, p.188). Este é um espaço de evolução da autonomia das crianças, contudo permite brincadeiras cooperativas e/ou individuais, podendo tornar-se um local de manifestação de ideias, sentimentos e desejos. Este espaço permite ainda desenvolver a motricidade global da criança, a sua visão do mundo que a rodeia, as regras de convivência social, o seu raciocínio lógico-matemático, a sua linguagem e comunicação com o outro, a expressão de sentimentos, a experimentação de papéis sociais e a resposta às necessidades e pedidos dos seus pares.

No que é relativo à área das expressões artísticas, os materiais que estavam disponíveis para as crianças utilizarem eram os mais comuns (lápis de cera, de cor, de carvão, marcadores, tintas e plasticina) mas também tesouras, colas e régua assim como folhas de papel A3 e A4, de várias cores e papel de cenário. Existia ainda um cavalete, adequado às alturas das crianças, onde as mesmas realizavam pinturas com tintas de guache e pinceis. É importante salientar que a sua localização estava de acordo com o que é defendido por Hohmann e Weikart (2011), uma vez que estava próxima de um local com água permitindo uma rápida higienização dos materiais utilizados bem como das mãos depois da utilização das tintas sem perturbar o restante grupo.

A área da biblioteca é um local essencial para a “descoberta do prazer da leitura e da escrita, e um meio imprescindível e facilitador da emergência da linguagem escrita” (Lopes da Silva, 2016, p. 66). Esta área encontrava-se ao lado da área da casinha e era constituída por três *puffs* e uma pequena estante de livros. Os livros existentes neste local demonstraram

bastantes sinais de uso e desgaste, estando muitos remendados com fita cola, contudo, as crianças demonstraram grande prazer em utilizá-los. De acordo com Hohmann e Weikart (2011, p.202), as crianças nesta área “observam e leem livros, simulam a leitura com base na memória e em pistas visuais contidas nas imagens, ouvem histórias, inventam e escrevem as suas próprias histórias à sua maneira” o que lhes permite expandir a sua criatividade e imaginação, bem como os seus conhecimentos acerca do mundo, fomentar o gosto pela leitura e o contacto com os livros, desenvolver a expressão e comunicação oral, a abordagem a escrita e as interações com o outro.

Além destas áreas existia ainda uma secretaria com um computador com internet, colunas e um rádio.

É ainda importante referir que as paredes da sala de atividades exibiam sempre alguns dos trabalhos realizados pelas crianças. Para além da sala, algumas das criações eram também expostos nos corredores da valência. Nestas alturas era observável uma grande alegria e entusiasmo por parte do grupo uma vez que as restantes crianças da EPE podiam ver o que elas criaram e existindo por vezes um momento de socialização e de explicação de todo o processo que envolveu a sua construção. Devido à COVID-19 e à impossibilidade de as famílias entrarem na instituição, não era possível terem acesso à exposição dos trabalhos dos seus educandos.

Contudo, a família é um dos aspetos importantes no desenvolvimento e na vida das crianças, pois segundo Lopes e Silva (2008) é “o meio natural onde a criança nasce e se desenvolve” (p. 159) e que deve proporcionar-lhe um ambiente acolhedor, repleto de afeto e estímulos e que ao longo da escolaridade devem continuar a acompanhá-las e a serem os seus principais agentes educativos (Marques, 2001). Assim é da fundamental que exista uma relação de proximidade entre o jardim de infância e a família. Através da observação verificou-se que existia uma relação positiva entre a Educadora Cooperante e as famílias, que se demonstravam interessadas. Porém, e devido à situação pandémica que se vivia, o envolvimento da família nas atividades tornou-se mais complexo e feito quase exclusivamente a distância. É importante referir que a educadora cooperante estava pelo primeiro ano com o grupo, contudo uma vez que no ano letivo anterior se encontrava a dinamizar a biblioteca da instituição já tinham algum contacto com as crianças. As interações entre as educadoras tinham por base o respeito, a colaboração e a partilha de experiências de forma a enriquecer

as práticas pedagógicas de cada uma de forma positiva. É de notar que as relações todos os agentes educativos, eram bastante positivas e ricas, existindo ainda um grande espírito de colaboração e cooperação que se considera fulcral para o desenvolvimento das crianças. De forma a melhorar a compreensão da dinâmica da sala e do grupo importa tratar a organização do tempo. Este seguia uma rotina diária flexível e estruturada, tendo início com o acolhimento, por volta das 9h00 seguido da marcação de presenças e da canção do “Bom Dia”. Seguidamente era realizado um diálogo em grande grupo para partilha de ideias e experiências. Posto isto, eram desenvolvidas atividades em grande grupo, pequenos grupos e/ou individualmente ou então de jogo espontâneo nas diferentes áreas seguido da higiene pessoal e lanche da manhã. No fim do lanche da manhã iniciavam atividades de jogo livre no exterior. Seguidamente, voltavam para a sala de atividades voltando a realizar a higiene pessoal continuando a desenvolver as atividades ou a brincar livremente. Posteriormente voltavam a realizar a higiene pessoal para se dirigirem ao refeitório para o almoço que era seguido de atividades de jogo livre no exterior. No regresso à sala de atividades, poderiam realizar atividades orientadas ou jogo livre. Por fim às 15h30 as crianças dirigiam-se novamente para o refeitório para lancharem. No fim do lanche da tarde, algumas crianças iam embora, e as crianças dirigiam-se para o espaço exterior ou para a sala onde decorriam as AAAF.

O educador deve ser capaz de adaptar as suas estratégias para que as rotinas decorram num ambiente calmo, oferecendo ao grupo atividades estimulantes e envolventes, proporcionando o conhecimento, a prática criativa, a descoberta natural, bem como incentivar a aprendizagem, tendo em conta sempre os interesses, capacidades e necessidades das crianças pois, tal como refere Hohmann e Weikart (2011) o educador tem o papel de auxiliar e orientar as crianças nas suas aventuras e nas suas experiências que caracterizam a aprendizagem pela ação. Posto isto, ao longo desta rotina o educador assume um papel preponderante uma vez que deve escutar todas as crianças, interagindo e colaborando com a planificação e avaliação das atividades propostas pelas crianças. Estes momentos de planificação e avaliação eram realizados diariamente tendo as crianças uma voz ativa ao escolherem o que gostavam de fazer, como e com quem sendo posteriormente realizada a avaliação na qual as crianças expressavam as dificuldades sentidas e de que forma as tinham superado (Circular n.º4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril)

### **3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Durante as primeiras semanas de estágio, visto que as crianças regressavam de um momento de confinamento obrigatório, foi observável no contexto da PES as crianças regressaram com saudades, sedentos de comunicar e interagir com os pares e os professores tentando recuperar o tempo em que foram obrigados a estar em confinamento. Foi ainda notório um sentimento de alegria e de entusiasmo com o regresso e o reencontro com toda a comunidade educativa. Também no espaço exterior foi perceptível o aproveitamento do mesmo para brincar livremente nomeadamente correr e jogar com os seus pares.

Através de conversas informais com a professora cooperante foi possível aferir que a turma demonstrava alguma regressão académica, emocional e social devido ao impacto negativo do confinamento, num ambiente forçadamente com interações sociais reduzidas. Tal como defende a Ordem dos Psicólogos

“é importante que os professores antecipem [esta] regressão [devendo assim proporcionar], sempre que possível, momentos e estratégias de diminuição da ansiedade e do stress. Neste contexto, os professores devem evitar assumir que determinados comportamentos inadequados representam necessariamente desobediência ou comportamento insubordinado.” (Ordem dos Psicólogos, 2020, p.13).

Neste sentido a díade, no decorrer da PES, deu grande importância ao trabalho colaborativo dos alunos, estando sempre atenta às necessidades do grupo e ao seu desenvolvimento emocional, social e académico. Desta forma a turma revelava-se bastante unida e cooperante entre si bem como com a docente e a díade. Foi também observável que se caracterizava por ser bastante faladora e dependente do adulto e da sua validação na resolução dos trabalhos indicados, salientavam ainda uma grande dificuldade em esperar pela sua vez e aceitar a opinião do outro, apresentando-se no nível de desenvolvimento Estádio Pré-Operatório, segundo Piaget, em que as crianças necessitam muito do concreto. Considero que este comportamento não deve ser considerado grave ou desviante, primeiramente devido ao tempo de confinamento a que estiveram sujeitos, mas também porque não é um impedimento ao normal decorrer da atividade letiva planeado pelo docente.

A PES realizada neste contexto foi desenvolvida numa turma de 1.º ano constituída por 21 crianças, 12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. A turma era reduzida visto que três dos seus elementos tinham Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), beneficiando do apoio de uma professora do ensino especial que se encontra na instituição três dias por semana. Estas crianças tinham respetivamente, paralisia cerebral, trissomia 18 e um atraso ao nível do desenvolvimento da fala. Estas crianças apesar das suas dificuldades estavam perfeitamente integradas na turma, demonstrando interesse e empenho nas atividades propostas, necessitando por vezes de auxílio nas mesmas. Importa referir que a criança com paralisia cerebral não contava com o apoio da professora de educação especial, mas contava com a presença de uma terapeuta ocupacional durante 90 min por semana.

É ainda de notar que na turma existia uma criança que quando ingressou no 1.º ano já sabia ler e escrever, estando, dessa forma mais avançado em relação à restante turma. Desta forma era notório que existiam ritmos de aprendizagem bastantes distintos, dado que algumas crianças conseguiam ler fluentemente, enquanto outras demonstravam bastantes dificuldades nessa mesma leitura acontecendo o mesmo relativamente à matemática, enquanto existiam crianças com um cálculo bastante desenvolvido existiam outras que necessitavam de recorrer a materiais manipuláveis (não convencionais) ou à reta numérica para efetuar os cálculos. A um nível geral eram demonstradas maiores dificuldades a nível do português (leitura e escrita) bem como ao nível da motricidade fina e manipulação de alguns materiais como tesouras. Através da observação continua do contexto foi possível constatar um interesse por parte da turma em jogos e em desafios lúdicos, bem como em atividades da área da expressão plástica, da educação física e musical. Ainda relativamente ao grupo, importa referir que este era heterogéneo, pois havia crianças muito participativas, muitas vezes não dando oportunidade aos restantes colegas de participarem, existindo também outras crianças mais tímidas que só participavam quando chamadas a fazê-lo.

No que diz respeito ao espaço da sala esta tinha as dimensões suficientes para o número de alunos da turma, apresentando bastante luz natural. Estava equipada com um computador, colunas e um projetor, três estantes e um ponto de água. Encontrando-se ainda, decorada com cartazes das letras e dos números abordados até ao momento e alguns trabalhos dos alunos. É importante referir que existiam poucos materiais manipuláveis na sala,

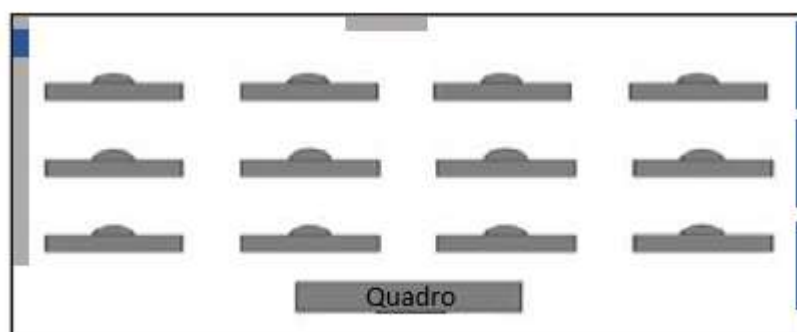
existindo apenas um ábaco (usado para abordar a classe das dezenas) e algumas peças do MAB, aspeto que tentou ser colmatado pela díade através da diversificação de recursos e estratégias nas suas intervenções, como poderá ser visto no capítulo III. Contudo, foi observável que o material mais utilizado ao longo da PES era o manual e as fichas de trabalho, denotando-se assim um ensino essencialmente transmissivo, que categorizava uma grande parte das aulas orientadas pela professora cooperante dado que

“a sua atenção tem de se dirigir à classe como um todo, mais que aos indivíduos enquanto partes que constituem esse todo convidando-os a tornarem-se simples executores de programas pré-estabelecidos, e adaptadores de uma pedagogia predeterminada, independentemente de quem a usa, para quem é dirigida e em que condições é usada” (Kishimoto & Oliveira-Formosinho, 1999, p.16).

É ainda importante referir que apesar da professora preconizar esse tipo de ensino, nunca apresentou entraves ao desenvolvimento das propostas apresentadas pela díade que tendo em conta as teorias de aprendizagens múltiplas de Gardner, no decorrer da PES, procurou incorporar estratégias e recursos diversificados, complementares à utilização do manual, para promover aprendizagens efetivas, respondendo, assim, à diversidade intelectual existente na turma (Gardner, 1995, citado por Teixeira da Silva & NistaPiccolo, 2010).

Segundo Freitas (2008) a organização do espaço da sala e a disposição do material na mesma é importante, pois é um aspeto que contribui para a aprendizagem de forma significativa. Este autor defende que a disposição das mesas na sala deve ser alterada conforme a aula que o professor planeie, atendendo aos seus objetivos e tendo em atenção a questão da interação com o outro e com os espaços.

A sala estava orientada no sentido do quadro, estando os alunos divididos por mesas, em pares ou sozinhos.



*Figura 2 - Organização espacial da sala*

Esta organização foi elaborada pela professora cooperante e podia ser alterada pela mesma. Uma vez que o espaço educativo contribui de forma essencial para a aprendizagem significativa e reflete a ação pedagógica do professor e uma vez que a organização escolhida pela docente cooperante dificultava a partilha e discussão de ideias e de conhecimentos entre os alunos, a d'ade procurou modificar o modo como o espaço estava organizado em certas atividades, mas também do espaço exterior, de forma a permitir diferentes experiências aos alunos, permitindo dessa forma manipular objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas, trabalhar de forma autónoma e em grupo, gerando assim interações e aprendizagens ricas.

No que concerne à organização do tempo, era notória uma rotina definida pela professora cooperante. Desta forma, quando as crianças entravam na sala e se sentavam nos seus lugares, começavam por escrever no caderno diário, o seu nome, a data e o dia da semana (em português e em inglês). Seguidamente, eram trabalhadas as áreas definidas para aquele dia, com base no horário letivo, que era passível de ser alterado, com base nas dificuldades que os alunos sentiam e seguindo a matriz curricular evidenciada no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. A instituição oferecia ainda AEC – Educação Física, Música e Expressão Plástica – que, à exceção de um aluno, a turma participava. Desta forma a turma cumpria um horário das 9h às 14:30h às segundas e quintas-feiras, das 9h às 15h às terças e às quartas-feiras e das 9h às 16h30 à sexta-feira, com um intervalo que tinha a duração de 30 minutos, realizando-se das 10h30 às 11h no período da manhã e das 15h30 às 16h no período da tarde. No final do horário da tarde existiam ainda as AEC, menos à quarta-feira.

Através da observação foi ainda possível identificar que a professora cooperante abordava conteúdos de português e matemática todos os dias da semana, sendo o estudo do meio abordado às terças-feiras e/ou quartas-feiras assim como as expressões.

O ensino da leitura e da escrita assentava no método sintético, ou seja, da parte para o todo, em que é realizado o ensino de palavras permitindo assim extrair o significado da linguagem escrita (Cruz, 2007). Diariamente, os alunos tinham momentos de aprendizagem da leitura e da escrita, com o registo no quadro e no caderno diário de frases, em que liam autonomamente no lugar ou com o auxílio das professoras e posteriormente, uma de cada

vez lia uma frase que estava apresentada. Importa ressaltar a participação da turma num projeto sobre o ensino da leitura e da escrita que utiliza o método de Paula Teles com o intuito de proporcionar uma aprendizagem lúdica e divertida aos alunos. Este método é caracterizado por ser um método fónico, em que, primeiro, os alunos observam as imagens de cada “Animal-Fonema”, que se encontram nos cartões fonomímicos, bem como a devida correspondência fonema-grafema, depois, ouvem as “Histórias-Cantilenas”, intituladas como Cantilenas do Abecedário, procedendo à sua representação gestual (Teles, 2014).

No que diz respeito às interações entre docente e alunos, estas eram positivas, baseadas num clima de respeito e confiança. Também a interação pedagógica com as famílias é uma vertente importante da educação uma vez que esta aproximação dos dois contextos faz com a escola crie novos apoios melhorando aproveitamento das crianças (Marques, 1997). Apesar do momento que se vivia, a relação com as famílias era positiva sendo que durante o ensino à distância, em conversas informais com a cooperante foi possível perceber que a família estava empenhada no bom desenvolvimento do mesmo.

Podemos então concluir que se torna essencial uma boa interação entre toda a equipa educativa, mas também, entre a equipa educativa e a família dos alunos de forma a tornar todo o processo educativo congruente, coerente, rico e diversificado para as crianças, contribuindo também para um maior e melhor desenvolvimento global de todos.

#### **4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O percurso formativo refletido no presente documento teve por base uma metodologia de investigação que tinha como objetivo o desenvolvimento profissional docente, bem como a melhoria progressiva da prática educativa. Desta forma, a investigação consiste num processo de produção de conhecimento sobre si próprio e sobre o meio envolvente, visando o crescimento pessoal e profissional, mas quando aplicada à educação caracteriza-se por ser uma estratégia de formação em contexto da práxis, sendo de carácter fundamental na formação de docentes reflexivos (Moreira, Paiva, Vieira, Barbosa & Fernandes, 2006). Neste sentido, a PES pautou-se pelo desenvolvimento da metodologia de

Investigação-Ação, para beneficiar tanto o processo formativo das crianças como da díade, melhorando a sua prática educativa e conseqüentemente as aprendizagens das crianças.

Entende-se por investigação-ação” o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (Elliott, 1990, p. 69), ou seja, esta metodologia visa “investigar um determinado problema identificado num contexto, cujos resultados possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos e mudanças, de modo a melhorar a organização” (Marques, 2000, p.26). Desta forma o processo de reflexão é intrínseco a esta metodologia, dado que representa um papel imprescindível “na formação de um profissional reflexivo que ambiciona melhorar as oportunidades de aprendizagem” das crianças (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p. 9).

Lewin (citado por Latorre, 2008) defende que os princípios da investigação — ação apontam para um processo em espiral de observação, reflexão, planificação e ação, no que lhe concerne, Fisher (2005) defende que esta é um processo dinâmico e interativo que inclui as ações de planear com flexibilidade, de agir intencionalmente, de refletir para construir significado, de avaliar/validar e dialogar.

Assim a primeira etapa necessária tanto para uma formação científica como para uma intervenção pedagógica fundamentada é a observação (Estrela, 1994, p.29). A observação realizada na instituição foi participante dado que existiu uma interação direta com o grupo e uma participação na realização de atividades bem como da rotina diária, teve ainda um cariz naturalista, uma vez que os registos não estavam sujeitos a uma estrutura. Estes registos eram realizados em formato escrito e em formato audiovisual, aos quais, eram posteriormente acrescentadas informações, dando origem ao diário de formação. O diário era de carácter pessoal e as suas anotações foram tidas em conta no desenvolvimento do presente documento bem como das planificações realizadas em díade. Além disso, no decorrer da PES no 1.º CEB, a observação foi também sistémica visto que foram elaboradas grelhas de observação com o intuito de situar a qualidade da prática educativa tendo sempre em conta os objetivos da atividade e a apropriação dos conteúdos por parte crianças (Latorre, 2008). Através desta ferramenta a díade foi capaz de conhecer a evolução do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, identificando quais necessitavam de um apoio mais individualizado. Por sua vez na EPE, apesar de ser também uma observação sistémica, esta realizava-se através do diário de formação onde a partir da observação e do registo dos

interesses, necessidades e aprendizagens já adquiridas pelas crianças, eram traçados os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que, por sua vez, eram colocados em ação através de uma sequência de propostas de atividades semanais. Estas eram sustentadas nas decisões pedagógicas a par de uma reflexão acerca da organização do tempo, do espaço, do grupo, dos materiais e dos responsáveis pela dinamização das atividades, favorecendo a transversalidade de saberes como elemento imprescindível para promover aprendizagens significativas.

Já a planificação, considerada uma fase crucial da Investigação-Ação, define o plano de ação, designadamente as ações a introduzir na prática educativa com finalidade à sua melhoria, bem como o que se deve conservar (Latorre, 2008; Máximo-Esteves, 2008). Esta é um documento orientador, elaborado pelo docente e pelo par pedagógico, da sua ação educativa devendo antecipar “possíveis cursos de ação e refletir as suas previsões, desejos e metas” (Zabalza, 2000, p.47) para a ação planeada, este documento tem um cariz aberto podendo sofrer transformações ao longo do desenvolvimento da ação, de modo a adequá-la a uma situação particular, numa perspetiva de respeito pelos interesses e necessidades da criança, bem como pelo seu ritmo individual, sendo assim de cariz flexível. As planificações realizadas na PES basearam-se nas observações realizadas, que permitiram descobrir as necessidades, interesses e dificuldades do grupo, e na reflexão sobre as mesmas entre a díade e a educadora cooperante, sendo estes conhecimentos mobilizados para a planificação conferindo intencionalidade à prática educativa. Na EPE bem como no 1.º CEB a planificação era realizada colaborativamente entre a díade e a educadora/professora cooperante, sendo importante referir que estes documentos apresentavam estruturas diferentes, adequando-se às especificidades curriculares de cada nível educativo.

Pela concretização da planificação dá-se a ação, vista como o centro do processo e através da observação verifica-se os seus efeitos, na prática. Nesta etapa a observação também esteve presente de modo a recolher dados sobre o impacto das atividades no processo de aprendizagem das crianças permitindo ao docente a construção e assimilação de saberes práticos e teóricos (Latorre, 2008). Também a reflexão, por sua vez, era uma ação desenvolvida frequentemente, quer individualmente, quer colaborativamente com o par pedagógico, com as orientadoras cooperantes e com as supervisoras institucionais. Destacou-se aqui a reflexão colaborativa como promotora de construção de conhecimento essencial à

prática docente e promotora da melhoria da ação. Importa salientar que o processo de reflexão era realizado para a ação, na ação e pós-ação (Schön, 1992). A reflexão para a ação acontecia durante o momento de planificação e na construção de guiões de pré-observação (Anexo A), na medida em que se pensava sobre as possibilidades de consecução das atividades propostas tendo em consideração as características do contexto, bem como sobre as dificuldades que se poderiam sentir durante a ação e formas de as superar. A reflexão na ação traduziu-se na adequação espontânea da planificação a situações particulares que aconteciam durante o desenvolvimento das atividades, tais como dificuldades na gestão do tempo, interesse/desinteresse das crianças, dificuldades identificadas, entre outros. A reflexão pós-ação traduziu-se, essencialmente, na escrita das narrativas (Anexo B), na construção do diário de bordo, nas reuniões pós-ação, no preenchimento das grelhas de observação do 1.º CEB

A avaliação constituiu-se na observação dos resultados das decisões tomadas ao longo do processo de todo o processo e na reflexão sobre as mesmas (Máximo-Esteves, 2008). Assim, observavam-se atitudes que revelam o progresso do desenvolvimento do processo de aprendizagem, bem como a forma como a criança experienciava as atividades, permitindo avaliar as mudanças conceptuais e as aprendizagens alcançadas por cada criança (Klein, 1971, citado por Zabalza, 2000).

Desta forma, é importante referir que durante toda a ação da PES foi seguido o ciclo: observação (do contexto); reflexão (sobre os dados recolhidos); planificação (baseada na interpretação dos dados e com vista à melhoria da prática); ação (concretização do que foi planificado); observação (recolha de dados sobre a ação); reflexão (verificação de melhorias e identificação de aspetos a melhorar); planificação (novo projeto de ação); ação; observação; reflexão. Desta forma as práticas desenvolvidas num ciclo são avaliadas e transformadas no ciclo seguinte, promovendo uma reformulação não só no contexto, mas também no docente investigador e, conseqüentemente, na sua ação educativa, que deve ser centro de reflexão para avaliar a sua eficácia, dando início a um novo ciclo.

A observação atenta, pormenorizada, intencional e sistemática, inserida no paradigma construtivista e preponderante na formação profissional educativa, constitui a primeira etapa da ação pedagógica, possibilitando uma “intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). Assim observação constituiu uma estratégia de recolha de informação relevante sobre a realidade educativa, possibilitando a identificação

dos interesses e dificuldades do grupo, apoiada por instrumentos de recolha de dados, como as notas de campo, cuja descrições implicaram que se transformassem em substância para a estruturação do diário de formação, os registos das conversas informais com as docentes cooperantes e a grelha de observação do contexto.

Recorrendo aos dados recolhidos foram delineadas planificações coerentes, contextualizadas e ajustadas ao interesses e necessidades das crianças (Diogo, 2010). Neste seguimento, o processo de planificação “constitui-se como a ação a construir, sendo, por definição, um momento prospetivo à ação”, que parte de um contexto real para definir os objetivos relativos aos vários domínios do desenvolvimento: cognitivo, sócio afetivo e psico-motor (Moreira, 2001, p.40) (Diogo, 2010).

Posteriormente, surge a ação, que remete para a execução das atividades e respetiva avaliação das mesmas, usufruindo do carácter flexível da planificação (Moreira, 2001).

Constituindo a prática reflexiva e indagatória preponderante na metodologia IA, a reflexão emerge como indispensável no desenvolvimento e construção do conhecimento profissional do docente (Elliott, 2000). Este processo, que se assumiu transversal a toda a metodologia, não ocorreu apenas na ação, mas também para e sobre a ação (Schön, 2000). Num momento inicial, analisaram-se os interesses e dificuldades das crianças, debatendo entre a tríade acerca da melhor resposta educativa a promover, com base numa troca de ideias e opiniões, tendo como apoio os guiões de pré-observação. Já no decorrer da ação, procedia-se a uma avaliação introspetiva acerca de como estava a correr, mas também se refletia em conjunto, entre a tríade, em situações momentâneas, que exigiam uma reformulação da prática. Após a ação, ocorria o processo reflexão sobre a ação, momento de analisar, de forma retrospectiva, “os acontecimentos e (...) formas espontâneas de pensar e agir, surgidas no contexto de ação, que orientam a ação posterior” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.5). Identificava-se o que tinha corrido bem, o que era necessário manter e transportar para a próxima prática, assim como as fragilidades teórico-práticas que urgiam ser modificadas.

Em suma, na formação inicial de educadores e professores é importante que se promova uma postura crítica e reflexiva, sendo a reflexão colaborativa o cerne do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Assim, é possível afirmar que a apropriação dos processos da metodologia IA tornou-se uma mais-valia que permitiu a

aquisição de saberes e capacidades com o objetivo de promover momentos pedagógicos significativos.

Segue-se o terceiro capítulo, onde são analisadas e descritas algumas das atividades desenvolvidas na PES, sendo que estas foram produto do desenvolvimento da metodologia de IA.

## **CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS**

A PES revelou-se crucial no percurso de formação inicial, uma vez que possibilitou a construção de saberes práticos indispensáveis à prática docente, bem como a sedimentação e aprofundamento dos saberes teóricos. Aliado a isto, todo o processo de observação e posterior reflexão, contribuiu para o aumento do conhecimento praxeológico e para a compreensão das particularidades do contexto educativo, o que permitiu transformar e melhorar as ações educativas desenvolvidas, bem como para a e o desenvolvimento significativo do perfil de docente.

No presente capítulo irá ser realizada uma descrição crítica e reflexiva das ações desenvolvidas nos contextos da PES fundamentadas pelo enquadramento teórico e legal do capítulo I, e pelo conhecimento obtido, através da observação e interação, do contexto e dos grupos descrito no capítulo II.

### **1.PRÁTICA EDUCATIVA VIVENCIADA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A ação educativa desenvolvida no contexto de educação pré-escolar implicou a apropriação de diversos saberes específicos desta valência educativa principalmente ao nível do saber fazer, bem como a consciência de que esta valência é um nível “crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 4), sendo dessa forma essencial proporcionar experiências ricas que promovam o desenvolvimento holístico das crianças.

Todas as decisões pedagógicas tomadas pela díade no desenrolar da PES tiveram por base as OCEPE e a articulação entre as diferentes áreas de conteúdo e as abordagens pedagógicas exploradas no capítulo I, tendo sempre em conta as características, as propostas,

as curiosidades, as necessidades, os interesses e motivações do grupo, onde a criança assumiu o papel central de todo o processo, participando ativamente através do levantamento de questões, da procura de respostas, da resolução de problemas e da exploração do mundo que a rodeia, com base no pilar aprender a aprender (Katz & Chard, 1997; Lopes da Silva et al., 2016; Delors et al., 1998)

Neste sentido e baseando-se na observação direta realizada foi desenvolvida uma vasta panóplia de atividades sendo que este relatório irá focar as atividades do percurso motor, do centro de exploração, o jogo da pesca e do sudoku dos animais do oceano e o “pote das coisas boas” sendo que o par pedagógico no seu relatório irá apresentar a casa da bicharada do recreio, o dominó do oceano e a repetição do jogo da pesca. Estas atividades estavam inseridas no âmbito do projeto criado com o grupo.

Este projeto surgiu num momento de atividade livre no espaço exterior em que uma criança descobriu uma minhoca no chão exclamando e apontando para o animal “Olha, olha (apontando com o dedo para o animal) Olha uma minhoca a mexer-se (dizia boquiaberto)” (T.L.), manifestando interesse e curiosidade o que fez com que chamasse o restante grupo para ver a sua descoberta. Esta criança deu bastante destaque à movimentação do animal, o que originou um motivo de conversa, de espanto, de admiração e de excitação entre todos. Foi ainda observável que no dia seguinte, o grupo foi ao sítio onde encontrara a minhoca procurar mais destes animais tendo encontrado vários. As crianças foram verbalizando algumas das suas observações que demonstravam alguns dos seus conhecimentos prévios, como, por exemplo o tamanho e a cor: “É ´ande!” (L.M.); “E é ve´melha!” (M.M.); “Esta é pequenina (apontando para a minhoca mais pequena)” (L.M.); “Está a fazer cócó!” (disse admirado) (T.L.).

Foi interessante observar que uma criança de forma espontânea e recorrendo a uns paus que se encontravam no espaço exterior construiu uma casa para as minhocas afirmando que “É a casa para a minhoca! É um triângulo!” (T.L.).



*Figura 3 - A casa da minhoca*

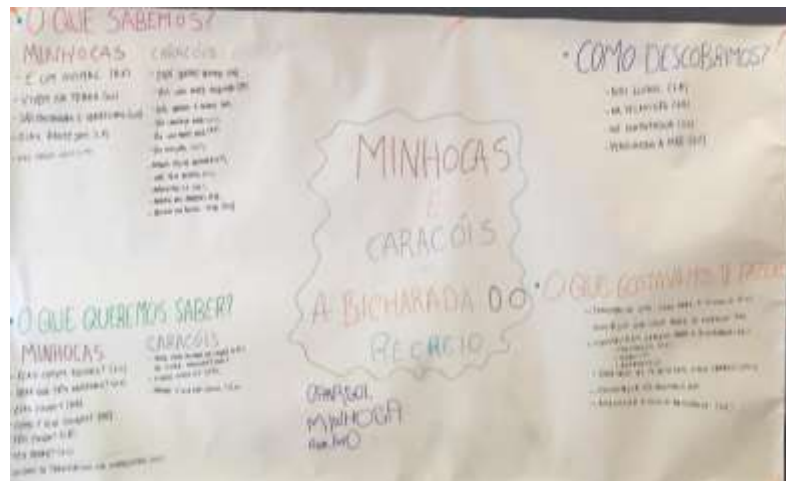
À medida que as crianças foram encontrando as minhocas no espaço exterior descobriram também o caracol, um animal que também lhes gerou uma grande curiosidade. Apesar de a planificação prever primeiramente a construção do mapa conceptual, as crianças pediram, aquando da descoberta dos animais, para os levar para a sala. Este pedido foi acedido, pela díade, que arranjou um recipiente para se colocar os animais e onde as crianças os pudessem observar, de forma a privilegiar o entusiasmo e curiosidade das crianças, destacando-se desta forma o carácter flexível da planificação. Já na sala de atividades e durante a observação dos animais, recorrendo a lupas, por parte das crianças estas iam verbalizando o que observavam: “O caracol está em cima da minhoca!” (R.F.); “Olha elas todas juntinhas!” (L.M.); “O caracol está gande!” (M.S.) (Apêndice A). Esta antecipação permitiu que as crianças verificassem, através da observação e interação com os animais e os seus pares, alguns dos seus conhecimentos prévios, “A minhoca não tem patas!” (L.R.) (Apêndice B), o que lhes deu uma maior segurança na construção do mapa conceptual. Nesta altura surgiu ainda a ideia de que as minhocas precisavam de mais do que o recipiente para poderem viver felizes na sala, assim um pequeno grupo de crianças dirigiu-se ao espaço exterior (figura 4) para construir um terrário para as minhocas, sendo desta forma possível provocar o grupo relativamente aos seus conhecimentos prévios acerca destes animais através de questões sobre a alimentação e o habitat desses animais.



*Figura 4 - As crianças recolhem elementos da natureza para construir um terrário para os animais*

Na Fase I do projeto — Definição do Problema, em grande grupo, foi instigada uma conversa com as crianças acerca dos conhecimentos prévios que estas tinham sobre os animais observados de forma a dar resposta à questão “O que sabemos?” (Apêndice C) presente no painel do projeto. O grupo participou de forma interessada dando respostas como “É um animal!” (R.F. referente as minhocas); “Está sempre deitado!” (A.B. referente aos caracóis); “Andam muito devagar!” (C.F. referente aos caracóis) e “Elas fazem cócó!” (L.M. referente as minhocas). Relativamente à questão “O que queremos saber?” (Apêndice D) as dúvidas das crianças prendaram-se principalmente na alimentação e anatomia dos animais, contudo é importante referir que algumas questões colocadas foram “Se elas se transformam em borboletas” (G.F. referente as minhocas) e “Será que mudam de casa?” (L.R. referente aos caracóis). No que diz respeito à questão “Como vamos descobrir?” (Apêndice E) e já na Fase II do projeto — Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, as crianças sugeriram logo a pesquisa no computador e nos livros existindo também a opção de “Perguntar a mãe!” (G.F.). Na última questão “O que gostávamos de fazer?” (Apêndice F) as propostas das crianças prenderam-se com a construção de casas para os animais e a construção da estrutura corporal dos mesmos. Foi ainda possível, por um processo democrático de votação, escolher o nome do projeto “A Bicharada do Recreio”. Este processo iniciou-se com a pergunta “Que nome acham que podemos dar ao nosso projeto?”, mais uma vez o grupo participou de forma bastante ativas sugerindo “O caracol e a minhoca” (N.S.); “Os bichos” (G.S.); “Os bichos da horta” (V.C) e “A bicharada” (L.P.) que posteriormente completou “A bicharada do recreio” (L.P.). Após sugeridos vários nomes as crianças uma a uma votaram no seu preferido, sendo que cada voto foi apontado num quadro branco. A partir

desta  
crianças  
organizaram e  
votos em  
promovendo  
competências  
Apesar de o  
demonstrar



exploração, as  
votaram,  
contaram os  
conjunto,  
saberes e  
diversas.  
grupo  
interesse e

participar de forma ativa, e de este mapa conceptual ter sido construído em dois dias, esta atividade demorou bastante tempo, tempo esse em que as crianças estavam inativas fisicamente visto este momento ter sido realizado na área de acolhimento em grande grupo encontrando-se as crianças sentadas em diálogo com o par pedagógico e com a educadora cooperante, o que provocou dispersão em algumas das crianças mais novas dado que o tempo de concentração das mesmas é menor. Apesar disso, esta conversação inicial em grande grupo permitiu a revisitação e a ativação dos conhecimentos prévios acerca das minhocas e dos caracóis, potenciando a construção do processo de aprendizagem, no sentido em que se parte dos saberes das crianças para favorecer a aquisição de novos conhecimentos (Cortesão et al., 2002). Importa ainda referir que a rede de ideias ficou registada num painel afixado na parede da sala, possibilitando um acompanhamento e avaliação constante da evolução do projeto, assim como uma maior autonomia por parte da criança face ao trabalho a realizar.

Figura 5 - Mapa conceptual do projeto "A bicharada do recreio"

No que diz respeito a Fase III do projeto — Execução esta caracterizou-se pela distribuição das questões colocadas pelas crianças o que permitiu formar dois pequenos grupos de trabalho, iniciando assim o processo de pesquisa, através do uso do computador e de livros, presentes na biblioteca da instituição, relativos a esta temática, selecionados anteriormente pela díade. Desta forma, pretendeu-se dinamizar um espaço pouco frequentado pelo grupo, viabilizando o contacto com suportes escritos para promover o desenvolvimento e manifestação de competências de literacia emergente (IFLA, 2016), bem como utilizar o computador instrumento para alargar os “conhecimentos e perspetivas sobre a realidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93). Importa ainda referir que os dois grupos criados foram trocando entre a pesquisa nos livros e no computador para proporcionar a todas as crianças o contacto com todos os recursos disponíveis.

O grupo foi incentivado a registar graficamente as descobertas realizadas para posterior partilha com o restante grupo de forma oral criando assim um ambiente linguisticamente estimulante (Sim-Sim et al., 2008). Com os registos elaborados pelas crianças foram construídos, pelo grupo, dois cartazes que possibilitavam a revisitação do conhecimento construído, em que por cima do registo pictográfico da criança, os adultos escreveram em letras maiúsculas a sua tradução.

No decorrer da fase da execução do projeto foram elaboradas várias atividades de observação e de exploração dos animais surgindo a necessidade, por parte das crianças, de criar um local na sala dedicado a essa exploração e aos materiais necessários à mesma. Desta forma, em grande grupo foi discutido qual o melhor sítio da sala para criar essa área e os materiais que ficariam na mesma. Neste processo foi pedido às crianças que identificassem o local dizendo onde ficava, o que tinha perto, de forma a promover o desenvolvimento da orientação espacial. A participação do grupo na reorganização da sala promove o desenvolvimento da sua independência e autonomia. Mais uma vez as crianças deram as suas ideias que foram discutidas em grande grupo e, de forma democrática, após darem sugestões para o nome da área que iria ser criada, votaram no nome da sua preferência (Apêndice G), ganhando o que tinha mais votos. A contagem dos votos foi realizada em grande grupo depois de cada criança ter exercido o seu voto. Com a ajuda da díade as crianças contaram o número de traços à frente de cada nome e conseguiram perceber qual tinha o número maior. Também através da observação do quadro algumas crianças conseguiram, por *subitizing*, identificar

qual o nome com mais votos. Esta área permaneceu na sala durante o tempo em que a díade desenvolveu o estágio. A criação desta área conferiu autonomia às crianças permitindo que os materiais estivessem à sua disposição, mas também passou a ser uma área onde as crianças escolhiam ir brincar espontaneamente podendo explorar materiais diferentes dos quais tinham acesso sendo possível abordar todas as áreas do saber.

A realização de um percurso de expressão motora no espaço exterior relacionado com a história do “Grufalão”, de Julia Donaldson e Axel Scheffler foi outra das atividades da Fase III do projeto. Neste percurso (Apêndice H) que era composto por bolas, arcos, limbo, cadeiras, pneus e traçados no chão a giz, as crianças tinham de ultrapassar vários desafios para transpor a floresta e chegar até à bicharada do recreio. Para isso, primeiro tinham de saltar a pé juntos nas pedras do riacho sem molhar os pés, depois tinham de entrar no túnel da minhoca e seguir o seu o rasto, a seguir era necessário seguir o rasto do caracol e contornar as urtigas para não ficarem com comichão e por fim tinham de subir até à rocha mais alta para apreciar a vista, tentando ver o caracol e a minhoca, quando os vissem tinham de saltar com os dois pés para o chão. Com este percurso motor no espaço exterior as crianças sentiram-se desafiadas a nível motor, contudo capazes de realizar as atividades desenvolvendo a consciência e domínio do corpo através da exploração do espaço, do movimento e dos materiais. Foi também possível trabalhar a mobilização do corpo com precisão e a coordenação controlando os movimentos, mas também a relação do corpo com os objetos. A presença das estagiárias ao longo do percurso conferiu às crianças uma maior segurança na realização dos movimentos, pois sabiam estar um adulto sempre pronto a ajudá-las, de notar que algumas crianças depois da primeira experiência com o percurso dispensavam o auxílio do adulto, contudo uma criança continuava a pedir a mão para completar o percurso dizendo nos momentos em que tinha de subir a rocha mais alta “É muito alto... Tenho medo...” (P.P.)

Depois desta atividade e numa forma de promover a aceitação da diferença e o respeito pelo outro foi elaborada pela díade um pequeno teatro de fantoches (apêndice I) recorrendo a duas mesas, sendo que uma delas estava em cima da outra, criando um fantocheiro e a imagens representativas das personagens, construídas através das imagens impressas coladas em paus de espada, da história da autoria do par pedagógico intitulada “A minhoca Biboca” (apêndice J). Visto que não se encontrou uma história que abordasse os dois animais do projeto em simultâneo, o par pedagógico criou uma da sua autoria, que integrou

não só a minhoca e o caracol, como outros animais, destacando-se as características anatómicas específicas de cada um, bem com a sua forma de deslocação e locomoção. A par disto, a díade teve a preocupação de incluir e promover uma perspetiva de inclusão e respeito pelo outro, assim como potenciar a consciência da identidade e valor intrínseco de cada um, adequando-se, assim, às necessidades deste grupo.

Este teatro retratava a jornada da minhoca Biboca de quem todos os outros animais fugiam por ela ser diferente deles. Por todos os animais pelos quais a Biboca passava, os únicos que foram simpáticos com ela foram a Sra. Cobra e o Sr. Caracol que apesar de serem diferentes dela, a aceitaram e lhe mostraram que podiam ser todos amigos. Esta atividade captou a atenção e o interesse das crianças uma vez que foi notório que estas estavam atentas ao conto da história e interessadas no desenrolar da mesma, existindo um grande silêncio no decorrer do teatro. As atividades de jogo dramático incentivam a criação e a observação, possibilitam variados meios de expressão, libertam sentimentos, desenvolvem hábitos, atitudes e habilidades; desenvolvem a expressividade a partir da capacidade de imaginação, do improvisado, da representação corporal, brincando,

Quando o teatro acabou as crianças demonstraram uma grande curiosidade por aquilo que se passava atrás das mesas, uma vez que as imagens ficaram coladas nas mesmas de forma que as crianças as vissem sem que a díade as estivesse a manipular. Esta curiosidade causou alguma confusão no grupo, que podia ter sido evitada se a díade tivesse trazido as imagens consigo. Depois do teatro foi suscitado um momento de experimentação e manipulação as personagens por parte das crianças bem como de discussão sobre a história através de perguntas de exploração como “Porque é que a minhoca está triste? Quais foram os animais que apareceram? Os animais aceitaram bem a minhoca? Quem é que aparece na história que é muito parecido com a minhoca?”. Apesar da atenção das crianças, seria necessário a repetição do teatro para uma melhor apropriação da história, podendo as crianças manipular as personagens e contarem a história realizando dessa forma o jogo dramático.

Ao longo do desenvolvimento da Fase III do projeto da “Bicharada do Recreio” observamos que havia uma criança (R.M.) que não estava muito interessada no projeto, mas que por outro lado demonstrava uma curiosidade bastante grande por animais de grande porte e pelos animais aquáticos quando via as suas imagens nos livros (presentes na área da

biblioteca), nomeadamente aqueles que representavam algum tipo de perigo ou medo. Refletiu-se entre a tríade acerca da postura desta criança ao longo do projeto, bem como das suas brincadeiras espontâneas, de forma a conseguir motivar esta criança para a aprendizagem bem como captar o seu interesse para as atividades desenvolvidas. Desta forma foi necessário ramificar este projeto de forma a integrar os novos interesses. Assim foi colocada ao grupo a questão “Que animais é que vocês conhecem que, como a minhoca e o caracol, não tem patas?” iniciando-se uma nova fase do projeto: a Fase I - Definição do Problema, existindo assim dois projetos que coabitaram. A esta questão obtivemos respostas como “Tubarão!” (R.F.); “Peixes!” (B.P.); “Orca!” (R.M.); “Baleia!” (R.M.). Foi então decidido em grande grupo, através de votação, que iríamos investigar sobre as baleias e os tubarões, começando de imediato a responder às questões para a construção do mapa conceptual do projeto (apêndice K). À questão “O que sabemos?” o grupo prontamente respondeu que estes animais “Andam na água!” (C.F.), “São grandes!” (L.M.) e “Não têm patas!” (L.P.), quanto à questão “O que queremos saber?” as respostas prenderam-se com a localização geográfica destes animais, a sua alimentação e de que forma nascem. Entrando na Fase II do projeto - Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, à semelhança do que tinha acontecido na construção do mapa conceptual do projeto da “Bicharada do Recreio” o grupo sugeriu pesquisar as informações “Nos livros!” (B.P.), “Ver vídeos!” no computador (G.S.) e “Perguntar aos pais!” (R.F.). Por último quando questionado sobre “O que gostávamos de fazer?” foram apresentadas algumas ideias como “Ter peixinhos na sala!” (A.B.; L.P.) OU “Desenhar um oceano!” (V.C.). Foi ainda possível discutir o nome do projeto surgindo três alternativas, assim, as crianças votaram no seu preferido ganhando “A Bicharada do Oceano”. Mais uma vez esta votação foi realizada em grande grupo, sendo que cada criança votou no seu preferido. Os votos foram apontados no quadro branco e contados em conjunto. É importante referir que nesta atividade as crianças demonstraram um maior à vontade, visto já saberem o que era pretendido e como responder às questões colocadas.

No que diz respeito à Fase III do projeto – Execução esta caracterizou-se, mais uma vez, pela distribuição das questões colocadas pelas crianças, formando dois pequenos grupos de trabalho, que iniciaram o processo de pesquisa, através do uso do computador e de livros relativos a esta temática (apêndice L). Para Almeida (2004, p.8) “a inserção das TIC na educação oportuniza romper com as paredes da sala de aula e da escola, integrando-a à

comunidade que a cerca, à sociedade da informação e a outros espaços produtores de conhecimento”, desta forma as crianças podem aproximar o conteúdo de estudo com a sua vida quotidiana, despertando nela o desejo de estabelecer relações entre o observado na vida real e através das TIC, possibilitando ainda o acesso a informações através de vídeos e imagens que de outra forma não teriam acesso. Esta ligação entre conhecimentos foi visível quando as crianças mobilizaram os seus conhecimentos acerca dos caracóis aquando da visualização de um vídeo sobre a forma de nascimento das baleias. Neste momento afirmou “Está a sair da barriga da mãe” (R.M.) e quando questionada sobre se os caracóis nasciam da mesma forma respondeu “Não é igual! O caracol nasce do ovo.” (R.M.)

Os grupos criados foram sempre incentivados a registar graficamente as descobertas realizadas para posterior partilha com o restante grupo integrando no seu discurso oral os vocábulos aprendidos, a fim de promover uma ampliação de saberes por parte de todos. Importa ainda referir que os dois grupos criados foram trocando entre a pesquisa nos livros e no computador de forma a proporcionar a todas as crianças o contacto com todos os recursos disponíveis.

No decorrer da Fase III Foram realizadas várias atividades entre as quais a colocação de um aquário com dois peixinhos dourados na sala. Primeiramente foram apresentados em grande grupo o aquário e questionado se as crianças sabiam o que era e para o que servia pedindo o seu auxílio para encher o aquário com água trabalhando conceitos como a cor dos peixes, a alimentação, o seu habitat, o volume, as quantidades e as formas do aquário, mas também a contagem oral.



*Figura 6 - As crianças com a ajuda da díade enchem o aquário com água*

Procedeu-se também à escolha dos nomes dos novos elementos do grupo através do voto de cada um (apêndice M) o que permitiu o desenvolvimento da contagem oral e o princípio da cardinalidade, assim como estabeleceram relações numéricas para comparar a total de votos em cada nome (Castro & Rodrigues, 2008). Com base numa aprendizagem democrática, as crianças tomaram decisões, negociaram, debateram e assumiram responsabilidades, onde a opinião de todos era valorizada e incentivada. Partindo dos nomes dos peixes as crianças exploraram as letras que os constituíam, detetando as semelhanças e diferenças entre os dois nomes, começando “a diferenciar as letras, a aperceber-se das suas características particulares e das convenções a elas associadas e [assim] vão conseguindo reproduzi-las de forma cada vez mais aproximada” (Mata, 2008, p. 37). Segundo a Mata (2008), estas experiências integradas à volta da literacia, de forma contextualizada e com sentido, facilitam o processo de ensino da escrita e da leitura quando ingressam no 1.º ciclo.

No seguimento desta atividade foi realizada a leitura do livro “O Peixinho Arco-Íris”, de Marcus Pfister foi outra das atividades desenvolvidas na Fase III do projeto. Este livro conta a história do peixe Arco-Íris, o peixe mais bonito do oceano que era muito vaidoso e indiferente aos outros peixes que reparavam nele e lhe pediam para brincar com eles. Porém, tudo mudou quando o peixe Arco-Íris negou insultuosamente uma das suas escamas cintilantes a um peixinho azul que, indignado, foi contar o sucedido aos seus amigos. A partir desse momento ninguém quis ter mais nada a ver com o peixe Arco-Íris e todos lhe viravam as costas quando se aproximava, o que levou a que ele ficasse sozinho e triste. Este conto proporcionou às crianças a possibilidade de se colocar no lugar do outro, de perceber a importância da partilha e de solucionar o problema do peixe Arco-Íris, uma vez que, a meio da história, as crianças foram chamadas a participar a pedido do peixe Arco-Íris.

Esta leitura proporcionou ainda a apresentação do peixinho Arco-Íris que introduziu um conjunto de atividades, bastante desafiadoras para o grupo. Nessa introdução o fantoche de meia (apêndice N), construído pela díade, do peixe Arco-Íris inicialmente incitou as crianças a contar as suas escamas, a identificar a sua cor e a descobrir qual o padrão presente nas mesmas. O padrão apresentado era simples constituindo-se na repetição das cores das escamas, esta capacidade de reconhecer e identificar padrões é essencial para a potencialização do desenvolvimento de conhecimentos lógico-matemáticos. Posteriormente questionou as crianças se queriam ser suas amigas e disse-lhes que para isso elas tinham de superar 4 desafios que ele tinha preparado para elas: o dominó do oceano, o jogo das rimas, o jogo da pesca e o sudoku dos animais do oceano, e que se o grupo conseguisse superar todos os desafios cada criança iria ganhar uma das suas escamas brilhantes.

De forma a orientar as crianças na transição entre os desafios, estas foram divididas através de pulseiras de 3 cores (azul, amarelo e vermelha) cada uma correspondente a um grupo. Esta estratégia foi utilizada de forma a organização em pequenos grupos ser mais rápida, dinâmica e lúdica e participativa para o grupo. Estes grupos estavam divididos em mesas identificadas com uma caixa da cor correspondente a pulseira, que continha os materiais necessários a realização dos desafios. Uma vez que às crianças foi pedido para se dirigirem à mesa com a caixa da cor correspondente à sua pulseira. Esta dinâmica resultou muito bem pois as crianças encararam a tarefa como um jogo causando muita motivação uma vez que não sabiam quem seriam os seus colegas de mesa.

Os 4 desafios propostos foram divididos pela díade sendo que cada estagiária estava responsável por dois desafios. O desafio 1 consistiu na realização do jogo do dominó, com imagens reais relacionadas com o projeto “A Bicharada do Oceano” (apêndice O), sendo que cada grupo tinha um jogo diferente, construído pela díade, de forma a promover uma maior diversidade de saberes, contudo, todos se relacionavam com o oceano. O desafio 2 baseou-se na exploração e descoberta de algumas das palavras, presentes no dominó do desafio 1, que rimavam, tendo liberdade depois para criar as suas próprias rimas utilizando a sua criatividade e imaginação (apêndice P), sempre apoiadas pelo adulto.

O desafio 3 foi o jogo da pesca, em que as crianças tinham de explorar o material pescando podendo nesta primeira fase explorar livremente, através da observação,

manipulação e experiência ativa com os objetos, captando, percebendo, sentindo as propriedades e qualidades dos objetos, desenvolvendo o conhecimento lógico-matemático.

Depois desta exploração seguidamente tiveram de encontrar aspetos nos peixes pescados que fossem comuns de forma a conseguirem classificá-los. Importa referir que este momento surgiu espontaneamente quando as crianças começaram a separar os seus peixes um dos outros tendo em conta o que era semelhante entre eles. Foi visível que as crianças optaram por diferentes abordagens e formas de classificação sendo que de todos os peixes que pescaram selecionavam apenas um critério, por exemplo quanto à cor, “Estes são todos brancos!” (C.F.), o tamanho “Estes são gordos” (P.P.) ou o formato “Olha todos pequeninos! (B.P.). Para além disso existiram crianças que conseguiram fazer subconjuntos nos seus peixes “São os dois azuis, mas este é pequenino e este é grande!” (N.T.).

As crianças poderiam ainda escolher a forma que preferiam para organizar os peixes, por exemplo, organizar por ordem decrescente de tamanho, “Estou a pôr do maior para o mais pequenino!” (R.F.) ou formar conjuntos vendo se o número de peixes era igual ou diferente “Este tem mais! Tem 6!” (A.B.). Após ordenarem os peixes, a maior parte das crianças procedia à contagem oral, momento em que se percebeu que algumas já compreendiam o princípio de cardinalidade (Castro & Rodrigues, 2008).

Através desta atividade foi possível promover o desenvolvimento da motricidade fina bem como da coordenação motora fina, mas ainda a capacidade de fixar a sua atenção num objeto estimulando dessa forma a coordenação óculo-manual essencial para a promoção da emergência da linguagem escrita. Todas estas aprendizagens deram-se na interação com os seus pares de forma lúdica.

Apesar desta atividade ter despertado uma grande motivação, entusiasmo e proatividade nas crianças houve aspetos que após uma reflexão pós-ação entre a diáde, a educadora cooperante e a supervisora institucional, poderiam ser melhoradas. O facto de as crianças pescarem os peixes de cima da mesa tendo de se levantar para conseguir realizar a tarefa podia ser alterado mudando o local onde se encontravam os peixes permitindo assim uma abordagem mais real ao ato de pescar bem como promover uma resposta educativa ainda mais eficaz e holística.

Por último o desafio 4 apresentou o jogo de sudoku com imagens reais de animais marinhos (apêndice Q). Este jogo era composto por um tabuleiro de 3 quadriculas por 3

quadriculas e 9 cartões com as imagens dos animais, sendo que cada grupo tinha um jogo diferente de forma a variar as aprendizagens. Contudo devido à limitação de tempo não foi possível trocar os jogos entre os grupos, o que aconteceu na semana seguinte quando as crianças exploraram novamente o material.

Nesta atividade as crianças tinham de colocar as imagens dos animais nas quadriculas não podendo o animal repetir-se nas colunas nem nas linhas exigindo desta forma bastante concentração na tarefa. É importante referir que as crianças se entretajudaram no decorrer do jogo, auxiliando os que demonstravam mais dificuldade em colocar o cartão no sítio mais indicado desenvolvendo assim a sua atenção, perceção, memória, raciocínio e lógica matemática, mas também a sua coordenação óculo-manual e o seu espírito democrático esperando pela sua vez para jogar” Agora sou eu!” (R.F.) e respeitando as jogadas dos seus pares. Foi ainda interessante ver que as crianças conseguiram resolver os problemas que foram surgindo quase de forma autónoma sem o adulto intervir “Esse não é aí porque já tem aqui em cima!” (R.F.). Apesar das crianças estarem envolvidas, motivadas e entusiasmadas, o desenvolver da atividade permitia alguns tempos de espera que poderiam ser solucionados com a existência de mais *sudokus* por mesa o que permitia às crianças jogarem a pares e trocar de jogo entre si possibilitando o acesso a conhecimentos mais diversificados. Contudo esta atividade constitui-se um instrumento eficaz na promoção da construção de conhecimentos na interação social, onde a criança aprendeu a aprender, brincando.

Por fim, em grande grupo, o peixe Arco-Íris voltou a aparecer e ofereceu a cada uma das crianças uma escama como premio pela superação dos desafios.

Este conjunto de desafios prendeu a atenção das crianças e motivou-as fazendo com que se sentissem desafiadas, visto serem atividades com as quais tinham o seu primeiro contacto, mas, ao mesmo tempo, capazes de os realizar visto estarem de acordo com os seus interesses, necessidades e nível de desenvolvimento. O facto de ter sido o peixe Arco-Íris, uma personagem que o grupo já conhecia e pelo qual já existia algum afeto contribuiu para a motivação e para a curiosidade do grupo perante as atividades propostas.

De forma a promover o envolvimento dos familiares no projeto “A Bicharada do Recreio” bem como na “Bicharada do Oceano”, a díade construiu um *padlet* que permitiu às famílias das crianças acompanharem o desenvolvimento do projeto, bem como participarem no mesmo. Desta forma as famílias conseguiram vivenciar o trabalho desenvolvido na

instituição estendendo este para o ambiente familiar. Esta estratégia surge como uma forma de colmatar a distância entre as famílias e a instituição causada pela pandemia Covid-19.

A Fase IV do projeto – Divulgação de Resultados, coincidiu em ambos os projetos e foi realizada através da apresentação dos cartazes construídos pelo grupo (apêndice R), a outra sala da instituição. Apesar da distância imposta pela pandemia foi possível que um pequeno grupo de crianças se deslocasse a outra sala da instituição de forma a dar a conhecer o projeto e os conhecimentos que tinham adquirido através do mesmo (apêndice S). Esta divulgação contribuiu para que as crianças se sentissem ouvidas e valorizadas uma vez que foram capazes de apresentar a outras crianças os aspetos que estas desconheciam relativamente aos animais estudados. Para além dos cartazes as crianças apresentaram também o teatro da “Minhoca Biboca” manipulando as imagens com o auxílio do par pedagógico para narrar a história, o que permitiu que as crianças recorressem ao faz de conta e à sua memória para reproduzir o teatro que já tinham visto. Ademais, a repetição deste desafio, proporcionou uma melhor compreensão e manipulação dos fantoches e da história, promovendo uma maior apropriação das temáticas abordadas.

Para além das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto “A Bicharada do Recreio” alargado para “A Bicharada do Oceano” foram também desenvolvidas atividades que visassem o melhoramento das relações sociais das crianças bem como a sua autogestão emocional. Neste sentido foi desenvolvido com as crianças o “Pote das Coisa Boas” que consistia num recipiente em que as crianças colocavam desenhos feitos em post-its de coisas que as tinham marcado ou coisas que tinham gostado de fazer durante a semana. Todas as semanas o pote era aberto e os desenhos eram partilhados em grande grupo e posteriormente expostos na parede da sala.



Figura 7 - Registos elaborados pelas crianças para o "Pote das Coisa Boas"

Este exercício focava-se no desenvolvimento progressivo das atitudes comportamentais do grupo e permitia que as crianças se sentissem ouvidas, valorizadas e pertencentes ao grupo num ambiente seguro e afetivo que potencializava a valorização e apreciação dos momentos positivos desenvolvendo dessa forma a autoestima e a capacidade emocional do grupo.

Importa ainda referir, que o espaço exterior foi dinamizado colaborativamente por todas as estagiárias da valência de pré-escolar, através da construção de uma parede sonora (apêndice T) onde as crianças podiam explorar as diferentes sonoridades que objetos do quotidiano faziam quando utilizados como instrumentos musicais. Para isso foram utilizados três cavaletes de madeira aos quais foram presas placas de MDF sendo que os utensílios do quotidiano foram presos às mesmas através de abraçadeiras de forma que fosse segura a utilização por parte das crianças. O som prende a atenção das crianças e o contato com o objeto viabiliza a interação com o mundo sonoro, uma vez que o objeto produz sons e desperta na criança a vontade de produzir movimento e de se expressar através do seu corpo. Desta forma esta parede permitia que as crianças se exprimissem emocionalmente e livremente através de objetos conhecidos do seu dia a dia, mas utilizados de forma não convencional ampliando a cultura, a vivência e a compreensão musical.

Porém esta não foi a única vez que as estagiárias trabalharam colaborativamente. Foram realizadas 3 dramatizações de histórias, “A Lenda de São Martinho”, “Amizade Sobre Rodas” e “O Rinoceronte Muito Malcriado” em que as crianças assistiram e vivenciaram o trabalho colaborativo por parte das estagiárias e das educadoras cooperantes o que proporcionou que estas se apoderassem desse ambiente e de valores importantes às interações com o outro, integrando-os nas interações e relações que estabeleciam na instituição. De forma a manter as regras de distanciamento social impostas pela pandemia optou-se por criar uma escala em que cada grupo tinha uma hora atribuída para assistir á dramatização, o que impediu o contacto com os outros grupos impedindo a socialização com os pares num contexto diferenciado onde poderiam ser melhoradas as competências sociais das crianças.

Tal como afirma Marta (2015, p. 144), a prática educativa “funciona como uma janela através da qual o educador de infância se localiza e teoriza o que pensa do ato de educar e de se analisar a si próprio, promovendo a sua maturidade”. De facto, o percurso académico no

contexto educativo permitiu não só o desenvolvimento das crianças, como também da díade, que cresceu pessoal e profissionalmente aprendendo a refletir sobre as suas práticas sempre com o intuito de as melhorar.

## **2. PRÁTICA EDUCATIVA VIVENCIADA EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A prática educativa em contexto do 1.º CEB contribuiu para o processo formativo e para a construção da identidade profissional relativa ao perfil duplo de docência. A PES permitiu, neste sentido, tomar consciência sobre o papel preponderante do professor deste nível educativo na formação holística da criança, bem como a importância da dimensão afetiva na interação professor-criança (Nascimento, Braz & Castro, 2012). Neste subcapítulo pretende-se, assim, descrever e analisar algumas das práticas desenvolvidas em contexto de 1.º CEB.

As decisões pedagógicas tiveram como referência os documentos curriculares, nomeadamente as AE das diversas áreas curriculares relativas ao 1.º ano de escolaridade e o PASEO (Martins et al., 2017). A prática educativa teve, ainda, em consideração “os interesses e características das crianças, as possibilidades do contexto, a seleção de recursos e de estratégias metodológicas de acordo com os objetivos de aula e conteúdos curriculares” (Flores & Ramos, 2016, p.198).

Os objetivos patentes na planificação da prática pedagógica dividiam-se entre a dimensão das atitudes e a dimensão dos conhecimentos, variando, conforme as estratégias metodológicas e segundo os conteúdos a ser explorados. Alguns objetivos, entre os quais a dimensão lúdica, foram considerados com mais frequência, dado que derivavam de atividades/ estratégias pensadas com o propósito de colmatar especificamente determinadas necessidades e dificuldades do grupo ou/e com o propósito de ir ao encontro dos seus interesses sendo que a concretização dos mesmos se refletiu na dinamização de momentos que incentivassem e promovessem a aprendizagem dos conteúdos através de atividades lúdicas em grupo. No sentido de desenvolver capacidades de relacionamento interpessoal, a prática educativa integrou diversos trabalhos colaborativos, privilegiando a construção de

conhecimentos através da interação com o outro, numa perspetiva de partilha de ideias e de saberes (Jonnaert, 2009; Zabalza, 2001). A utilização das TIC foi utilizada como uma estratégia de motivação do grupo, visto que despertava a atenção e o interesse do grupo, tornando-se, assim, promotora da sequencialidade educativa entre as diversas áreas curriculares possibilitando, ainda, a contextualização das atividades e a transversalidade de saberes.

Sendo a interação escola-família promotora do sucesso educativo da criança, a ação educativa procurou promover o estreitamento desta relação, bem como dos laços familiares, colocando os encarregados de educação a par do percurso formativo da criança através da plataforma *padlet* (Silva, 2003), que viabilizou esta iniciativa. Consistindo esta uma plataforma online onde eram disponibilizados os trabalhos e fotografias de atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula, espelhando, assim, parte do percurso formativo do grupo. Esta aplicação possibilitava a partilha de ideias e de trabalhos em tempo real, o que gerava uma motivação, já que as crianças sentiam o seu trabalho valorizado.

Para a análise reflexiva será considerada a planificação e parte da ação educativa desenvolvida em dois dias, de modo a evidenciar a articulação e a sequencialidade veiculada entre as áreas curriculares. A prática educativa (apêndice U) referida desenvolveu-se em torno de um tema aglutinador: “O saco do sapo”. Este elemento foi introduzido enquanto fio condutor e elemento motivador para o desenrolar dos dois dias, uma vez que os alunos não conseguiam ver o seu interior, o que constituía um fator surpresa, estimulando a sua curiosidade e envolvimento para o conteúdo a abordar. Este recurso foi ainda pensado para permitir introduzir a letra “s” na sua forma minúscula através da exploração de lengalengas que a turma tirava do saco do sapo.

As atividades iniciaram-se com um momento de motivação inicial, uma vez que, segundo Gagné (1972), “o primeiro evento da aprendizagem depende do estabelecimento da motivação” (citado por Oliveira & Chadwick, 1984, p.138), e da criação de expectativas na criança. Neste sentido, foi apresentado o “Saco do Sapo” (apêndice V) através de questões exploradoras como “Sabem o que isto é?”, “Sabem quem é este?”. Após este diálogo com o grupo foi-lhes explicado que no saco existiam muitas lengalengas (apêndice W) que o sapo Saporolas tinha emprestado à turma e que para terem acesso a elas uma criança teria de retirar uma lengalenga do saco sendo que esta seria explorada pela turma através de questões orientadoras lançadas pela professora. De forma a não criar conflitos entre a turma devido à

escolha da criança para retirar a lengalenga do saco, foram utilizados paus de “gelado” com o nome de cada criança colocados numa lata, de modo a selecionar o aluno, de forma aleatória. Esta estratégia foi bastante eficaz, provocando um sentimento de expectativa e antecipação nas crianças tendo várias comentado: “Espero que saia o meu nome!” (M.B./ E.S./ F.F.). Após ser retirada a lengalenga foi pedido ao aluno que a lesse em voz alta para toda a turma seguindo-se um momento de exploração oral em grande grupo da mesma.

Terminada a exploração da lengalenga e da identificação da letra a ser introduzida foi proposto à turma o desenho do grafismo da letra “s” num material sensorial. Nesta atividade as crianças tiveram de registar a letra “s” com giz branco numa folha de cartolina preta provocando dessa forma um grande contraste de cor promovendo dessa forma o desenvolvimento da perceção visual da criança bem como a sua motivação e empenho na realização da tarefa dado que contactou com texturas e materiais diferentes dos que tinha disponíveis no seu dia a dia. (Seldin, 2006). Contribui ainda para o progresso da memorização da forma e dos padrões de escrita, para a educação da intencionalidade e da elegância na comunicação escrita (MEC, 2015). Visto uma criança ser alérgica ao giz foi cedido um lápis de cor branco de forma a fosse possível realizar a mesma atividade que os restantes colegas. Simultaneamente, os alunos, à vez, foram ao quadro desenhar a letra de forma que fosse possível auxiliar e corrigir os mesmos caso houvesse essa necessidade.

À medida que foram terminando esta tarefa foi pedido que escrevessem algumas palavras que conhecessem e que tivessem a letra “s” na sua composição. Depois deste momento, a turma, recorrendo a páginas de revistas, jornais e materiais de desperdício, procurou a letra “s” em palavras presentes nas folhas recortando-as para posteriormente, as colar no caderno, a fim de “mobilizar e atualizar os seus conhecimentos anteriores para entender a sua relação ou relações com o novo conteúdo” (Coll et al. 1999, p.61), além disso, com esta atividade promoveu-se a leitura de novas palavras que os alunos encontravam nas revistas permitindo “a constituição de representações ortográficas lexicais que depois podem ser recuperadas na escrita das palavras correspondentes” (MEC, 2015, p.3), mas também das diferentes representações gráficas que uma letra pode ter. Este reconhecimento foi notório em algumas crianças que afirmaram “Este é um” s”, mas este também é um “s”! São diferentes, mas são a mesma letra” (E.S.).

Com esta atividade para além da identificação da letra “s” impressa na sua forma maiúscula e minúscula, pretendia-se trabalhar uma dificuldade apresentada por grande parte da turma que se prendia com o desenvolvimento da motricidade fina, mais precisamente no que diz respeito ao movimento necessário para a corte com tesoura. Como momento de consolidação dos conteúdos trabalhados, a turma realizou uma ficha do manual relacionada com o grafismo da letra introduzida.

De destacar que, ao longo da PES, procedeu-se a outras estratégias como: o registo da letra numa caixa de areia; o desenho do grafismo em espuma de barbear sobre uma superfície preta; a construção da letra utilizando conchas, ativando, por um lado, a motivação e o envolvimento dos alunos nestes momentos de aprendizagem e as competências criativas e plásticas e, por outro, o desenvolvimento da motricidade fina dos mesmos. A par disso, os alunos também registavam a letra no quadro, de forma a ajudar as crianças a fazê-lo corretamente, caso tivessem dificuldades.

Apesar do entusiasmo e motivação notória na turma para a realização desta atividade é de realçar que o facto de ter sido entregue a cada criança três folhas de revista para a procura e recorte de palavras com a letra “s”, tornou esse processo mais demorado, refletindo sobre a ação com o par pedagógico e com a professora cooperante considerou-se que apenas uma folha teria sido suficiente para a realização da atividade. Importa ainda referir que tendo as folhas na sua maioria notícias, as palavras encontradas tornavam-se bastante desafiantes de recortar, o que complicou a tarefa proposta visto o grupo apresentar ainda bastante dificuldade na manipulação da tesoura existindo alunos que manifestaram essa frustração “Professora esta é muito pequenina... é muito difícil de cortar” (L.R.).

No seguimento da ação desenvolvida e no regresso a sala após almoço foi proposto à turma a reprodução de movimentos que ilustravam uma pequena história, elaborada pela díade, relacionada com o deslocamento e locomoção do sapo. Esta proposta tinha como objetivo o retorno a calma após o intervalo de forma a ser possível as crianças estarem mais dispostas para as atividades propostas, mas também atenuar outra dificuldade evidenciada pela turma no que respeita à lateralidade e deslocamentos, potenciando a apropriação de habilidades motoras fundamentais, nomeadamente no que concerne à locomoção (Veldman et al., 2019). Foi notória uma grande motivação e empenho na realização desta atividade,

uma vez que tinham liberdade de movimento dentro da sala e se podiam expressar através do movimento do próprio corpo.

Mais tarde foi construído, pela díade, o recurso “Um movimento por dia, não sabes o bem que te fazia!” que se tratava de um calendário referente ao mês corrente, que continha, em cada dia, diferentes movimentos motores a realizar integrando movimentos em que os alunos tinham de estar mais ativos e movimentos de relaxamento



Figura 8 - Recurso criado pela dídade intitulado "Um movimento por dia, não sabes o bem que te fazia"

utilizando posições de yoga e técnicas de respiração que possibilitassem a retoma suave da predisposição para a aprendizagem, operando sobre a capacidade de concentração e da motivação. Importa referir que estes movimentos eram sempre realizados pela díade conjuntamente com as crianças para que as mesmas tivessem uma referência conseguindo autocorrigir a sua posição e o seu ritmo. Cada conjunto diário de atividades duravam cerca de um minuto, como recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), de forma a quebrar o comportamento sedentário das crianças (WHO, 2019). Esta prática foi bastante motivadora e entusiasmante para o grupo, que lembrava sempre os adultos, a dídade ou a professora cooperante, deste momento quando entravam na sala depois do almoço.

Retomando a análise da sequência didática, uma vez terminada a história dramatizada por movimentos foi dinamizado o “saco do sapo” como explicado precedentemente, mas, desta vez, utilizando uma lengalenga que se relacionava com a área da matemática. Novamente a lengalenga foi lida pelo aluno e explorada oralmente em grande grupo. Utilizando os números presentes nesta lengalenga foi possível fazer contagens regressivas e progressivas bem como adições e subtrações horizontais simples com números até 30. Uma vez que a turma já estava familiarizada com os números abordados na lengalenga tornou-se simples realizar as contagens, sendo então proposto que as mesmas realizassem as contagens a partir do número apresentado. No desenrolar desta atividade foi notório que a maioria das crianças realiza as contagens progressivas e regressivas de forma automatizada, uma vez que quando introduzido um critério como contar regressivamente até um número a turma continuava a contar mesmo já tendo passado esse mesmo número. Isto revela também alguma desconcentração e desmotivação por parte das crianças, o que leva a considerar que a

atividade poderia ser mais desafiante, por exemplo acrescentando outros critérios às contagens como contar de dois em dois, de três em três ou de cinco em cinco. Contudo estas alterações tornariam a atividade bastante complexa para as crianças com maiores dificuldades a nível da matemática, porém estas dificuldades poderiam ser compensadas com o auxílio da reta numérica.

Partindo dessas operações matemáticas foi explorada a decomposição do número 30 utilizando o ábaco através de diferentes adições cujo resultado era o 30. Como forma de consolidar este conteúdo e de compreender quais as maiores dificuldades das crianças foi proposta a realização de uma ficha de trabalho do manual e do livro de fichas de matemática. Estas foram realizadas individualmente, contudo, a correção foi realizada de exercício em exercício em grande grupo, indo os alunos resolver os exercícios ao quadro.



Figura 9 - Painel criado pelo par pedagógico denominado "Já acabei professora, e agora?"

Uma vez que alguns dos alunos com mais facilidade ao nível da matemática acabaram a tarefa bastante rápido, recorreu-se ao painel, criando anteriormente pela diáde demonizado "Já acabei professora, e agora?", de forma a incluir e motivar estas crianças, para que tenham a oportunidade de crescer e de continuarem a ampliar o seu conhecimento, concedendo todas as

oportunidades para que possam continuar envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (Rodrigues, 2001). Este recurso consistia num conjunto de seis atividades, pensadas durante o processo de planificação, às quais os alunos tinham acesso de forma autónoma promovendo a autonomia e o poder de escolha das crianças, já que eram as próprias que escolhiam qual das seis atividades iriam realizar. Importa referir que estas atividades tinham sempre um carácter lúdico tentando sempre colmatar algumas dificuldades apresentadas pela turma.

Para as crianças que apresentavam maiores dificuldades, foi oferecida uma reta numérica construída pela diáde, em cartão, como forma de apoiar a realização dos exercícios. Para além disso, existia, ainda, à disposição dos alunos, o material MAB e ábaco bem como feijões disponibilizados pela diáde para auxiliar nas operações matemáticas tendo em conta a

importância da manipulação de materiais diversos que responda e respeite as diversas maneiras da criança aprender “já que só a partir de um ensino diversificado, rico em recursos e estratégias para abordar uma mesma aprendizagem, se conseguirá que as aprendizagens matemáticas sejam interiorizadas de forma significativa e aumente o grau de consciência sobre elas” (Alsina, 2004).

Esta ação tinha como objetivo reforçar os conhecimentos das crianças a respeito das decomposições dos números até trinta bem como a desenvoltura das mesmas ao nível das adições e subtrações fundamentais para as aprendizagens seguras.

O segundo dia desta sequência didática iniciou-se com a dinamização do “saco do sapo”, mas, desta vez, a lengalenga explorada pelo grupo foi transformada numa canção, que foi acompanhada com gestos. Este tipo de propostas apresenta um caráter importante por ter em consideração que as artes, sejam elas plásticas, musicais, dramáticas ou motoras, detêm um papel imprescindível para o desenvolvimento integral da criança, isto é, tanto ao nível pessoal, social como cultural e cognitivo, uma vez que articulam as emoções e a sua imaginação através da expressão em diversos registos (Lowenfeld & Brittain, 2006). Desta forma iniciou-se por explorar a lengalenga ao nível do conteúdo e depois foi ensinado cada verso tendo a turma de os repetir. Depois de as crianças já conhecerem os versos, a lengalenga foi musicada e por último foram introduzidos os gestos. No final desta exploração foram repetidas duas vezes a música completa a pedido das crianças que mostraram bastante entusiasmo e interesse na aprendizagem da mesma. Esta atividade possibilitou a exercitação da memória através da aprendizagem da letra da música e dos gestos, assim como desenvolver o sentido de ritmo, a fim de promover uma apropriação da melodia e do ritmo bem como o seu enquadramento com os gestos e a letra. De forma a torna a atividade mais completa e participativa por parte das crianças, o docente poderia propor que os gestos fossem criados pelos alunos fazendo com que estes se apropriassem da letra e das emoções que esta transmitia de forma a corresponder aos mesmo com os gestos, criando ainda um sentimento de propriedade sobre a atividade.

Para terminar a manhã foi realizada uma ficha de registo sobre as formas maiúsculas e minúsculas da letra “s” contruída pela díade. Esta ficha de registo continha algumas palavras que as crianças ainda não sabiam ler o que tornou mais complexa a sua realização, desta forma optou-se por realizar a mesma em grande grupo de forma que as crianças com um maior

desenvolvimento a nível da leitura pudessem ajudar os que tinham mais dificuldade. No entanto foi observável que as crianças com mais dificuldade acabaram por não realizar a ficha, mas sim copiar as respostas do quadro. Posto isto conclui-se que a ficha teria de ser reconstruída tendo atenção às palavras escolhidos de forma a conferir autonomia ao grupo na realização da mesma não dependendo assim do auxílio do adulto para descodificar o que era pretendido em cada exercício.

Depois do intervalo foi novamente dinamizado o “saco do sapo” como referido anteriormente com uma lengalenga com conteúdos matemáticos até ao número 30. Findada a exploração da mesma através de questões orientadoras, o sapo Saparolas propôs às crianças a realização de um jogo, intitulado “As escadas do sapo”.

Tratava-se de um jogo de tabuleiro, em que as crianças teriam que realizar as operações que estavam em cada uma das “casas”. Quando a peça de um aluno calhasse na cabeça do sapo este deveria escorregar até à casa que tinha as suas patas. Por sua vez, se calhasse na base da escada, devia subir até ao topo da escada, ficando nessa casa. Para a realização deste jogo a turma estava organizada em quatro grupos, sendo que em cada um existia um tabuleiro com operações diferentes, possibilitando a troca dos tabuleiros entes os grupos, contudo devido à limitação de tempo não foi possível essa troca. Ao longo da PES foi observável que devido à pouca utilização por parte da professora cooperante do trabalho em grupos, estes momentos por vezes tornavam-se um pouco confusos para as crianças. Desta forma, como forma de colmatar esse aspeto e de atribuir uma responsabilidade/papel a cada aluno, a díade optou por distribuir tarefas a cada elemento do grupo, assim, forma distribuídos crachás (apêndice X) com diferentes tarefas associadas de modo a promover uma melhor gestão dos grupos. Cada grupo tinha um gestor de registo, responsável por confirmar que todos os elementos registavam as tarefas no caderno; um gestor do silêncio, responsável por manter o tom de voz do grupo baixo; um porta-voz, responsável por, no final da atividade, comunicar a avaliação do desempenho grupo ao longo da mesma; um gestor da eficiência, responsável por garantir

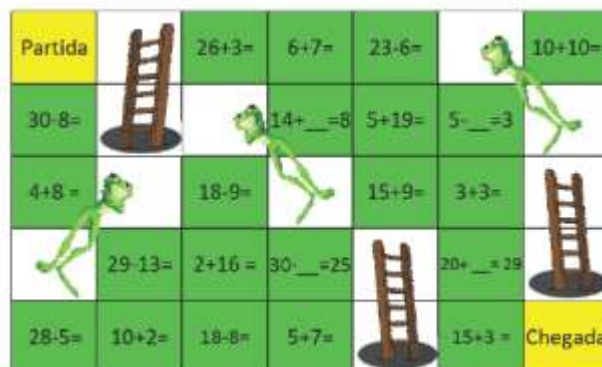


Figura 10 - Jogo elaborado pela díade intitulado "As escadas do sapo"



responder aos interesses do grupo, dado que a experiência da criança não se limita ao que esta observa diretamente, mas é também constituída “pelo que se vive interiormente, pelo que se ouve contar, pelo que se imagina, pelo que se alcança pelos diversos meios de comunicação, ainda que fisicamente não nos seja próximo” (Roldão, 2004, p. 17).

Na fase I — definição do problema- (Vasconcelos et al., 2012), através do pote das curiosidades (apêndice Y) as crianças foram convidadas a colocar post-its com um tema que gostariam de investigar existindo sugestões como: “Quero saber mais sobre a piranha” (G.S.); “Adorava saber coisas sobre o leão, baleia, macaco e o cão” (M.P.); “Como se faz arte?” (C.P.); “Quero aprender a fazer slime” (M.B.); “Quero descobrir mais sobre os sinais X e ÷” (F.F.) sendo os restantes relacionados com os animais. Ao retirar os post-its do pote a turma percebeu que o que tinha mais papéis era os animais afirmando ser esse que ganhava. Esta metodologia constitui, portanto, uma oportunidade para desafiar o pensamento da criança e promover a (re)construção de conhecimentos (Jófilo, 2002). Esta estratégia contribuiu para a criação de um “contexto aberto e convidativo” (Tomlinson, 2008, p. 95), dado que as suas ideias foram escutadas e consideradas potenciais propostas para o desenvolvimento de um projeto. Foram, assim, proporcionadas as condições necessárias para que as crianças se sentissem envolvidas no processo de aprendizagem, já que estas acreditavam que o projeto as iria “ajudar a encontrar uma maneira de expandir os seus próprios interesses” (Tomlinson, 2008, p. 95).

Definido o assunto a estudar, bem como os tópicos a investigar, procedeu-se à fase II da MTP — planificação e desenvolvimento do trabalho. (Vasconcelos et al., 2012). Nesta fase foi promovida uma contagem em grande grupo dos animais propostos e a votação dos mesmos de forma que existisse um animal para cada par. Posto isto, dinamizou-se um diálogo em grande grupo onde se debateram as ideias que as crianças possuíam a cerca destes animais sendo que as crianças sabiam que “São todos diferentes!” (M.B.), “O leão come carne!” (E.S.), “Bebem água!” (E.S.), “Alguns têm pelo!” (L.R.) e ainda que “Uns vivem na floresta!” (B.D.). Após esta partilha aberta de saberes, onde as crianças tiveram a possibilidade de ativar os seus conhecimentos prévios e confrontá-los com os dos seus colegas (Sá & Varela, 2004), procedeu-se ao registo, no quadro, daquilo que queriam descobrir sobre este assunto. Os tópicos que sugeriram, em grande grupo, foram entre outros: “O que comem?” (F.F.); “Como nascem os animais?” (L.F.); “Como apanham as presas?” (M.B.); “Porque é que alguns têm pelo e outros não?” (B.D.). Neste momento planificou-se, ainda, em grande grupo, o trabalho a ser desenvolvido no âmbito deste projeto

existindo respostas como “Aprender os nomes dos animais em inglês!” (M.B.) ou “Jogar o jogo do Monopólio!” (F.P.). Os alunos sugeriram ainda que de forma a descobrir a resposta àquilo que queriam saber poderiam usar os computadores, os livros e a internet. Estas sugestões foram registadas no mapa conceptual (apêndice AA) do projeto que ficou afixado na sala.

A fase III — execução (Vasconcelos et al., 2012) — requereu a reorganização do ambiente educativo ao nível do espaço, dos materiais e das interações (composição de grupos de trabalho). Ao nível do espaço educativo, este sofreu modificações, de modo a facilitar e a promover o trabalho colaborativo. Assim, as mesas foram agrupadas conforme a atividade que estava a ser realizada, facilitando consideravelmente a comunicação entre elementos do mesmo grupo e permitiu centrar o processo de aprendizagem na criança, conferindo-lhe mais autonomia. Relativamente ao espaço, o grupo também se deslocou a outra sala de forma a facilitar a utilização dos computadores da internet. A formação dos grupos também foi previamente refletida, em conjunto com a professora cooperante de forma a criar pares que se pudessem entreajudar contando sempre com um elemento com mais facilidade na leitura, atuando este na zona de desenvolvimento proximal, defendida por Vygotsky, demonstrando-se assim a importância de proporcionar aprendizagens colaborativas e partilhadas entre os pares de forma a potencializar a interação social e a construção de novas ideias e valores partilhados que contribuem para o desenvolvimento holístico do aluno. (Arends, 2008)

Perante as sugestões do grupo, a diáde optou por organizar uma *WebQuest*, que consiste numa metodologia de trabalho que perspetiva a aprendizagem “como um desafio (...) que implica a capacidade de análise e síntese, de colaboração entre os elementos do grupo, de gestão da aprendizagem, de tomada de decisão e de criatividade” para alcançar um fim (Carvalho, 2007, p. 299). Esta metodologia vai, ainda, ao encontro das perspetivas construtivistas e sócio construtivistas defendidas por Piaget e Vygotsky, uma vez que promove a aprendizagem autónoma da criança e privilegia a construção de conhecimentos colaborativamente. Uma vez tratar-se de uma turma de 1.º ano a *WebQuest* foi formulada de forma bastante estruturada sendo que as crianças teriam apenas de aceder à informação e recolher a mesma, desta forma esta ferramenta estava dividida em introdução, processo, avaliação e conclusão.

O separador do processo subdividia-se em 10 tópicos cada um corresponde a um animal e dentro desses tópicos existiam questões que clicando nelas abriam a resposta.

Importa refletir sobre a notória dificuldade demonstrada, pelo grupo, na utilização do computador aspecto que a díade não previa visto que este grupo tinha experienciado, em grande parte do seu ano letivo, o regime de ensino à distância em que se privilegiou a utilização de recursos digitais como principal canal de comunicação e meio de atividades pedagógicas. Para além desta dificuldade que foi colmatada com o apoio da tríade num trabalho colaborativo e o mais atento possível às necessidades de cada grupo, também as dificuldades de leitura expectáveis para uma turma de 1.º ano foram sentidas. Conclui-se desta forma que num regime de monodocência em que apenas um adulto se encontra a apoiar a turma seria inviável a realização desta atividade devido às dificuldades já enunciadas, contudo, em níveis de escolaridade mais avançados em que as crianças já dominem a leitura e a escrita bem como a sua capacidade de pesquisa este recurso seria mais viável.

Como forma de orientar os alunos durante a pesquisa a díade optou por criar um guião ao qual chamou “Relatório do Zoológico” (apêndice AA) que continha as perguntas colocadas em cada animal e para onde as crianças teriam de copiar a informação recolhida. Importa referir que no “Relatório do zoólogo” também estava contida a avaliação da *WebQuest*. Este momento foi mais desafiante para o grupo dado que nunca tinham realizado a avaliação de uma tarefa daquela forma, contudo foi muito interessante tanto para a díade, como para as crianças, perceber de que forma os alunos tinham uma verdadeira noção do trabalho que cada par realizara. Esta consciência foi visível quando, por exemplo uma aluna diz “O R aqui não pode ter o mesmo que eu porque ele não ajudou muito!” (E.S.) e em resposta o colega responde “Eu ajudei, mas podia ter ajudado mais... tipo a escrever na folha” (R.B.).

Tendo em consideração que, de acordo com Gagné (1974, citado por Oliveira & Chadwick, 1984), a primeira fase do processo de aprendizagem é a motivação, importa referir que a fase III – execução - do projeto iniciou-se precisamente pela criação de um ambiente de expectativa e interesse na criança sobre o assunto a ser investigado. Neste sentido, a aula iniciou-se com a apresentação de uma “viagem” virtual através de um *PowerPoint* interativo, onde era mostrado um mapa com os diferentes trajetos entre os vários continentes, nos quais habitavam os animais (leão, papagaio, coala e orangotango) abordados no projeto. Para além disso, sempre que realizavam esta “viagem”, os alunos tenham de dramatizar esse processo (com uma sequência de gestos pré-definidos), ao mesmo tempo que ouviam o som do meio de transporte no qual se deslocavam, o avião. Na aula aqui abordada a “viagem” foi até à

América do Sul, habitat do papagaio, e por isso, foi este animal o dinamizador da sequência didática desse dia. As crianças revelaram-se imediatamente entusiasmadas e expectantes perante a situação e a oportunidade de conhecer locais diferentes.

Neste dia iniciamos a aula com a viagem até ao habitat natural do papagaio, a floresta amazónica e foi explorado em grande grupo, no mapa o local onde esta se situa. Foi possível compreender que apesar da turma não ter conhecimentos sobre a geografia do planeta mantinha os níveis de interesse e motivação dando sempre sugestões sobre os locais no mapa onde se encontravam os habitats. É importante referir que as crianças ao longo dos dias conseguiram criar relações entre os locais e excluir locais do mapa, por exemplo, quando foi questionado onde seria o habitat do leão e depois de termos visitado a floresta tropical no dia anterior um aluno afirmou apontando para o local “não pode ser ali porque o leão vive num lugar muito quente e sem arvores” (F.F.)

Depois desta exploração a turma entrou na floresta amazónica através da aplicação *google earth*, o que permitiu que vissem através da imagem satélite a distância entre o nosso país e a floresta, mas também o ambiente desta com imagens reais deste espaço. Depois da viagem um aluno afirmou: “Amazónia tem um “z”! Vamos aprender essa letra?” (F.F.), aproveitando esta intervenção a díade respondeu afirmativamente e introduziu a letra explicando o seu grafismo no quadro para os alunos reproduzirem no seu caderno e um a um o realizar no quadro. Terminada esta tarefa foi proposta à turma realizar o desenho da letra “z”, na forma minúscula, utilizando espuma de barbear. De forma a existir um maior contraste de cor com a espuma de barbear branca, as mesas foram forradas com sacos de plástico pretos. Esta atividade proporcionou uma exploração sensorial da letra introduzida produzindo momentos de prazer e de aprendizagem significativa, desenvolvendo “uma memória muscular do padrão para formar as letras” (Lillard, 2017, p.56). No fim da exploração, e depois da higiene das mãos e das mesas a turma realizou as fichas do manual de português sobre a letra “z” em grande grupo.

No final da manhã foi proposta a realização de uma sopa de letras (com palavras com a letra “z”). Para além da ficha de registo foi construída uma sopa de letras com cartão e tampas, que foi afixada no quadro. Os alunos identificaram as palavras e usaram laços de trapilho para as marcar.



Figura 12 - Recurso construído pela díade, com materiais recicláveis, relativo à letra z

No regresso à sala e depois da audição ativa da música “papagaio loiro” acompanhada por gestos o papagaio apresentou ao grupo uma nova forma de fazer adições com um novo material. Dessa forma foi introduzido e explorado, em grande grupo, o algoritmo da adição com transporte, através de um recurso didático ao qual a díade chamou “a regra da adição do papagaio”, que facilitou a compreensão do transporte da dezena.



Figura 13 - Recurso não estruturado construído pelo par pedagógico intitulado "A regra do Papagaio"

Este recurso é constituído por um quadro branco como base, sendo que por cima tem um cartão recortado com a forma do algoritmo. Ao lado das unidades existirá um espaço para colocar o número das dezenas, resultante da soma das parcelas das unidades, que deslizará para a parte superior da parcela das dezenas, demonstrando, de forma mais concreta através da manipulação, experimentação e da ação direta sobre o objeto este processo (Alsina, 2004). Este recurso foi construído em dois tamanhos, um maior que foi colocado no quadro de modo a ser possível explicar à turma este processo, e três de menor dimensão (um por cada fila), para que os alunos pudessem manipular e explorar. Inicialmente este recurso foi pensado para ser trabalhado com rolinhas de plástico com os números, contudo, com o desenrolar da ação foi adaptado deixando de se utilizar as tampas e passando a escrever os números no quadro com o marcador. Foi observável que com a utilização deste recurso a turma na sua maioria compreendeu a mecânica da operação bem como o porquê de se ter de transportar a dezena.

Como forma de consolidação deste conteúdo a turma realizou as fichas do manual de matemática sobre o algoritmo da adição com transporte, bem como uma ficha de registo elaborada pela díade.

Na fase IV do projeto – divulgação/avaliação - partindo das sugestões da turma no momento da criação do mapa conceptual, “criar uma história dos animais” (B.D.), foi criado um livro

digital com textos construídos pelos alunos bem como com ilustrações feitas pelos mesmos. Visto existir no grupo, de forma geral, dificuldades e, gerar uma ideia para construírem uma pequena história, as crianças recorreram a um guião orientador, com base nas etapas do processo de escrita: planificação, textualização e revisão defendidos por Amor (1994) de forma a auxiliar os grupos na planificação e na textualização da história uma vez que devido ao grau de complexidade da última etapa esta não foi desenvolvida por opção do par pedagógico (apêndice BB). Esta opção prendeu-se com a fase inicial do domínio da leitura e da escrita em que a turma se encontrava.

Nestes guiões, que tinham como intencionalidade responder às questões “Quem?”, “Onde?” e “Como?” a díade optou por dar três opções para cada uma das perguntas da planificação do texto, exceto a primeira em que as crianças teriam de colocar o nome do animal que pesquisou. Desta forma a criança teria de selecionar o local onde decorria a história e o que iria decorrer na mesma construindo o seu texto a partir das opções selecionadas. Devido a este ter sido o primeiro contacto com este tipo de tarefas foi observável que muitos pares se limitavam a copiar as opções relacionadas. No entanto, depois de alguma orientação individual forma capazes de criar pequenas histórias para cada um dos animais. Importa ainda referir que o uso dos guiões facilitou a organização do pensamento e consequentemente do texto criado. Para além disso introduziu estratégias de redação que facilitarão a leitura e a elaboração de histórias (Sim-Sim et al.,1997)

As histórias criadas foram posteriormente lidas pelos respetivos pares e gravada. Para isso as crianças levaram as histórias para casa de forma a lerem durante o fim de semana desenvolvendo dessa forma a sua competência leitora em colaboração com as famílias. Por fim cada criança fez a ilustração da sua história mobilizando o conhecimento os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, mas também as suas competências artísticas e a sua criatividade.

De forma a reunir todas as histórias, ilustrações e gravações foi criado um livro digital na plataforma *storyjumper*, tendo sido apresentado o resultado final à turma que demonstrou bastante alegria e entusiasmo ao ouvir-se a ler e a ouvir os colegas comentando “É a voz do R.B. (...O e agora sou eu” (F.F.). Este livro foi depois partilhado com os pais e com a restante instituição através de *QRcodes*.

Terminado este capítulo, é possível compreender que a PES se revelou essencial na apropriação de saberes específicos da docência, principalmente ao nível do saber-fazer. Deste modo, a prática vivenciada constitui-se um grande desafio, bastante enriquecedor, em que a observação e cooperação se tornaram fulcrais para a adequação das práticas ao grupo de crianças. Denote-se, assim, que a prática educativa não impulsionou apenas a construção de conhecimento nas crianças, mas também no docente em formação, tanto a nível pessoal como profissional.

## METARREFLEXÃO

Esta metarreflexão apresenta-se como um balanço final desta etapa formativa, sendo que pretende-se refletir sobre os contributos desta formação inicial para a construção do perfil profissional, tendo em consideração o perfil duplo que desta emerge. Refira-se que a prática educativa desenvolvida procurou basear-se numa relação coerente e coesa entre a teoria, as características do contexto e a ação, evidenciando a articulação entre si e o cruzamento de perspetivas e experiências de ambos os contextos de onde emergiu a construção de saberes específicos e fundamentais ao perfil docente, com destaque para o saber-fazer (Tardif, 2000).

O percurso de construção do perfil duplo de docência abordado no presente relatório, bem como a progressiva melhoria da prática educativa, teve por base o exercício constante de reflexão. Este processo de reflexão permitiu pensar e repensar as práticas, procurando evoluir a nível profissional e construir conhecimentos indispensáveis à ação docente. Nesta perspetiva destaca-se a reflexão de natureza colaborativa entre a díade e as orientadoras cooperantes e/ou supervisoras institucionais como um processo que impulsionou significativamente o crescimento profissional e pessoal (Ribeiro et al., 2007a).

A partir da reflexão (para a ação, na ação e pós-ação) foi possível tomar consciência sobre aspetos a preservar ou a melhorar na ação, bem como sobre as dificuldades sentidas e formas de as ultrapassar. Várias foram as dificuldades vividas ao longo da PES, no entanto, há algumas que se destacaram e influenciaram consideravelmente a construção do perfil profissional. Uma delas, principalmente ao nível da EPE, consistiu na compreensão do momento de mudança de atividade, dado que por vezes o empenho das crianças na tarefa era tanto que dificultava a tomada de decisão de avançar para outra proposta. Esta dificuldade foi superada progressivamente, sendo que a dinamização de atividades individualmente contribuiu significativamente para isso. Esta compreensão estava também relacionada com o conhecimento do grupo e do ritmo de cada criança tendo melhorado no decorrer da PES. Outra dificuldade sentida, em particular ao nível do 1.º CEB, consistiu na gestão eficaz do tempo e do grupo, quer na planificação, quer na ação. De facto, a proposta excessiva de atividades e a noção irreal da duração de cada atividade proposta, comprometeu a gestão do tempo na ação, visto que o tempo previsto na planificação para a sua concretização, por vezes,

não se revelava suficiente. Procurou-se, no sentido de superar esta dificuldade, elaborar planificações flexíveis, que fossem sofrendo alterações à medida que a turma terminava as tarefas. Também o desenvolvimento de um painel com atividades para a turma realizar no caso de terminarem as atividades primeiro do que o esperado contribuiu para inexistência de tempos mortos em que as crianças estavam inativas. No entanto, esta dificuldade persistiu até ao momento final do percurso formativo, sendo um aspeto a procurar melhorar na prática docente futura.

As experiências vivenciadas durante a prática educativa foram bastante enriquecedoras, possibilitando abraçar diferentes perspetivas e experiências, com vista à construção de uma identidade profissional. Assumiu-se, neste plano, a identidade de um profissional de educação investigador e reflexivo, na medida em que, através da metodologia de IA foi possível melhorar a prática educativa e o próprio contexto (Latorre, 2008). Consciencializou-se, deste modo, que a metodologia de IA assume um carácter cíclico, dado que a realidade não é estática e encontra-se em constante transformação, sendo necessário adequar a prática aos novos desafios que se impõem. Esta perspetiva foi mobilizada, por exemplo, na organização das áreas da sala da EPE que foi alvo de transformação conforme as necessidades identificadas no grupo. Mas também no 1.º CEB na criação de novos hábitos nas crianças como, por exemplo a utilização dos jogos criados pela díade no tempo de recreio.

Assumiu-se, ainda, a identidade de um docente que procurou pautar a ação educativa pelos princípios da abordagem sócioconstrutivista, criando condições favoráveis à construção do seu conhecimento. Nesta perspetiva, foi promovida a colaboração entre pares como estratégia privilegiada de construção de saberes, bem como atividades que envolvessem a exploração direta de recursos diversos, inovadores e cativantes e ainda a diversificação de espaços de realização das mesmas.

Associada a estes dois princípios, foi adotada a MTP como estratégia promotora da transversalidade dos saberes e de valorização dos interesses e necessidades da criança, promovendo a construção de competências investigadoras. Deste modo, promoveu-se o desenvolvimento na criança de competências inerentes ao pilar “aprender a conhecer” de Delors (2003), tornando-a cada vez mais participativas no seu processo de aprendizagem. Embora esta metodologia seja mais associada à EPE, não é exclusiva da mesma, sendo o seu desenvolvimento igualmente relevante em contexto de 1.º CEB (Rangel & Gonçalves, 2011).

A PES, enquanto percurso formativo de perfil duplo de docência, sensibilizou para a importância de garantir uma articulação curricular vertical coerente e harmoniosa entre a EPE e o 1.º CEB, uma vez que, a forma como a criança experiêcia esta mudança, poderá influenciar o seu sucesso (Lopes da Silva et al., 2016). As experiências vivenciadas em contexto de estágio, possibilitaram, ainda, a consciencialização sobre a importância da transição entre o ambiente familiar e a EPE, bem como entre a EPE e o 1.ºCEB.

Efetivamente verificou-se que estes momentos são vividos com ansiedade por parte das crianças e, como tal, revela-se imprescindível apoiá-las e proporcionar-lhes experiências que lhes permitam vivenciar estas fases de forma mais pacífica, advindo daí a importância de garantir uma articulação curricular vertical coerente e harmoniosa entre a EPE e o 1.º CEB, dado que, a forma como a criança experiêcia esta mudança, poderá influenciar o seu sucesso (Lopes da Silva et al., 2016)

Em suma, a prática educativa contribuiu substancialmente para a construção de saber profissional crucial ao desempenho docente, criando condições para a construção, sedimentação e assimilação de saberes profissionais práticos e teóricos. Refira-se, no entanto, que o saber inerente à prática profissional de docência encontra-se em constante construção e transformação, correspondendo, esta etapa formativa, apenas à formação inicial. Neste sentido, importa que a prática educativa seja aprimorada no decorrer da ação educativa futura, baseada em princípios de IA, e através da formação contínua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora

Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora

Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In P. Abrantes (coord.), F. Araújo (coord.). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: avaliação das aprendizagens*, pp. 16-23.

Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos: para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto Editora.

Amaral, M., Moreira, M. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*, (p. 89-122). Porto Editora.

Amor, E. (1994). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora.

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

Assembleia Geral das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. Obtido de UNICEF: [https://unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)

Azevedo, A., Marques, L., & Baptista, M. (s.d.). *A organização do espaço e dos materiais refletem os Fundamentos e Princípios da pedagogia para a infância?* . Obtido de DGE: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/epe.pdf>

- Belli, J. (2002). *Técnicas de Ensino e Recursos Didáticos*. Letradágua.
- Cardona, M. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal: o discurso oficial (1934-1990)*. Porto Editora.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Guerra e Paz.
- Cardoso, S. (2018). *A transição educativa entre a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico*. Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, A. M. (2007). A WebQuest: evolução e reflexo na formação e na investigação em Portugal. In F. A. Costa, H. Paralta & S. Viseu (orgs.). *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas* (pp. 299-327). Porto Editora.
- Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cobb, P. (1998). Onde está a mente? Uma coordenação das abordagens sócio-cultural e cognitivo-construtivista. Em C. T. Fosnot (Org.). *Construtivismo: Teorias Perspectivas e Prática Pedagógica* (pp. 51 – 72). Artes Médicas.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Edições ASA.
- Costa, F. (2007). Tecnologias em educação – um século à procura de uma identidade. In F. A. Costa, H. Paralta & S. Viseu (orgs.). *As TIC na Educação em Portugal: concepções e práticas* (pp. 14-30). Porto Editora.
- Cribari, I., & Xavier, C. (2010). *Maria Montessori*. Coleção Educadores. Fundação Joaquim Nabuco.

- Cristo, A. H. (2013). *Escolas do século XXI: Liberdade e autonomia na educação*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lidel.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. Cortez Editora.
- Dolors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Cortez Editora
- DGE. (s/d). *Projeto Eco-Escolas*. Obtido de <https://www.dge.mec.pt/projeto-eco-escolas>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. (4ª edição). Ediciones Morata.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.
- Estrela, A., Pinto, M., Silva, I., Rodrigues, A., & Pinto, P. (1991). *Formação de professores por competências – projecto Foco: uma experiência de formação contínua*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, D. M. (1994) *Educação matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aspectos Inovadores*. Porto Editora.
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2009). Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 5764-5779. Disponível em [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6400/1/ART\\_paulaflores\\_2009.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6400/1/ART_paulaflores_2009.pdf)
- Flores, P. & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. In C. Mesquita, M-Pires & R. Lopes (Eds.). *Livro de Atas: 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência* (INCTE) (pp.195-203). Instituto Politécnico de Bragança.

- Folque, M. D. A. (1999). *A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Escola Moderna* (pp. 5-12).  
[https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf) ~
- Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137-159). Porto Editora.
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário: de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Cadernos PEPT 2000, n.º 21. Ministério da Educação/Programa Educação Para Todos.
- Freire, P. (1991). *A Educação na Cidade*. Cortez Editora.
- Freitas, J. (2008). *A organização do espaço escolar favorece a qual aprendizagem?*. Disponível em <http://www.humus.com.br/revistas/2008-8.pdf>.
- Fisher, J. (2005). A Relação entre o Planeamento e a Avaliação. Em Siraj-Blatchford, *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*.
- Gâmbua, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: trabalho de projeto. Em J. O.-F. (Org.), & R. G. (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 47-81). Porto Editora.
- Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar*. Academia do livro.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jófil, Z. (2002). *Piaget, Vygostky, Freire e a construção do conhecimento na escola. Educação: Teorias e Práticas*, (online), (2). Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/7560/7560.PDF>
- Jonnaert, P. (2012). *Competências e Socioconstrutivismo: um quadro teórico*. Instituto Piaget

- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. M. & Oliveira - Formosinho, J. (orgs.). (2013). *Em Busca da Pedagogia da Infância: Pertencer e Participar*. Penso.
- Kooij, R. V.D (2003). O jogo da criança. In C. Neto, (EDS.) *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 32-56). Faculdade de Motricidade Humana.
- Latorre, A. (2008). *La Investigación-acción: conocer y cambiar lá práctica educativa*. Graó.
- Larroca. L. (2013). *O que é Educação 3.0?* acesso em: <http://www.educacaoadventista.org.br/educadores/educacao-e-tecnologia/1074/o-que-e-educacao-30.html>.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos, pp.87-92.
- Leite, C. (2000). Monodocência: coadjuvação. In Graça Aníbal (Coord.), *Gestão curricular no 1.º ciclo* (pp.43-51).
- Leite, E., Malpique, M., Ribeiro dos Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto: aprender por projectos centrados em problemas*. Edições Afrontamento.
- Lillard, P. (2017). *Método Montessori: Uma introdução para pais e professores*. Manole.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho , *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 109-140). Porto Editora.
- Lino, D. (2018). A abordagem pedagógica de Reggio Emilia para creche. In J. Oliveira-Formosinho, & S. Araújo, *Modelos pedagógicos em creche* (pp. 93-111). Porto Editora.

- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Lopes, J., & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Areal Editora.
- Lopes, J. & Santos Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (2006). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. Mestre Jou.
- Machado, F. (2013). *A gestão curricular em turmas com diferentes anos de escolaridade - concepções e práticas pedagógicas dos professores do 1.º CEB*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Marques, A. (2011). *Circular n.º4*. Obtido de Direção-geral da educação: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular\\_avalicao\\_epe.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/circular_avalicao_epe.pdf)
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Editorial Presença.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Editorial Presença.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Acadêmicas.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Matos, J. & Serrazina, L. (1996). *Didática da Matemática*. Universidade Aberta.

- MEC. (2015) *Metas Curriculares de Português – Cadernos de Apoio: Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Direção Geral de Educação.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Profedições.
- Mizukami, M. (1986). *Ensino: As abordagens do Processo*. Editora Pedagógica e Universitária.
- Moreira, L., & Ramos, A. (2016). Que formação inicial para futuros educadores e professores desenvolverem a literacia digital nas crianças? In C. Mesquita, M. Pires & R. Lopes (Eds.). *Livro de Atas: 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 204-211). Instituto Politécnico de Bragança.
- Moreira, M.; Paiva, M.; Vieira, F.; Barbosa, I. & Fernandes, I. (2006). A investigação-acção na formação reflexiva de professores em formação inicial: percursos e evidências de um projecto de supervisão. In M., Moreira; M. Paiva; F. Vieira; I., Barbosa & I. Fernandes. *No Caleidoscópio da Supervisão: imagens da formação e da pedagogia* (pp. 45-76). Edições Pedagogo.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des) Construção da Autonomia Curricular*. Edições ASA
- Morgado, J. C., Sousa, J., & Pacheco, J. A. (2020). Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. In *Praxis Educativa* (p.1–10). <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.16197.062>
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Instituto Piaget.
- Nascimento, E., Braz, S., & Diniz de Castro, M. (2012). Saberes Docentes Interdisciplinares Construídos na Prática Pedagógica. In *Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades*. (p.1-17). Universidade Federal Fluminense
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças—A Urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais.

- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa. Em Oliveira-Formosinho, & Júlia, *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 141-160). Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – Imagens do futuro presente*. Educa.
- Oliveira, J. B. A. & Chadwick, C. B. (1984). *Tecnologia Educacional: teorias da instrução*. (8ª edição). Editôra Vozes.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2013). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, K. T, & P. M, *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância . Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos curriculares para e educação de infância* (pp. 61-108). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. Em J. O.-F. (Org.), & R. G. (Org.), *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação* (pp. 12-45). Porto Editora.
- Ordem dos Psicólogos. (2020). *Regressar à escola em tempo de pandemia: recomendações para pais e cuidadores, diretores e professores*. Ordem dos Psicólogos.
- Ortega, Rosário. (1999). *Jugar y aprender*. Díada Editora.
- Piaget, Jean. (1990). *A Formação do Símbolo na Criança – Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Relógio d'Água Editores.

- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebês em infantários*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Projeto Educativo. (2018). Obtido de AERT3: <http://www.aert3.pt/index.php/doc-orientadores/projeto-educativo>
- Quadro-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1.º CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, J., Escola, Martinez-Figueira & F. Aires (Coords.). *As TIC no ensino: Políticas, usos e realidades* (pp. 323 -342). Andavira Editora
- Rangel, M. & Gonçalves, C. (2011). *A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica*. *Revista da Investigação às Práticas*, (Online), 1 (3), 21-43. Disponível em <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/68/69>
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. Em M. (. Moreira, *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, S. (2007). Diários Colaborativos de Formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L. (Eds.). *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 3115-3127). Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación.
- Rivero, A. & Díaz, C. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 4 (44), 1-6.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2014) A Inclusão como Direito Humano Emergente. In M. Borges, C. Luísa. & M. Martins (Cords.), *I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas* (pp. 6-16). Universidade do Algarve.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*. Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2004). *Estudo do Meio no 1.º Ciclo: fundamentos e estratégias*. Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2008). Que Educação queremos para a infância?. In I. Alarcão, G. Portugal, M. Sarmiento, N. Afonso, T. Gaspar, T. Vasconcelos, & M. Roldão, *Relatório do Estudo - A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp. 176-197). Concelho Nacional de Educação.
- Roldão, M. C., Peralta, H. & Martins, I. P. (2017). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário: para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças aprendem a pensar ciências: uma abordagem interdisciplinar*.
- Santos, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. *Revista Lusófona de Educação*. (pp.103-115). Porto Editora.
- School Libraries Section Standing Committee (IFLA). (2016). *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar* (2ª ed. revista). <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>
- Seldim, T. (2006). *How to raise na amazing child the Montessori way*. (2ªed). DK Publishing

- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Coleção Biblioteca das Ciências do Homem, Ciências da Educação XVII. Edições Afrontamento.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Snel, E. (2010). *Senta-te quietinho como uma rã: Mindfulness para crianças dos 5 aos 12 anos (e para os seus pais)*. Lua de papel.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In *Revista Brasileira de Educação*. (pp.5-24).
- Teles, P. (2008). *Abecedário e silabário*. Porto Editora.
- Teixeira da Silva, L., & Nista-Piccolo, L. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspetiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. In *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 191-211. <https://doi.org/10.21814/rpe.13992>
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.
- UNESCO. (2016). *Manifiesto UNESCO/IFLA sobre la Biblioteca Escolar*. Obtido de [https://wayback.archive-it.org/10611/20161021213638/http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school\\_manifesto\\_es.html/](https://wayback.archive-it.org/10611/20161021213638/http://www.unesco.org/webworld/libraries/manifestos/school_manifesto_es.html/)

- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação.
- Veldman, S. L., Santos, R., Jones, R. A., Sousa-Sá, E., & Okely, A. D. (2019). Associations between gross motor skills and cognitive development in toddlers. In *Early human development* (p.39-44). <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.04.005>
- Viseu, F., & Morgado, J. (2011). Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de matemática. *Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 991-1002).
- World Health Organization (WHO) (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behavior and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.
- Zabalza, A. (2001). Os pontos de vista didácticos. In C. Coll, E. Martin, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabalza. *O Construtivismo na Sala de Aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. (pp. 150-195). Edições ASA.

## **NORMATIVOS LEGAIS**

- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Gestão do Currículo na Educação Pré-Escolar. Ministério da Educação e Ciência: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação. Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 163/2018, de 08 de agosto. Diário da República n.º 152, Série I. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Lisboa. Aprova o regime de acessibilidade aos espaços públicos, equipamentos coletivos e edifícios públicos e habitacionais

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

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201 – I série-A – 5572-5575. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Diário da República n.º 38 - I Série – A. Lisboa: Ministério da Educação

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

Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005. Alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º237/2005, Série I de 2005-08- 30. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07- 06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa. Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação; Direção Geral de Educação.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação

das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-04-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.

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

Portaria n.º 644-A/2015, 24 de agosto de 2015. Estabelece as regras a observar no funcionamento dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família (AAAF), da componente de apoio à família (CAF) e das atividades de enriquecimento curricular (AEC). Diário da República n.º 164/2015, 3.º Suplemento, Série II de 2015-08-24. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro.

Despacho normativo n.º 6478/2017 de 26 de julho. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Diário da República n.º 143/2017 – 2ª Série, Ministério da Educação, Lisboa.

Despacho normativo n.º 6944-A/2018 de 19 de julho. Aprendizagens Essenciais do ensino básico. Diário da República n.º 138/2018 – 2ª Série, Ministério da Educação, Lisboa.

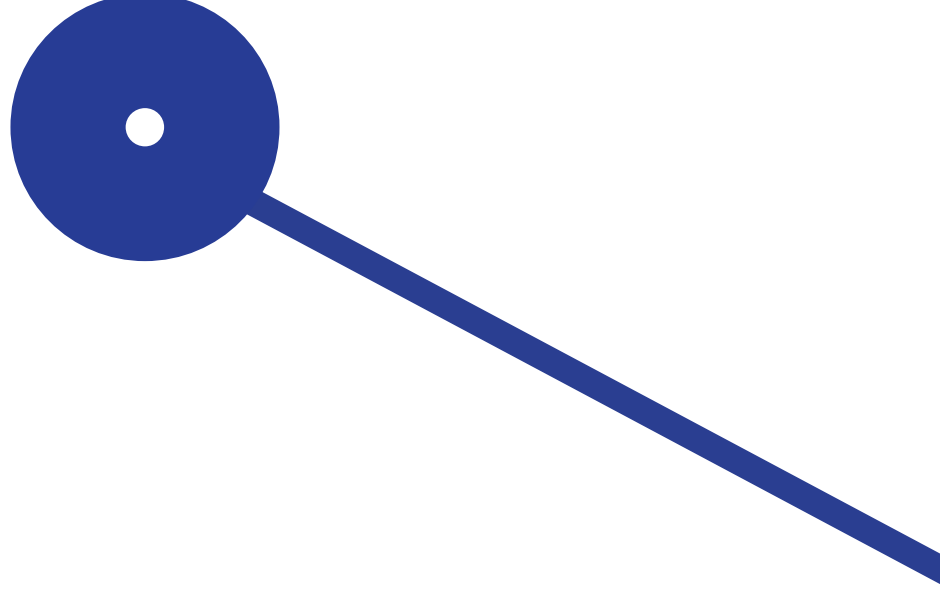
Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República – I Série n.º 129. Ministério da Educação e Ciência. Currículo.

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

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



**Relatório de Estágio**  
Ana Miguel Sousa Gutierrez