

M

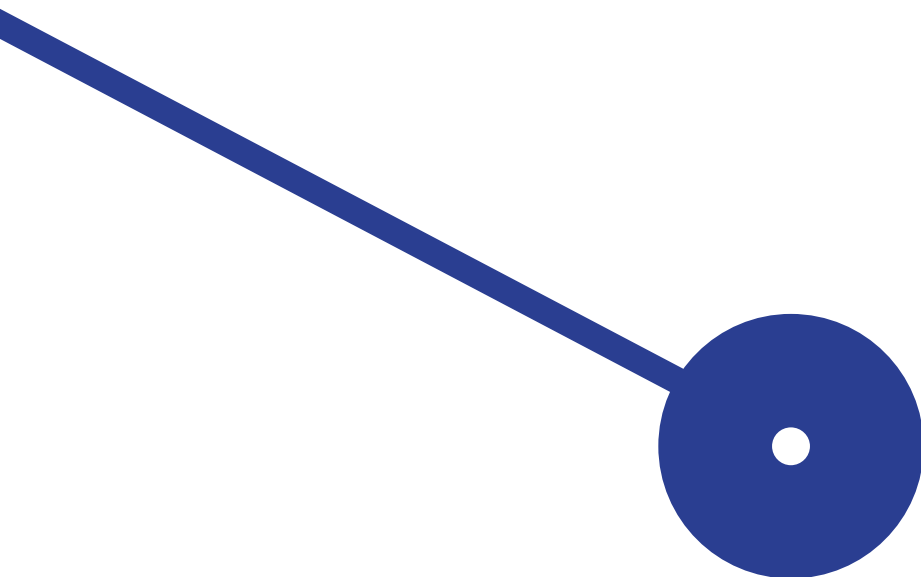
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Margarida Adelaide Ribeiro Correia

07/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Margarida Adelaide Ribeiro Correia

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Coorientação: Professora Ana Rita Moutinho Férias.

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Margarida Adelaide Ribeiro Correia

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Coorientação: Professora Ana Rita Moutinho Férias.

Porto, julho de 2022

## RESUMO

O presente relatório de estágio apresenta um conjunto de aprendizagens e práticas desenvolvidas, durante a Prática Educativa Supervisionada, experienciada nos contextos da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico numa perspetiva reflexiva e crítica em relação ao desempenho e construção da identidade de um profissional de educação com perfil duplo. Ao longo de todo o percurso de formação inicial a práxis alicerçou-se nos referentes teóricos e legais, da construção de saberes da prática, através das particularidades dos contextos educativos e das crianças, prevendo o seu desenvolvimento a nível global.

Neste documento dá-se conta que ao longo da Prática Educativa Supervisionada a criança/o aluno foi colocada/o no centro da aprendizagem, sendo ela/e um indivíduo ativo na construção do seu conhecimento, como na valorização dos seus conhecimentos, interesses e necessidades, proporcionando uma prática coerente e integradora. Ainda neste seguimento, a Metodologia de Investigação-Ação, no seu processo cíclico de observação-planificação-ação-avaliação, possibilitou transformar e melhorar a prática educativa, tal como tornar a futura profissional de educação mais observadora, reflexiva e crítica, desenvolvendo competências que proporciona um crescimento tanto a nível pessoal como profissional.

**Palavras-chave:** Metodologia de Investigação-Ação; Criança; Identidade profissional; Prática supervisionada.

## **ABSTRACT**

This internship report presents a set of learning and practices developed during supervised educational practice, experienced in the contexts of Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education in a reflexive and critical perspective in relation to the performance and construction of the identity of an education professional with a double profile. Throughout the course of initial training praxis was based on theoretical and legal references, the construction of knowledge of practice, through the particularities of educational contexts and children, predicting their development at the global level.

In this document it is realized that throughout the Supervised Educational Practice the child/student was placed at the center of learning, being she/and an active individual in the construction of their knowledge, as in valuing their knowledge, interests and needs, providing a coherent and integrative practice. Also in this follow-up, the Action Research Methodology, in its cyclical process of observation-planning-action-evaluation, made it possible to transform and improve educational practice, as well as make the future education professional more observant, reflective and critical, developing skills that provide growth both at the personal and professional levels.

**Keywords:** Action Research Methodology; Child; Professional identity; Supervised practice.

# ÍNDICE

Introdução .....	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.1. Educação e conceções paradigmáticas .....	3
1.2. Educação pré-escolar e os modelos curriculares .....	9
1.3. Ensino do 1.º ciclo do ensino básico .....	17
2. CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	27
2.1. Caracterização do contexto de estágio .....	27
2.1.1. Caracterização do contexto educativo da educação pré-escolar.....	30
2.1.2. Caracterização do contexto educativo do 1.º ciclo do ensino básico .....	34
2.2. Metodologia de investigação - ação.....	39
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS .....	43
3.1. Percurso vivenciado em educação pré-escolar .....	43
3.2. Percurso vivenciado no 1.º ciclo do ensino básico.....	57
4. METARREFLEXÃO.....	76
Referências bibliográficas.....	79
Normativos legais e outros documentos.....	90

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-Mapa Conceptual construído com e pelas crianças sobre o projeto das Aranhas ....	45
Figura 2- Crianças a segurar a teia de aranha .....	47
Figura 3- Crianças a realizar o teatro de sombras da "Dona Aranha" .....	49
Figura 4- Produções dos " sobe e desce" .....	49
Figura 5- Trabalhos realizados pelas crianças com as suas famílias .....	51
Figura 6- Crianças a pintar a Aranha no exterior.....	52
Figura 7- Resultado da experiência do grupo de crianças dos 5 anos .....	56
Figura 8- Registo da previsão do grupo de crianças dos 3 e 4 anos.....	56
Figura 9- Desenhos feitos pelas crianças com giz .....	57
Figura 10- Grelha desenhada com giz .....	57
Figura 11- Elaboração do PowerPoint .....	61
Figura 12- Construção de uma escultura.....	63
Figura 13- Técnica do pontilhismo .....	65
Figura 14- Construção dos cartazes utilizados na exposição .....	69
Figura 15- Confeção dos mini-croissants de chocolate.....	74

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

AE- Aprendizagens Essenciais

AAAF- Atividades de Animação e de Apoio à Família

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DL- Decreto-Lei

EPE- Educação Pré-Escolar

EE- Encarregados de Educação

MIA- Metodologia de Investigação- Ação

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

MEM- Movimento da Escola Moderna

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES- Prática Educativa Supervisionada

PAFC- Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

TIC- Tecnologias de Informática e Comunicação

ZPD- Zona de Desenvolvimento Proximal

# INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES), referente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Neste documento é apresentado sucintamente o percurso educativo experienciado, envolvido na construção de saberes e em todo o percurso e conhecimento adquirido ao longo das práticas educativas desenvolvidas, no contexto de Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º CEB.

Enaltece-se que a formação inicial, e a pluralidade de Unidades Curriculares ao longo do Mestrado ofereceram a construção de conhecimentos científicos, éticos, técnicos e pedagógicos, corretamente articulados, que deram sentido a todo o processo formativo, contribuindo para o desenvolvimento profissional e pessoal da futura docente. A Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada, nas duas valências, foi fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos para a realização do presente relatório de estágio, e para a construção de saberes intrínsecos à prática educativa desenvolvida. Estes alicerces, contribuíram para práticas pedagógicas mais observadoras, com maior capacidade para planificar, refletir e avaliar, assumindo uma postura mais reflexiva e investigativa.

Deste modo, o estágio realizou-se numa instituição de carácter público pertencente ao grande Porto, sendo então, o percurso iniciado na EPE e finalizado no 1.º CEB.

No entanto, em relação à estrutura do relatório de estágio, seguido da introdução, o mesmo é composto por três capítulos, subdivididos, que pretendem enaltecer as especificidades dos dois níveis educativos, findando com uma reflexão crítica das experiências, aprendizagens e conhecimentos adquiridos ao longo da PES. Importa referir que todos os capítulos se complementam e unificam, uma vez que contribuíram para a construção do saber de um profissional da educação.

O primeiro capítulo apresenta os referentes teóricos e legais que sustentaram o processo educativo, e principalmente a Prática Educativa Supervisionada comuns aos dois contextos, e seguidamente das especificidades de cada contexto.

O segundo capítulo evidencia, a caracterização da instituição cooperante, continuamente, as especificidades de ambos os níveis educativos. Por fim, é referida uma aproximação à metodologia de investigação-ação, que suportou as práticas educativas, com

as suas etapas basilares, envolvido num processo cíclico, que se tornaram fundamentais para o desenvolvimento de uma docente mais observadora, indagadora e reflexiva.

Por último, o terceiro capítulo relata descritivamente, reflexivamente e criticamente algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas em ambas as valências, relacionadas com o quadro teórico elencado no primeiro capítulo, bem como da observação e reflexão realizada para o desenvolvimento do segundo capítulo. É importante ainda destacar o impacto que as práticas desenvolvidas provocaram nas crianças e nos alunos e no crescimento pessoal e profissional da docente estagiária.

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

No presente capítulo pretende-se clarificar os referenciais teóricos e legais que se evidenciaram fundamentais no decorrer da Prática Educativa Supervisionada e que sustentaram o início da construção da identidade profissional da futura profissional de educação. Este capítulo será dividido em três subcapítulos: o primeiro que apresenta um enquadramento legal e teórico comum aos dois níveis educativos; o segundo centra-se na evolução da Educação Pré-Escolar, no desenvolvimento da criança e do profissional de educação de infância, e por último, o terceiro subcapítulo aborda as dinâmicas teórico-legais referentes ao 1.º CEB.

Importa clarificar que a articulação dos saberes teóricos apresentados ao longo do capítulo I demonstraram-se como essenciais ao longo da PES, uma vez que a docente estagiária construiu saber sobre a prática, adaptando as suas formas de refletir e de agir sobre a mesma.

## **1.1. EDUCAÇÃO E CONCEÇÕES PARADIGMÁTICAS**

Segundo a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a educação é um direito de todos os cidadãos. Em Portugal, o direito e o acesso à educação prevista na Constituição da República Portuguesa, estabelece um ensino para todos, gratuito e obrigatório. Consagrou-se como um “conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade.” (Lei n.º46/1986, de 14 de outubro, artigo 1.º). Sendo assim, o Estado tem o dever de garantir que todas as crianças de Portugal tenham acesso à escolaridade obrigatória, à igualdade de oportunidades que ajudam a responder às necessidades das mesmas e da sociedade que as rodeia.

Neste seguimento, no Sistema Educativo fazem parte: a Educação Pré-Escolar (EPE), que é complementar à ação educativa da família; a Educação Escolar que compreende os ensinos básicos, o secundário e o superior; e a Educação Extra-Escolar que “engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização

cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal.” (Lei n. 949/2005, de 30 de agosto, artigo 4.º).

De acordo com a “Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos” (UNICEF, 2019) “promovem e encorajam a cooperação internacional no domínio da educação, nomeadamente de forma a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e a facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos modernos métodos de ensino” (artigo n.º 28).

Neste sentido, e de forma complementar, torna-se indispensável evidenciar os quatro pilares da educação propostos por Delors et al (1996 p.77): “aprender a conhecer”; “aprender a fazer”; “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”, numa relação interseccional.

Como o mundo está em constante mudança, os autores supracitados (1996), reconhecem que se deve aproveitar todas as oportunidades para “atualizar, aprofundar e enriquecer” (p.77) os conhecimentos, ao longo da vida, e não apenas, nos primeiros anos de existência. Ao longo da PES, os quatro pilares do conhecimento assumiram grande relevância, ajudando a desenvolver uma identidade pessoal e profissional com características únicas, com a utilização de instrumentos essenciais para construir o conhecimento, tendo em consideração a colaboração constante de todos os agentes educativos.

De acordo com o que foi mencionado anteriormente, é fundamental refletir sobre o papel do docente, que nesta formação detém um perfil duplo: Educador/a de Infância e Professor/a do 1.º CEB.

Um docente encontra-se num processo de aprendizagem contínuo, segundo a perspectiva de Delors et al. (1996), visando a educação ao longo da vida. Deste modo, o docente deve 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. 240/2001, de 30 de agosto).

Segundo o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, o docente deve promover o desenvolvimento de práticas pedagógicas com qualidade e significativas, respeitar as diferenças culturais e pessoais de cada criança, e incluí-las no processo de aprendizagem. Face ao exposto, o dinamismo deve ser uma das competências que o docente deve mobilizar e que está estritamente relacionada à criatividade e à inovação.

Neste sentido deve proporcionar, sempre, um ambiente educativo inovador, que permita o desenvolvimento integral da criança. O docente é um ser detentor de saberes profissionais, curriculares e disciplinares que interligados possibilitam uma prática adequada, juntamente com as atitudes, as competências e as capacidades que o compõem. No entanto, também deve ser reflexivo, crítico, autónomo, colaborativo, e deve fundamentar-se em reflexões partilhadas, favorecendo, principalmente, o desenvolvimento da criança, bem como a sua participação ativa nas aprendizagens, tornando-as mais significativas (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996 & Alarcão, 2001).

A formação inicial de um futuro profissional de educação que detém o perfil duplo permite proporcionar inúmeras aprendizagens curriculares às crianças e evidencia-se como favorável no processo de transição, seja de caráter horizontal ou vertical. As transições horizontais, são as que fazem parte do quotidiano, como acontece com as crianças, que frequentam instituições educativas, que transitam do ambiente familiar para o contexto da organização educativa (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Já as transições verticais, são geradas e estabelecidas pelos sistemas educativos em que devido à idade da criança, esta causa a transição de uma etapa para outra, e muitas vezes até para outro estabelecimento de ensino (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Esta continuidade vertical, corresponde à perspetiva do desenvolvimento da criança como um procedimento de evolução, integrado, e estabelecido numa organização.

Na transição para a escolaridade obrigatória segundo Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), os/as educadores/as em conjunto com as famílias, têm um papel importante para decidir se a criança deve ou não ingressar no 1.º CEB, pois “haverá crianças que terão 6 anos feitos há alguns meses e outras que ainda não os terão completado.” (p.100), assim sendo, “A situação das crianças mais novas, cujo ingresso no 1.º ciclo não está assegurado, terá que ser analisada com cuidado, e debatida com os pais/famílias.” (p.100). Estas decisões terão de ser muito ponderadas, para que a criança não seja prejudicada no seu futuro.

Os autores supracitados consideram que é fundamental que a criança esteja preparada a nível emocional, físico, cognitivo e que se sinta segura de si e do meio em que está envolvida.

Os documentos orientadores referem, também, que os docentes da mesma instituição, deveriam juntar os grupos e trabalharem colaborativamente para uma transição mais facilitada (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O trabalho colaborativo entre

os docentes, permite que através da interação dinâmica de diversos saberes específicos sejam atingidos melhores resultados, e que cada indivíduo “tenha um contributo a dar que tem de ter o seu processo de construção individual e singular” (Roldão, 2007, p. 28), essencialmente na partilha de experiências e saberes, perspetivando-se como um contributo para a melhoria das práticas educativas e de enriquecimento profissional (DL nº 240/2001, de 30 de agosto, artigo 4.º & Roldão, 2007).

Ao longo da PES desenvolveu-se um trabalho colaborativo com todos os intervenientes. O docente desafiava a criança, e atribuía-lhe o papel de “agente do processo educativo” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9), em que é o centro do seu percurso de desenvolvimento e aprendizagem (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013).

Contudo, outrora, à criança não lhe era concebido um papel ativo, na sua educação, mas sim passivo. Tal acontecia no seio de uma pedagogia transmissiva que considerava a criança como um recetor de saberes e um ser passivo na aquisição dos conhecimentos (Roldão, 2007). O docente era visto como a figura central do processo educativo, sendo detentor de todo o saber. Numa sociedade em constante mudança, a educação, também sofreu diversas alterações. Assim, o docente já não é visto como um ser autoritário e uma figura central no processo educativo, agora, é visto como um mediador, um promotor de experiências, e essencialmente um apoio para a procura por parte das crianças, na gestão e orientação dos conhecimentos (Delors et al., 1996; Menezes, 2014).

No decorrer das práticas desenvolvidas na PES procurou-se colocar sempre a criança no centro da aprendizagem, e orientando-a e colocando-a no centro das interações com o meio, do processo de ensino-aprendizagem, tornando assim, a aprendizagem mais significativa. Obtendo, assim, um maior desenvolvimento da sua autonomia, bem como da sua capacidade cooperativa, investigadora e interventiva (Portugal, 2009; Gonçalves, 2019).

Segundo Vygotsky, a perspetiva socio-construtivista vai de encontro à ideologia em que a criança estabelece relações com o mundo que está à sua volta, experienciando-o de forma particular, e de forma colaborativa. Porém, quando se relaciona com o adulto e com os pares mais experientes desenvolve a sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP), promovendo assim o desenvolvimento pessoal, no entanto, o profissional de educação deve ter em consideração que as conceções do meio físico e social, que são diferentes de criança

para criança, visto que cada uma o compreende à sua maneira (Boiko & Zamberlam, 2001; Melo & Veiga, 2013).

Nesta lógica de influências Bronfenbrenner, numa perspectiva teórico-metodológica, constituída por quatro níveis, - microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema - tem como objetivo compreender as relações estabelecidas entre o indivíduo e o meio (Melo & Veiga, 2013). A partir do ambiente familiar e do meio que os rodeia, assim como nas interações existentes entre ambos e as ideologias, crenças e valores que as crianças vão adquirindo durante o seu desenvolvimento (Ferreira & Marturano, 2008). Sendo assim, o pensamento de Brofenbrenner permite compreender que o desenvolvimento da criança, está dependente das características biopsicológicas e das características dos contextos em que está inserida e das relações que ao longo da vida vai adquirindo.

Desta forma, é necessário que as crianças se sintam motivadas, pois quando isso acontece, tornam-se mais autónomas, procuram novos conhecimentos e novas oportunidades e envolvem-se nas tarefas com entusiasmo (Tavares, 1979). Além disso, o docente deve promover a construção de um ambiente, em que as crianças se sintam respeitadas e ouvidas (Lourenço & Paiva, 2010), tendo em conta as suas particularidades, potencialidades e ritmos.

Neste seguimento, é possível ir ao encontro das necessidades de cada aluno de uma forma mais eficiente, que acompanha a linha de pensamento de Gardner (1995) com a Teoria das Inteligências Múltiplas onde o professor deve proporcionar e compreender os conhecimentos prévios dos alunos, assim como a forma como cada um deles vê e enfrenta as mudanças no seu dia-a-dia. Gardner (1996) referenciado por Silva e Nista-Piccolo (2010) refere que “todas as pessoas possuem várias inteligências, sendo que a diferença é o estímulo que é dado a cada indivíduo para que seja favorecido o desenvolvimento dessas inteligências” (p.198).

Assim sendo e atendendo à diversidade que existe nos contextos educativos, as práticas seguidas por esta teoria especificam as potencialidades e as diferentes inteligências dos indivíduos, promovendo estas “inovações interessantes” (Silva & Nista-Piccolo, 2010, p. 201). A teoria supramencionada evidencia a importância da diferenciação pedagógica evidenciada no com o intuito de promover aprendizagens significativas e diversificadas.

A diferenciação pedagógica designa-se como sendo uma medida universal na qual todas as crianças, tendo em conta as suas dificuldades ou facilidades, devem se sentir integradas no processo de aprendizagem. Importa sobretudo, que os alunos consigam atingir objetivos comuns, através de estratégias diversificadas, mas adequadas às suas diferentes características (Rodrigues, 2011).

Neste âmbito, e tendo por base numa observação atenta e cuidada, o professor organiza diferentes respostas para que as aprendizagens ocorram, sem implicar a exclusão dos alunos, assumindo a heterogeneidade um recurso essencial no processo de aprendizagem, convocando um ambiente colaborativo e de interajuda entre os alunos a partir de estratégias que “integra novas formas de tutoria entre os alunos, adota a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem” (Henrique, 2011, p. 170). Deste modo, acredita-se que partindo dos pontos fortes evidenciados pelas crianças e respetivas características individuais, estas tornam-se mais autónomas e ativas, maximizando as suas próprias aprendizagens e competência

A escola, a família e a criança estão interligados e devem trabalhar em simbiose. Um trabalho em parceria, aumenta a autoestima da criança, a sua produtividade, e esta vai sentir-se mais envolvida e com mais capacidades de aprendizagem. Repare-se que este envolvimento poderá ter uma influência e um impacto positivo no seu desenvolvimento e no seu aproveitamento escolar (Picanço, 2012). Atendendo ao facto da relação entre os docentes e os encarregados de educação das crianças (EE) ser fundamental não só para a socialização da criança, como também para o seu desenvolvimento no presente e no futuro, interessa refletir sobre a mesma, não esquecendo que estes são os primeiros ambientes sociais que proporcionam estímulos às crianças.

Face ao exposto, pretende-se, que as famílias e a escola colaborem de forma harmoniosa, em prol do bem-estar das crianças, numa relação apoiada no respeito mútuo, para que haja um ambiente harmonioso de partilha (Picanço, 2012). Na EPE este contacto era realizado todos os dias, uma vez que a envolvência das crianças no projeto desenvolvido fez despoletar esta simbiose familiar. Saliencia-se o facto de estas interações ajudarem a melhorar a qualidade educativa e o sucesso escolar das crianças, e também ajudarem a estagiária a ter uma maior compreensão dos contextos familiares e sociais em que cada uma delas vivia.

Visto que a educação é um direito de todos, o docente deve estar em constante formação para assim conseguir responder às necessidades e interesses de todas as crianças e fazer com que estas sejam os principais agentes no processo educativo

Com a evolução da educação, surge em simultâneo a era das Tecnologias de Informática e Comunicação (TIC) que fazem parte do quotidiano das crianças. No entanto, é necessário que a utilização das mesmas seja consciente e contextualizada (Flores, Peres & Escola, 2013). As TIC podem ser usadas em contexto educativo como ferramentas para potencializar o ensino e a aprendizagem dos alunos, trazendo benefícios que vão desde o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico, da interação, do trabalho colaborativo, a troca de experiências e a socialização (Bueno et al., 2019).

De acordo com Pellanda (2009, citado por Bueno et al., 2019) um ambiente de aprendizagem mediado pela tecnologia é repleto de flexibilidade, pois possibilita o desafio de diversas ações, tais como: pensar, agir e executar atividades distintas ao mesmo tempo.

## **1.2. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E OS MODELOS CURRICULARES**

A Educação Pré-Escolar é uma valência, de carácter facultativo, visto que não está incluída na escolaridade obrigatória, no entanto esta é uma etapa inicial no processo de educação, destinando-se a crianças com idades entre os três anos e a idade fundamental para o acesso ao ensino básico (Lei n. º5/97, de 10 de fevereiro, artigo 3.º).

A EPE, não teve sempre a mesma conotação, no entanto, ao longo dos anos operou-se uma considerável transformação. Repare-se que durante a época da Monarquia, as crianças ficavam a cargo de instituições religiosas, ou de amas-de-leite, que recebiam as crianças em sua casa, por razões económicas. No entanto, as elevadas taxas de mortalidade fizeram com que olhassem 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). Apenas, na primeira República é vista como principal e consciente, sendo assim apresentada uma escola infantil, como um meio de igualdade social (Mesquita-Pires, 2007).

No ano 1977 criou-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 nº 5/1977, de 10 de fevereiro), sendo estas referentes ao Ministério da Educação.

Neste seguimento, em 1986, com a origem da Lei de Base do Sistema Educativo, foram apresentados 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.º46/86, de 14 de outubro).

A par deste desenvolvimento da EPE, em Portugal, interessa realçar o papel preponderante do educador de infância que também sofreu múltiplas alterações. Passou, progressivamente, do papel de cuidador a um papel mais ativo e sustentado teoricamente. Cabe ao educador de infância orientar-se pelos modelos curriculares e pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que sustentam a sua intencionalidade educativa estabelecida nos objetivos gerais apresentados na Lei-quadro da Educação Pré-Escolar.

A evolução destes documentos deve ser realizada de forma colaborativa e deve ter um carácter flexível, tal como se verificou no contexto educativo, pois todas as semanas as educadoras de infância reuniam-se para planificarem as atividades conjuntas, a serem agregadas no Plano Anual de Atividades, tendo sempre em consideração as características das crianças.

O currículo deste nível educativo constrói-se e desenvolve-se, tendo sempre em consideração, as características de cada criança, privilegiando sempre o seu bem-estar, e em propostas de atividades que potencializem a articulação dos saberes. A avaliação também é vista como um elemento integrante e regulador da prática educativa que implica princípios e procedimentos ajustados às particularidades de cada nível de educação e ensino (Gaspar, 2010).

Nesse sentido, a regulamentação acerca da avaliação das crianças está descrita no documento das OCEPE. Estas possuem orientações globais para todos os profissionais da rede pública e privada da educação pré-escolar.

O processo de avaliação na EPE tem como finalidade sustentar o processo educativo de forma a ajustar as aprendizagens das crianças e acompanhar o desenvolvimento e os progressos, bem como, os seus retrocessos e as suas necessidades. Deste modo, a avaliação no pré-escolar consiste num processo contínuo e interpretativo (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Os autores Bredekamp e Rosengrant (1993, citados por Gaspar, 2010), afirmam que avaliar na educação pré-escolar é “o processo de observar, registar e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como a base para a variedade de decisões educacionais que afetam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais” (p. 67).

O educador consoante as suas conceções e opções pedagógicas, escolhe os métodos e as técnicas de registar o que observa das crianças, seleciona propositadamente os documentos resultantes do processo pedagógico com objetivo de tomar decisões e opções sobre as planificações, as atividades, forma de melhorar, organizar e/ou reorganizar o ambiente educativo e a prática pedagógica de acordo com as características e as necessidades das crianças (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Contudo, a avaliação no pré-escolar não é um processo individual do educador, trata-se de uma ação coletiva que engloba todos os intervenientes do sistema educativo, tais como, educadores, pais/família, auxiliares de educativa, terapeutas, entre outros que participam diretamente no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. A criança sendo protagonista da sua aprendizagem, também, desempenha um papel fundamental no processo de avaliação (Gaspar, 2010). No entanto, salienta que o modo como se processa a avaliação “varia de educador para educador e do seu método de trabalho. Também varia de instituição para instituição, de região para região e dos jardins-de-infância da rede pública dos jardins-de-infância da rede privada” Gaspar (2010, p.73).

Os educadores de infância recorrem aos documentos orientadores referidos anteriormente, e a modelos curriculares para a EPE, que ajudam a orientarem a sua prática. Na PES, foram essenciais os modelos da Pedagogia em Participação, *High Scope* e Movimento da Escola Moderna e a mobilização destes pela Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), já que é influenciada por alguns modelos curriculares.

A criança em todos os modelos curriculares encontra-se no centro do processo de aprendizagem, tendo características iguais em alguns modelos. Sendo assim, a criança deve contribuir os seus próprios conhecimentos e partilhar as suas ideias e os seus sentimentos nos momentos de partilhas e de decisão.

O Modelo Curricular *High-Scope*, centra-se numa perspetiva de aprendizagem pela ação, fundamentando-se numa perspetiva cognitivo-desenvolvimentista, ou seja, o desenvolvimento acontece de forma progressiva, através de diferentes fases. De referir que todos os dias, na PES, era tido em consideração o processo de “planear-fazer-rever” (Hohman & Weikart, 2007, p. 8), em que as crianças exprimiam as suas interações, e colocavam-nas em prática. De seguida, refletiam sobre elas, tendo no educador o andaime da escuta, do apoio, da aplicação de estratégias, de interação adequadas tendo um papel decisivo na organização do ambiente educativo, considerando as necessidades e os interesses do grupo (Hohman & Weikart, 2007 & Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007). Existe assim, uma rotina diária “constante, estável e, portanto, previsível pela criança” (Oliveira-Formosinho, Lino & Niza, 2007, p. 70) que lhe permite ganhar autonomia e conseqüentemente, ser gerente do seu tempo e do seu conhecimento.

Deste modo, importa mencionar que as salas de atividade de EPE deste modelo, seguem uma perspetiva construtivista através da sua divisão, por diversas áreas de atividades, que promovem aprendizagens para as crianças. As áreas - área da casinha, área dos jogos, área da biblioteca, área das construções- permitem estabelecer uma relação com o dia-a-dia das crianças, uma vez que proporciona uma “vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Formosinho et al., 1996, p. 66). Os materiais e a sua disposição nas diversas áreas, são muito importantes, para proporcionar experiências e aprendizagens às crianças.

Relativamente ao Movimento da Escola Moderna, este interliga-se com o socio construtivismo, pois favorece a cooperação entre os atores, dando importância às suas relações na construção do conhecimento, estabelecendo um ambiente democrático (Niza, 2007; Niza, 2013). Este modelo dá prioridade aos instrumentos de pilotagem, que ajudam o educador e as crianças na gestão das atividades, e na definição de diferentes áreas de atividade à volta da sala. Por recomendação do modelo estes instrumentos de pilotagem são: o mapa de presenças, o mapa de atividades, o mapa do tempo, e o calendário dos aniversários

(Niza, 2013). A arte é também uma das áreas valorizada pelo MEM, uma vez que permite apoiar o desenvolvimento da expressão plástica e artística, integrando diferentes utensílios para representar conceitos (Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1996).

O MEM assenta numa visão democrática em que a criança se desenvolve pessoalmente e socialmente, promovendo a sua participação e a sua relação entre o meio que a rodeia e o contexto de sala de atividades (Oliveira-Formosinho, 2007). Sendo assim, em MEM o currículo surge com situações quotidianas e nele estão presentes os valores democráticos de vida em sociedade, como o de respeito e partilha, desenvolvidos através da ação e, também a promoção das cem linguagens da criança e das formas de comunicação e expressão (Niza, 2009).

Em relação, ao envolvimento da família, este é um fator global a todas as pedagogias apresentadas, pois todas elas encaram este parâmetro essencial ao desenvolvimento e bem-estar da criança. No modelo de *High-Scope* o envolvimento da família permite conhecer os interesses e descobrir novas culturas e tradições que são realizadas pelo educador. Este agente educativo, através da criação de uma relação positiva e transparente com as famílias, permite um envolvimento maior na comunidade escolar (Hohmann & Weikart, 2011). No entanto, o MEM destaca a importância da comunidade e da família como fontes importantes de informação e conhecimento e, por isso, é fundamental o envolvimento destas em todos os processos (Folque, 1999).

Ao longo da ação desenvolvida na PES, estes modelos intersetaram-se, uma vez que cada um correspondia às necessidades de cada criança.

Os modelos referidos anteriormente, contribuíram para o desenvolvimento profissional da docente estagiária pois quando se conhece uma pedagogia atual e se percebe o que ela permite que a criança alcance, um docente acaba por se formar a ele próprio. De salientar que as leituras realizadas e as práticas desenvolvidas em redor dos modelos curriculares permitiram um crescimento teórico, mas também na forma de escutar, e de olhar para a criança como um ser capaz de construir o seu próprio conhecimento. Permitiram-nos, ainda, promover práticas conducentes à sua aprendizagem acreditando sempre nas suas potencialidades, enquanto ser único e singular.

Na continuação de uma participação ativa e sistemática da criança, sugerida pelos modelos curriculares, assoma-se a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP), que se

caracteriza por ser desenvolvida em grupo, proporcionando uma aprendizagem ativa e construtivista envolvendo, assim, as crianças em todo o processo. De acordo com Vasconcelos (2011), nesta envolvência “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam um sentido para o mundo que as rodeia” (p.10), desenvolvendo, desta forma, a capacidade de aprender.

Na MTP, pretende-se desenvolver a participação e a autonomia das crianças, contribuindo para o aumento dos seus interesses, saberes, estimulando a sua curiosidade, tendo em consideração o ritmo de trabalho de cada uma. Neste sentido, proporciona às crianças uma aprendizagem ativa, investigadora, cooperativa, democrática e construtivista, como intentamos aplicar ao longo da PES, seguiu-se as diferentes fases da MTP, apresentadas por Vasconcelos (2011).

A metodologia citada sustenta-se em quatro fases de desenvolvimento, nomeadamente: a Fase I – Definição do Problema, em que, existe uma formulação de questões a investigar, onde se parte dos interesses das crianças, existindo assim, nesta fase uma partilha de conhecimentos entre as crianças; a Fase II – Planificação e Desenvolvimento do Trabalho, é onde é feita uma suposição dos possíveis desenvolvimentos do trabalho, construindo-se mapas conceituais, teias ou redes de pesquisa e é onde se define o que se vai fazer e como se vai fazer (Vasconcelos, 2011), tendo em conta os objetivos definidos; a Fase III – Execução, é nesta fase que as crianças recolhem informação e realizam os respetivos registos das suas aprendizagens, que podem ser feitos através de fotografias ou de desenhos; e a Fase IV – Divulgação/Avaliação, em que é feita a exposição do trabalho desenvolvido, e é feita a sua autoavaliação, e também é onde existe uma partilha com a família e com a comunidade (Vasconcelos, 2011). No final, é essencial avaliar todo o processo de trabalho, através de autoavaliação e heteroavaliação.

Esta metodologia permite que a partir de um projeto, surgem novos projetos e novas questões, uma vez que todas “entrecruzam-se, reelaboram-se de forma sistemática, numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos, 2011, p.7).

Na MTP, o adulto tem um papel importante ao facultar os recursos disponíveis, e também improvisados, ricos, diversificados e necessários, para que a criança comece a compreender o mundo e comece a ser capaz de agir sobre ele, fazendo escolhas, tomando

decisões, e sucessivamente, ser mais autónoma (Hohmann & Weikart, 2011). Nesta linha, a criança quando questiona, participa na planificação, na investigação, na avaliação das atividades e se envolve em todos os processos de aprendizagem, constrói novas aprendizagens, e aumenta o seu desenvolvimento. Assim, a MTP, tem como principais objetivos ajudar no envolvimento da criança na construção da aprendizagem através da experiência participativa e contínua, reconhecendo a criança tanto no direito da participação como no direito ao apoio emotivo e estimulante por parte da educadora (Oliveira Formosinho, Formosinho, Lino, Niza, 2013, p. 32).

Na MTP são criados ambientes educativos que permitem as interações, o desenvolvimento de projetos, com espaços organizados, ou seja, é importante ter em consideração a organização de um ambiente educativo aberto, flexível, seguro, favorável a vivências e interesses das crianças (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011). Quanto ao tempo, este deve respeitar o ritmo de cada criança, e promover o tempo pedagógico, tanto individualmente, como em pequenos e grandes grupos, tal como o par pedagógico promoveu ao longo de todo o projeto.

A metodologia supracitada é importante no desenvolvimento da criança, através da ação. Para além disso, é transformadora, e obriga o educador a observar e a estar atento aos interesses e problemas das crianças. Esta é uma metodologia projetual, por em conjunto com as crianças se refletir e avaliar ao longo do tempo. Também por ser possível planificar e direcionar as práticas para o percurso mais adequado, seguindo o caminho que se quiser, desde que exista o envolvimento de vários intervenientes e se centre nas especificidades da criança e do grupo. Através da aprendizagem pela ação estas vivem experiências diretas e imediatas, absorvendo o seu significado, e construindo conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo, explorando e colocando questões que as auxiliam na procura de respostas.

Quando se permite que as crianças tenham uma participação ativa no desenvolvimento da sua aprendizagem está-se a melhorar os processos de aprendizagem da mesma. Neste caso, o educador tem um papel de orientador, e o dever de ajudar as crianças, originando assim a capacidade de resolver problemas e (re)descobrir formas de construir pedagogia que, direcionadas no sentido da participação da criança e na integração curricular, nos oferecem diferentes análises (Mesquita, Formosinho & Machado, 2015).

Ainda na senda de ação do Educador, este tem a função de proporcionar à criança a exploração do meio que a rodeia, construindo aprendizagens e conhecimentos significativos. Realça-se que a exploração do meio envolvente da criança, é uma aprendizagem que acontece através do brincar, pois brincar influencia o desenvolvimento da criança, em todos os aspetos e competências, desde emocionais, físicas, cognitivas, intelectuais e sociais.

Durante todo o processo educativo o brincar está subjacente a todas as áreas de conteúdo, uma vez que permite a apropriação de determinados conceitos e contribui para a aprendizagem de outros conhecimentos. Segundo Kishimoto (2010) o ato de brincar é “uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada ou conduzida pela criança (...) relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades” (p. 4), que está constantemente em aprendizagem e desenvolvimento. O educador deve observar a criança quando está envolvida nas atividades e nas suas próprias brincadeiras, pois o brincar “como atividade rica e estimulante que promove o desenvolvimento e a aprendizagem e se caracteriza pelo elevado envolvimento da criança, [é] demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.11). O brincar varia ao longo do tempo consoante o desenvolvimento da criança, a nível social, emocional e intelectual.

Contudo, enquanto a criança brinca, esta desenvolve competências e atitudes que serão utilizadas ao longo da sua vida, devido ao saber-fazer e ao saber-ser (Silva & Sarmiento, 2017). Piaget (citado por Araújo, 2013) defende que, “brincar é um privilégio para o desenvolvimento cognitivo, pois dá às crianças a oportunidade de interagir com diferentes materiais e construir uma ideia do que é o mundo” (p.2). Já, Bruner (citado por Araújo, 2013), afirma que “brincar é um ponto 16 de partida essencial para aprender o significado simbólico de cultura e uma ajuda para a criança resolver problemas” (p.2).

Estas distintas perspetivas, mas complementares, apresentam que o brincar é uma forma da criança explorar o mundo, de descobrir regras, valores e costumes, na medida em que durante o brincar está envolvida totalmente na ação. Através da sua imaginação e da criatividade utilizada durante a brincadeira, a criança estimula a sua inteligência, constrói saberes, aprende a respeitar o outro, a partilhar o seu espaço e os seus objetos, e estimula a sua concentração e atenção para as mais diversas situações que possam ocorrer no seu quotidiano (Araújo, 2013).

Neste âmbito, interessa, ainda, referir a importância que o brinquedo tem na infância desde muito cedo (Silva, 2017). O brinquedo serve de suporte à brincadeira, sendo por isso, que qualquer objeto serve de brinquedo, dependendo do significado que a criança atribui. Os brinquedos permitem enriquecer a relação entre criança-criança e criança-adulto, como forma de adquirir um conjunto, de experiências e aquisições para o processo de desenvolvimento (Neto, 2018).

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, salienta-se que o educador deve promover o envolvimento da criança e criar um ambiente educativo, em que a criança tenha à sua disponibilidade diversos materiais que estimulam os seus interesses e a sua curiosidade, e a oportunidade de escolher como e com o que é que quer brincar (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O educador deve, também, ter em conta o espaço em que estes momentos de brincar ocorrem, tanto no espaço exterior como na sala de atividades. De facto, a criança no contexto de Jardim-de-Infância passa muito tempo a brincar na sala de atividades e menos no espaço exterior.

Sendo assim, Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, (2016) referem que o espaço exterior é um espaço educativo “pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merecendo a mesma atenção do/a educador/a que o espaço interior.” (p.27), pois as atividades que são realizadas na sala de atividades também podem ser realizadas no exterior e vice-versa.

Constatando o que foi referido, anteriormente, é importante investir em espaços exteriores de qualidade, com diversos materiais seguros que permitem às crianças explorar, descobrir, desafiar-se constantemente e, em simultâneo, aprender. Ou seja, estas devem, desde cedo, ter contacto com o espaço exterior, e a idade não deve ser um impedimento, pois de acordo com Bilton, Bento e Dias (2017) “apesar da tenra idade, as crianças mostraram-nos que nunca se é demasiado “novo” para brincar no exterior, sendo fundamental contrariar uma tendência para a desvalorização e subestimação das suas competências” (p.25).

Por isso, é fundamental que o educador tenha, em consideração o espaço exterior como um elo de ligação, onde pode desenvolver práticas educativas inovadoras.

### **1.3. ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

O 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) é considerado a primeira fase universal, gratuita e obrigatória da educação escolar (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Este é o primeiro dos três ciclos do Ensino Básico (EB), 1.º CEB, 2.º CEB e 3.º CEB, do sistema educativo português, sendo composto por quatro anos de escolaridade de caráter obrigatório, para alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos de idade. O presente ciclo é caracterizado como um nível de ensino holístico, definindo-se pelo regime de monodocência, pois é da responsabilidade de um único professor, tendo este de ser observador, investigador, reflexivo e possuindo o papel de acompanhar de forma integral os alunos e a sua evolução (Leite, 2000; Nóvoa, 2009).

Destaca-se a crescente evolução a nível dos objetivos especificados para este nível educativo, uma vez que, recuando ao século XIX, verificava-se que os objetivos primários da educação “eram as competências básicas de leitura, escrita e aritmética, sendo o respetivo programa dominado pelo que ficou conhecido pelos três R: leitura, escrita e aritmética” (Arends, 1995, p. 2), sendo que atualmente assume preocupações no âmbito da formação para a compreensão do mundo, a inserção na sociedade e a entrada na comunidade do saber, pelo que valoriza aspetos da cidadania e desenvolvimento, nomeadamente capacidades, atitudes e valores, além dos saberes disciplinares integrados na matriz curricular-base (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Assim, quando se atenta aos objetivos apresentados nos diferentes documentos legais, 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 desenvolvem competências ao nível do cálculo e se dá destaque às capacidades expeditoras para as expressões e para o meio físico e social (DL n.º 46/86, de 14 de outubro).

Além disso, destaca-se também a formação dos alunos de forma a que estes se tornem cidadãos cívicos, autónomos, livres, responsáveis, conscientes e interventivos; intervenientes crítica e democraticamente; desenvolvam a sua capacidade de raciocínio e de comunicação; trabalhem cooperativamente e colaborativamente, de forma a promover relações socioafetivas; desenvolvam o gosto por aprender e se desenvolvam consoante os valores da sociedade (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro; DL n.º 49/2005, de 30 de agosto & PASEO).

Desta forma, o professor do 1.º CEB possui um perfil específico, destacado no Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, em que deve promover o ensino e a aprendizagem dos alunos, desenvolver o currículo de forma flexível, mais inclusivo, e recorrer à variedade de

conhecimentos, de partilha de ideias e de experiências de cada aluno para a dinamização e promoção de situações de aprendizagem. O professor deve ainda relacionar-se de forma positiva com o aluno, visto que a afetividade em contexto educativo é um dos aspetos mais importantes, pois, quando existe uma relação adulto-criança afetiva, as crianças sentem-se mais seguras e a sua aprendizagem é mais facilitada (Marques, 2001, citado por Picanço, 2012). A produtividade escolar do aluno é melhor e maior, e para isso é importante que o professor escute, dialogue, confie e respeite os seus alunos, que esteja atento às suas peculiaridades e fragilidades, e que seja capaz de “estabelecer verdadeiro contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões, porque conhece o apoio e disponibilidade do adulto” (Portugal, 2009, p. 65; Lopes & Silva, 2010).

Tendo em conta 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 importante ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, neste pensamento Silva (2001) evidencia que “o professor do 1.º CEB, assume, assim, uma maior responsabilidade pelo desenvolvimento global da criança, tanto ao nível das aprendizagens académicas e sociais, mas também a nível afetivo, emocional e moral” (p.124). Como o professor passa uma grande parte do tempo com os alunos, este acaba por ter um papel fundamental na vida do aluno. Deste modo, é através desta relação de afetividade e de proximidade que o professor vai conhecendo cada criança e que é possível construir uma ligação proximal que pode garantir o sucesso da aprendizagem das crianças. Segundo a perspetiva de Piaget (1989) “é sempre a afetividade que constitui a mola das ações das quais resulta, a cada nova etapa, esta ascensão progressiva pois é a afetividade que atribui valor às atividades e lhes regula a energia” (pp. 69-70). Durante a PES e a observação participante realizada, esta proximidade através de pequenos diálogos com os alunos possibilitou à díade compreender o porquê de algumas reações e atitudes que alguns alunos demonstravam.

Além do que foi salientado, o professor do 1.º CEB, tem uma autonomia para realizar uma gestão e organização autónoma do currículo, tendo em conta o dever de incentivar e incluir todas as vertentes do mesmo, através da articulação das aprendizagens. O currículo é compreendido como sendo, de acordo com Morgado (2000) “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” (p. 27) ou é visto como um conjunto de aprendizagens pretendidas. Segundo Roldão (2003), nos dias de hoje, o currículo deve ter uma direção humanista indo de encontro às realidades sociais e económicas dos alunos, deve fazer face às exigências e às transformações que se têm vivido na sociedade. Sendo assim, é necessário compreender que o currículo não deve ser igual para todos os alunos e todos os professores, devendo ser adaptado às especificidades de cada um.

Tal como é referenciado no Decreto-Lei n. 55/2018, de 6 de julho “O planeamento curricular é suportado pelo conhecimento específico da comunidade em que a escola se insere, tendo como finalidade a adequação e contextualização do currículo ao projeto educativo da escola e às características dos alunos.” O mesmo Decreto-Lei refere que as escolas têm o dever de ter autonomia e solucionar “formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa” (p.2918).

A par de todas as alterações que a sociedade tem sofrido ao longo dos anos, foi e é necessário haver uma reforma curricular. No entanto, não acontecem as transformações necessárias para que o sistema educativo conceda verdadeiramente o valor e respeito às singularidades e dificuldades de cada aluno, e para isto foram criados novos documentos, que respondem aos desafios e exigências da atualidade. Neste sentido, em 2018 surgiram homologados pelo Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, os documentos orientadores do 1.º CEB, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais, que estão entre si, que têm em vista um currículo menos prescritivo, e mais orientado, que forme cidadãos para o futuro.

Em relação ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), este é um documento orientador que possui todo o processo de desenvolvimento curricular que contribui para a ligação e articulação de decisões inerentes às diferentes dimensões do mesmo. Desta maneira evidencia-se que “a escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar” (Oliveira-Martins, 2017, p. 13). O PASEO veio dar um novo destaque ao ensino e possui um conjunto de princípios, valores e

competências a serem desenvolvidas, concedendo um sentido à formação a ser desenvolvida nas escolas e conseqüentemente às exigências tanto da sociedade como dos alunos.

As Aprendizagens Essenciais homologadas no Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, são um documento importantíssimo para o professor, pois são a base para a construção da planificação do trabalho do professor e conteúdos a desenvolver, da avaliação do ensino e da aprendizagem que orientam para uma prática tendo em conta as potencialidades e especificidades das crianças.

De relevar que a avaliação também integra o PASEO, como confere o currículo atual (DL n.º 55/2018). No âmbito do currículo o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), consignado no Decreto-Lei n. 55/2018, de 6 de julho e também autorizado pelo Despacho normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho, propõe uma “nova forma de conceber os atos de ensinar e de aprender” (Cosme, 2018, p. 10), reforçado pela autonomia pedagógica que as escolas gozam atualmente. Sendo assim, segundo a autora referida, as escolas devem promover o “desenvolvimento cognitivo e relacional dos alunos, bem como o desenvolvimento de estratégias de pesquisa, de processamento de informação e de resolução de problemas” (p. 10), para que os alunos adquiram as competências mencionadas no PASEO (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Neste sentido, o professor, deve orientar o currículo de forma flexível e contextualizada, adequando e diversificando estratégias e promovendo a articulação transdisciplinar, potencializando o trabalho por projetos que vai de ao encontro do PAFC, e ir readaptando a sua prática sempre com o objetivo de captar a atenção dos seus alunos e incentivá-los para aprender, bem como para estimular a participação ativa nas aulas (Roldão, 1999; Cosme, 2004). Assim, no que concerne à conceção do currículo, o docente titular de turma desenvolve-o com base numa educação inclusiva, "mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos" (DL nº 241/2001, de 30 de agosto).

Atualmente a matriz curricular-base do 1.º CEB contempla a componente de Português e Matemática, com uma carga horária de sete horas semanais, o Estudo do Meio e as Expressões Artísticas e Físico- Motora, sendo estas as Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática, Educação Física e Música com três horas semanais e Apoio Educativo e Oferta Complementar, com uma hora, mas no 3.º e 4.º ano acrescenta o Inglês, que é lecionado por

um professor coadjuvante com especialização na área e tem uma carga horária de duas horas semanais. (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, artigos 11.º e 13.º & Decreto-Lei n.º176/2014, de 12 de dezembro). Além disso, as Atividades de Enriquecimento Curricular (com carácter lúdico, formativo e cultural) e a componente de Educação Moral e Religiosa incorporam-se obrigatoriamente na matriz curricular de 1.º CEB, mas são de carácter facultativo (DL nº 55/2018, de 6 de julho).

Embora subsista uma carga horária e um horário de turma, a gestão do tempo é flexível e adaptada mediante as necessidades do grupo (DL n.º55/2018, de 6 de julho), sendo que ao longo PES se procurou respeitar os ritmos das crianças aquando da realização das atividades. No entanto, segundo o PAFC as escolas têm autonomia para gerirem o currículo de forma adequada, adaptando-o no Projeto Educativo do Agrupamento e o professor de uma maneira mais individual, adequá-lo através do Plano de Turma, tendo em consideração as particularidades e peculiaridades dos seus alunos. Podendo assim, atenuar a desigualdade de carga horária estabelecida na matriz curricular em algumas áreas curriculares, pois são todas importantes para o desenvolvimento intelectual e pessoal do aluno.

Seguindo, ainda esta linha de pensamento, o professor do 1.º CEB “desenvolve o respetivo currículo, no contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto - Lei n.º241/2001, de 30 de agosto, p. 5574). Posto isto, emerge a diferenciação pedagógica, na qual o professor deve adequar a sua intervenção e direcioná-la com o objetivo de intervir naquelas que são as necessidades, os interesses e as dificuldades de cada aluno, uma vez que “a diferenciação reside, na adequação de estratégias de aprendizagem” (Cadima, 1997, p. 14) de cada um.

Neste seguimento, é necessário garantir a equidade, ou seja, garantir que “todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento” e a inclusão, nomeadamente “o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e afetivo, aos mesmos contextos educativos” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho, artigo 3.º, p. 2920). A diferenciação pedagógica, mencionada no subcapítulo anterior, e a flexibilização curricular estão interligadas, e só assim fazem sentido para a promoção de uma escola inclusiva.

Na atualidade, são criadas estratégias, e o professor está numa pesquisa constante de informação, adequa-se ao currículo, diversifica os recursos e coopera com a família, para garantir o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos esforçando-se para que este sinta que pertence à Escola (Ainscow, 2009; Sanches & Teodoro, 2006).

O trabalho colaborativo e cooperante deve ser contínuo entre os técnicos especializados e os professores de educação especial, estes devem criar ambientes educacionais positivos, ter uma formação especializada, devendo fazer parte tanto de toda a formação inicial como ao longo da vida e procurar utilizar novas formas de avaliar e sobretudo conhecer o aluno, e particularmente perceber quais os seus gostos e interesses de forma a conseguir motivá-lo (Correia, 2000; Lourenço, 2010; Inácio, 2011; Henriques, 2012; Reis, 2012), pois segundo Johnson, Johnson e Holubec (1993), citados por Lopes e Santos Silva (2009) quando os alunos trabalham em conjunto aumentam a sua aprendizagem e daqueles que os rodeiam.

Sendo assim, a Escola não pode continuar a “dar o mesmo, a todos, no mesmo espaço” (Alves, 2008, citado por Carvalho, 2018, p. 63), opinião que se considerou na PES atendendo aos princípios de inclusão, pela diferenciação pedagógica, pelo respeito dos ritmos de cada criança.

Resumidamente, o professor deve realizar uma gestão flexível do currículo, tendo em consideração, as características dos seus alunos, desde os conhecimentos prévios, às suas necessidades, atendendo a uma diferenciação pedagógica que englobe todos os alunos.

Isto só é possível se ao longo das aulas os professores adotarem uma pedagogia de participação e não de transmissão (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015), utilizando apenas o manual como um recurso didático e pedagógico, para consolidar conhecimentos. E optando pela utilização de recursos tecnológicos e analógicos que estimulem os alunos a aprender, criando, assim, ambientes favoráveis à aprendizagem promovendo a indagação e a investigação.

Visto que o professor se deve adaptar às mudanças presentes na sociedade e adotar práticas mais ativas, com recursos mais apelativos e didáticos, as TIC assumem um papel importante, uma vez que permitem práticas diversificadas e tornam a aprendizagem mais global (Flores, Peres & Escola, 2013). Neste contexto, elevam-se as metodologias ativas que criam alternativas pedagógicas que colocam o aluno como o protagonista do processo de

aprendizagem e ensino, envolvendo-o na descoberta, na investigação e na resolução de problemas tornando-o mais ativo e autónomo, adversando com as metodologias tradicionais que colocam o professor como o protagonista.

Neste novo paradigma, o professor assume o papel de orientador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem que atua para ativar a curiosidade e desenvolver as habilidades dos seus alunos, deixando de ser o possuidor de todo o conhecimento. Desta forma, a inclusão destas metodologias surge como um “instrumento de rutura com a pedagogia transmissiva através da desocultação [da] naturalização que está por detrás da perpetuação da pedagogia transmissiva e (...) da proposição de uma práxis pedagógica alternativa fundamentada em teorias” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 20).

Assim sendo, o professor deve recorrer a uma serie de técnicas, procedimentos e processos na sua prática com o objetivo de auxiliar e envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem (Bacich & Moran, 2017). Atualmente usam-se estratégias pedagógicas como o de Rotação por Estações; a Sala de Aula Invertida (Flipped Classroom), a Gamificação (Escape Room), entre outras possibilidades e até modalidades como o ensino híbrido. Com a utilização destes modelos foi possível observar que as aprendizagens eram verdadeiras e significativas para cada aluno, através das suas reflexões e diálogos.

O modelo de Rotação por Estações consiste na divisão da turma por grupos, em estações de trabalho, proporcionando a execução, em simultâneo, de diversas propostas de atividade sobre uma temática principal (Bacich & Moran, 2017; Nascimento & Gomes, 2019). Sendo assim, em cada estação, está disponível diversos materiais didáticos para estimular o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

O modelo da Sala de Aula Invertida consiste que os alunos fora do contexto escolar trabalhem conteúdos que são posteriormente abordados em sala de aula, ou seja, em vez de partir da sala de aula para fora da escola é o inverso, tal como refere Trevelim, Pereira e Neto (2013) este modelo ajuda a “aprimorar a interação entre os estudantes e o professor; promover um ambiente de aprendizagem onde os estudantes passam a ser responsáveis pelo seu próprio aprendizado; promover a aprendizagem construtivista;” (p.6). Posto isto, a Sala de Aula Invertida estimula um papel ativo no aluno e no professor um papel de orientador, como um facilitador do processo do ensino e de aprendizagem, em que ambos são impulsionados a aprenderem e a ensinarem.

No que diz respeito à Gamificação, esta é uma mecânica baseada nas regras de jogo em situação de não jogo ou nos *games*, pelo que “ultrapassa o puro entretenimento”, mas cria interesse e motivação, promovendo a aprendizagem na resolução de problemas (Barros & Carvalho, 2016, p. 601). O *game based learning* (GBL) é a utilização dos jogos pela sua potencialidade na aprendizagem dos mais variados conteúdos (Findlay, 2019). Os ambientes de GBL contêm elementos que facilitam a aprendizagem e a criação de uma conexão emocional com os alunos recorrendo a estratégias de gamificação. O desempenho e a motivação dos alunos são influenciados pelas suas emoções. A noção de Escape Room surgiu primeiro no mundo do entretenimento e só depois é que foi adotado na educação, com as devidas adaptações aos conteúdos curriculares. Este jogo consiste em fechar um grupo de jogadores num determinado espaço, no qual estes terão de resolver um conjunto diversificado de enigmas, tendo como tempo limite 45 ou 60 minutos para escapar e quase sempre em redor de uma narrativa condutora. Sendo assim, torna-se num recurso atrativo para integrar nas práticas educativas, quando for mais adequado (Moura & Santos, 2020). O Escape Room Educativo tem outro potencial pedagógico, visto que entram em jogo mais elementos: enigmas, quebra-cabeças, desafios, ambientação, narrativa, etc... Isto permite criar uma experiência mais imersiva e carregada de emoção, aproveitando a magia que se origina na narrativa e na resolução de mistérios (Moura & Santos, 2020).

Sendo assim, o manual escolar perde predominância e o uso das TIC é considerado ganha eleição enquanto recurso didático visto que apresenta maiores possibilidades de enriquecer as atividades desenvolvidas (Nascimento & Gomes, 2019).

Contudo devem ter por base metodologias ativas sendo que é necessário criar situações em que os próprios alunos constroem os seus conhecimentos facilitando um maior envolvimento nas atividades, ao mesmo tempo que este proporciona o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva sobre as práticas realizadas, tornando-o capaz de fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e com o professor, além de explorar atitudes e valores pessoais referidos no PASEO é de reforçar que com as TIC é possível aprender de forma lúdica e divertida, embora em articulação com outros materiais analógicos, evitando aulas expositivas. Permitem renovar a educação e potenciar aprendizagem significativa que auxiliem a compreensão nos conteúdos curriculares (Portugal, Nunes & Goetz, 2020).

O professor deve ainda avaliar e compreender as aprendizagens, as necessidades e os interesses dos seus alunos, com a utilização de instrumentos apropriados (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) e assume um papel influente em todo o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite coadjuvar e ultrapassar as dificuldades sentidas.

Neste sentido, existem vertentes de avaliação diferentes, nomeadamente, a diagnóstica, a formativa e a sumativa, que devem ser empregues pelo docente que detêm um carácter contínuo e sistemático. Contudo, a avaliação formativa evidencia uma maior importância pois permite que sejam compreendidos ao detalhe vários desempenhos dos alunos e assim se realizem práticas pedagógicas apropriadas, ou seja, o aluno não é condenado 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 (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril). Relativamente à avaliação sumativa, esta remete para a formulação de uma menção qualitativa das aprendizagens realizadas pelas crianças, acompanhada por uma apreciação descritiva e que surge no final de cada período e ano letivo (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). No entanto, destaca-se que a prática da avaliação sumativa deve ser complementada pela avaliação formativa realizada ao longo das práticas, pois possibilita a realização atempada de um diagnóstico das fragilidades dos alunos e de uma intervenção pedagógica.

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

O presente capítulo subdivide-se em quatro partes, a primeira refere-se à caracterização do contexto de estágio da PES. A segunda e a terceira, referem-se à caracterização dos ambientes educativos da EPE e do 1.ºCEB. Sendo assim, torna-se relevante esta caracterização pois, concordando com Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p. 5) é fulcral que o ambiente educativo se assuma como “contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças [e] de desenvolvimento profissional”.

Por fim, a última parte deste capítulo menciona a metodologia de investigação utilizada na PES, nomeadamente a metodologia de investigação-ação, que se assumiu como estratégia fundamental para a formação e prática pedagógica desenvolvida.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO**

A instituição educativa onde foi desenvolvida a PES pertencia a um Agrupamento de Escolas, do ensino público, da Área Metropolitana do Grande Porto. Situava-se numa zona residencial urbana, e estava rodeada de vários serviços e de comércio, que potencializavam uma grande ligação entre a instituição e a comunidade dispunha de uma rede de transportes, com boas condições e de fácil acesso.

Relativamente ao agrupamento este era constituído por nove estabelecimentos de ensino, incorporando várias Associações de Pais que visavam a construção de uma parceria e uma articulação e dinamização de várias atividades nas diferentes escolas do agrupamento (Projeto Educativo, 2021). O Projeto Educativo, definido para 2019-2022, pretendia ser “um instrumento orientador do trabalho a desenvolver, no sentido de concretizar os desafios da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2021, p. 2).

Relativamente, à instituição em que se realizou a PES, esta oferecia boas condições e o horário de funcionamento, decorria das 7h30min às 19h. Sendo que as atividades letivas da

Educação Pré-Escolar (EPE) funcionavam entre as 09h às 15:30h, complementado pelas Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF).

Em relação, ao espaço interior, este era composto por dois pisos. O piso inferior, era constituído por um refeitório com uma cozinha equipada e preparada para a confeção das refeições, que era partilhado pelas duas valências educativas, em horários diferentes. Ainda neste piso, existia uma ala exclusivamente para a Educação Pré-Escolar, equipada com uma casa de banho, e com uma instalação sanitária adequada à faixa etária, potenciando maior autonomia, às crianças, no momento de higiene. Possuía, ainda, um armário para a organização de diversos produtos de higiene, um chuveiro e um fraldário. Destaca-se a existência de um espaço aberto com cabides para a arrumação das mochilas e dos casacos; uma sala para as crianças que ficavam no prolongamento; cinco salas de atividades e uma de acolhimento e dormitório. No mesmo piso, mas na valência do 1.ºCEB existiam duas salas do 1.º ano e duas salas do 2.º ano de escolaridade e instalações sanitárias, inclusive uma para crianças com mobilidade reduzida. Ainda, existia um espaço para as crianças brincarem, quando as condições meteorológicas condicionavam a utilização do espaço exterior, aqui também, eram realizadas algumas atividades.

Relativamente, ao piso superior, este era composto por duas salas do 3.º ano e três salas do 4.º ano de escolaridade; uma sala dos docentes; instalações sanitárias; biblioteca; uma sala com materiais didáticos e tecnológicos; uma sala de arrumação; um gabinete de psicologia e orientação; um elevador e corredores bastante amplos. “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 163/2018), neste sentido, a instituição apresentava condições excelentes de acessibilidade para as crianças e para os adultos com mobilidade reduzida, permitindo assim um maior envolvimento e participação cívica, promovendo os laços sociais.

O espaço exterior desta instituição é relativamente grande, e é dividido pelas duas valências, em que o campo é destinado às crianças do 1.º CEB e a parte que contém um coberto é destinada às crianças da EPE. Em relação aos equipamentos disponíveis, na EPE existe um escorrega, materiais de psicomotricidade como: legos, pneus, trotinetes e entre outros, um conjunto de jogos educativos pintados no chão e uma horta pedagógica. No espaço

exterior existia, ainda um campo com as marcações de jogos de futebol e basquetebol, que era utilizado pelas crianças do 1.º CEB para as suas aulas de educação física. Este espaço, carecia de uma maior zona verde, onde as crianças pudessem explorar mais o que a Natureza lhes oferece. Repare-se que o espaço exterior potencia múltiplas aprendizagens, podendo, tal como recomenda Bento (2015) contribuir para o desenvolvimento de competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, muito importantes para alicerçar a formação das crianças. Ainda nesta perspetiva Hohmann, Banet e Weikart (1995) mencionam que é essencial que as crianças usufruam deste espaço exterior, pois podem correr, saltar, gritar, jogar e o contato com o ar livre contribui muito para o seu bem-estar emocional e social.

A instituição possuía parcerias com a Câmara Municipal do concelho, com a “Lipor”, com a Quinta do Passal, entre outras. Esta colaboração entre a instituição e a comunidade proporcionava às crianças uma aprendizagem mais rica de conhecimentos. Relativamente, aos projetos a instituição apenas participa no Projeto “Eco-Escolas”.

As dinâmicas internas proporcionadas pelos docentes da instituição, consistiam em atividades de articulação entre a EPE e o 1.º CEB, na organização de pequenas celebrações das festividades da época (*Halloween*, Dia de S. Martinho, Natal, entre outras), em celebrar os dias mais significativos durante o ano (Dia da Alimentação Saudável, Dia da Pessoa com Deficiência, Dia da Árvore, entre outros) e em atividades lúdicas e criativas.

Para que estas dinâmicas fossem ricas e diversificadas era importante que a equipa educativa trabalhasse, de forma colaborativa e cooperativa. Deste modo, havia cinco Educadoras de Infância, uma Educadora de Educação Especial, 12 Professores do 1.º CEB, dois Professores do Ensino Especial, duas Professoras da biblioteca, cinco Professores responsáveis pelas Atividades de Enriquecimento Curricular e a Coordenadora do Centro Escolar e quanto ao pessoal não docente, existiam 13 assistentes operacionais, e cinco cozinheiras.

Em relação, às dinâmicas entre o pessoal docente e não docente percebia-se que trabalhavam de forma colaborativa e com respeito, demonstrando o pessoal não docente interesse em participar nas atividades propostas pela instituição ou pelas educadoras/docentes.

No que diz respeito às dinâmicas entre o pessoal docente, observou-se maior proximidade entre os pares de cada valência educativa, no entanto existiam reuniões

semanais, entre todos os profissionais, nas quais eram debatidos os problemas, as dificuldades e as melhorias que podiam ser efetuadas.

Assim, após compreender o contexto educativo e as suas dinâmicas, é necessário caracterizar e refletir sobre os grupos que fizeram da PES e que deram lugar a um vasto conjunto de conhecimentos, experiências e aprendizagens.

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

O ambiente educativo, desde a organização do grupo, do espaço, dos materiais, do tempo e das interações constituíam-se na base do desenvolvimento educativo e curricular (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

A PES no contexto de Educação Pré-Escolar, desenvolveu-se com um grupo constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos. Quanto ao género, oito eram do sexo masculino, e doze do sexo feminino. O grupo incluía algumas crianças com necessidades específicas de aprendizagem e inclusão (quatro crianças frequentavam a terapia da fala e uma tinha apoio psicopedagógico por parte de uma docente de educação especial). Existe, ainda, uma criança, em processo de avaliação de desenvolvimento por parte da pedopsiquiatra.

A família é um dos principais agentes do desenvolvimento e da vida das crianças, pois segundo Lopes e Silva (2008) é “o meio natural onde a criança nasce e se desenvolve” (p. 159). Neste sentido, a Educadora Cooperante e as famílias mantinham um contato próximo e estas mostravam-se interessadas em ajudar e cooperar nas atividades desenvolvidas em contexto de sala e da instituição.

Relativamente ao grupo de crianças, pudemos observar e anotar, através dos diálogos com as crianças, das notas de campo e do Diário de Formação, constatou-se que o grupo era ativo, comunicativo, curioso, empenhado e autónomo nas suas tarefas.

Ao nível da área de formação pessoal e social, algumas crianças apresentavam dificuldades em ouvir os outros, e por vezes não respeitavam a sua vez de falar nos momentos de partilha. Quanto à autonomia, as crianças de 4 e 5 anos eram bastante autónomas, já as crianças de 3 anos necessitavam de alguma ajuda em certas tarefas.

Em relação, à área de expressão e comunicação, o grupo mostrava-se muito entusiasmado em relatar situações do seu quotidiano e em partilhar os seus conhecimentos, em grande grupo. No domínio da educação física, o grupo evidenciava algumas dificuldades ao nível do equilíbrio, no entanto, o grupo demonstrava-se entusiasmado em realizar atividades motoras. Em relação ao domínio da educação artística, mais concretamente no subdomínio das artes visuais, o grupo utilizava diversos materiais como tecido, vários tipos de papéis, elementos da natureza, entre outros e instrumentos de desenho e de pintura (tintas, marcadores, lápis de cor, etc.). No subdomínio do jogo dramático/teatro, as crianças ao brincar “ao faz de conta” recriavam situações do quotidiano e representavam situações reais ou imaginárias. Sublinha-se que com a animação e dinamização do fantocheiro, as crianças ficaram, ainda mais, entusiasmadas e interessadas por esta área. No subdomínio da música, era notório o interesse do grupo por momentos musicais, especificamente, quando eram lengalengas cantadas. Por último, no subdomínio da dança, as crianças demonstravam gosto em dançar a ritmos diferentes.

Em relação, ao domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, as crianças tinham interesse em descobrir como se escreviam outras palavras para além do seu nome, e também estavam constantemente a fazer rimas.

No domínio da matemática, grande parte do grupo apresentava uma compreensão das noções espaciais como “em cima”, “em baixo”, “dentro” ou “fora”, “frente”, “trás”, “direita” e “esquerda”. Também contavam e identificavam os números, pese embora, as crianças mais novas ainda estavam num processo de descoberta. Por último, no que toca, à área do conhecimento do mundo, o grupo, evidenciava um grande interesse pelo meio ambiente, pelos animais, nomeadamente pelas aranhas (assunto bastante explorado num dos projetos desenvolvidos).

O ambiente educativo, envolve, em primeiro plano, o espaço, que deve ir ao encontro das necessidades e aos interesses das crianças, possuindo uma organização dos materiais, coerente, e de fácil acesso, bem como as áreas/espacos pedagógicos bem definidos. Nesta lógica, Hohmann e Weikart (2009) recomendam referem que “as áreas de interesse [devem ser] organizadas de forma a assegurar a visibilidade e a possibilidade de locomoção entre os diferentes espaços” (p.130).

A organização do espaço evidenciava a presença dos modelos pedagógicos *High-Scope* e MEM, especificamente na delimitação das áreas de interesse e dos instrumentos de pilotagem (Folque,2014). Em cada área estava definido o número de crianças que a podiam frequentar em simultâneo, sendo que podia estar sempre quatro crianças ao mesmo tempo em cada área.

A sala era composta por diferentes áreas onde as crianças podiam experienciar situações diversificadas e desenvolver múltiplas competências: área de Acolhimento, área da Biblioteca, área dos Jogos, área da Casinha, área das Construções e área das Mesas. Na área de Acolhimento, onde o grupo reunia todos os dias, num tapete, as crianças partilhavam as suas experiências, os seus conhecimentos, as suas emoções e apresentavam as suas argumentações face a um problema. Junto desta área, existia na parede o mapa conceptual que as educadoras estagiárias com as crianças construíram para o desenvolvimento do projeto da sala. A área da Biblioteca, era apetrechada com vários materiais: uma estante com bastantes livros, dois *puffs*, um quadro de desenho e um fantocheiro construído pelas educadoras estagiárias. Salienta-se que, a educadora cooperante colocou neste espaço, um quadro que permitia a produção gráfica (desenho, escrita), o fantocheiro permitia que as crianças explorassem os fantoches disponíveis na sala, enquanto desenvolviam a sua imaginação ao criarem pequenas peças de teatro e jogos de faz de conta. A área dos Jogos encontrava-se apetrechada por vários jogos com enfoque em diferentes domínios de desenvolvimento (nível cognitivo, linguístico, motor, matemático, entre outros). Na área referida, as crianças construíam puzzles, realizavam jogos de associações, sequências, de números e de figuras geométricas como o exemplo do tangram. De anotar que, as crianças mais velhas ajudavam as crianças mais novas a realizar os jogos, fomentando assim a entreejuda entre pares. A área da Casinha, era composta por diversos materiais, como: um fogão, um lava-loiças, um armário, um guarda-roupa, uma mesa, quatro bancos, talheres, copos, pratos e um cesto com vários legumes e frutas. Neste espaço, as crianças recriavam diversas situações familiares e sociais, vivenciando o jogo do “faz de conta”. Na área das construções, inserida na área de Acolhimento, pois utilizavam o tapete para jogar, tendo à sua disposição caixas com legos, carros e a pistas. No jogo de faz de conta, aí desenvolvido, a ênfase na imaginação era um imperativo. Por fim, a área das Mesas constitui-se num espaço

multifunções, onde as crianças realizavam diversas atividades, sendo que a maioria se enquadrava na expressão plástica (pinturas, recortes, colagens, modelagem e desenhos).

Apesar de cada área lúdica, ainda apelidada de cantinho, ter as suas especificidades, todas contribuem (até porque se interligam) para o desenvolvimento da criança.

No que diz respeito, aos materiais existentes na sala de atividades, estes eram apropriados à faixa etária em questão, e a sua localização permitia que as crianças os utilizassem autonomamente. Existia uma grande diversidade de materiais, particularmente, material de desperdício (desde folhas de cartão, cartão canelado, caixas de ovos, tecidos, botões, entre muitos outros). A sua utilização promovia o desenvolvimento de uma consciência ecológica nas crianças, e ia de encontro ao “Projeto Eco-Escolas” que visava promover a importância da reciclagem e reutilização dos diferentes materiais.

Em relação, às interações entre as crianças era possível observar que o grupo, em geral, tinha uma relação saudável e de ajuda, pois quando alguma criança do grupo estava com dificuldades em resolver os seus problemas, o grupo unia-se para a ajudar a ultrapassar a situação. Estas interações, também eram visíveis quando, cada grupo, partilhava as suas atividades e as criações realizadas com os restantes grupos do Jardim de Infância. Pelo exposto podemos inferir que as interações entre as crianças, e todos os agentes educativos, eram muito positivas, fomentando o espírito de colaboração e cooperação entre todos. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Relativamente, às interações entre o Jardim de Infância e a família, esta revelou-se positiva. As famílias demonstraram vontade de participar nas atividades, no entanto, devido à Covid-19 não puderam participar tão ativamente. Além das atividades que a instituição desenvolvia, a associação de pais também organizava, com alguma regularidade, festas e feiras de acordo com o Plano Anual de Atividades.

A rotina diária do grupo mostrou-se, sempre, é flexível e sofria alterações sempre que necessário, como se referencia no perfil específico de desempenho profissional do educador de infância (DL n. 241/2001, de 30 de agosto), no entanto a sua estrutura habitual era composta por vários momentos: Iniciando com o acolhimento, às 9:00h; um diálogo em grande grupo para partilha de ideias e experiências; a canção do “Bom Dia”; marcação de presenças; higiene pessoal; lanche da manhã; atividades de jogo livre no exterior; realização de atividades em grande grupo, pequenos grupos ou individualmente ou a divisão das crianças

nas diferentes áreas, pois brincar é fundamental e deve fazer parte do processo educativo, essencial na educação pré-escolar, uma vez que “a criança quando brinca comanda a situação, tem o controlo da sua brincadeira, percebe do que é e não é capaz e isso é essencial para a sua auto-estima” (Araújo, 2012, p.4) ; higiene pessoal; almoço; atividades de jogo livre no exterior; regresso à sala de atividades, onde realizavam atividades planificadas pela Educadora de Infância ou pelo par pedagógico; por fim às 15:30h algumas crianças eram entregues aos familiares e outras dirigiam-se para o refeitório para lancharem e posteriormente ficarem nas AAF(atividades de apoio à família) até à hora de regressarem a casa.

Na organização e planeamento de atividades a educadora tem um papel muito importante, pois a sua perspetiva de escuta, a interação, a planificação e a avaliação geral das experiências pedagógicas engloba todas as crianças. Para além disso, coordena, internamente e externamente, em cooperação, momentos de reflexão na ação e sobre a ação. Neste elenco de atitudes e procedimentos incentiva a participar no seu processo de aprendizagem, motivando-a. Deste modo a ação pedagógica é mais rica e variada, uma vez que “centra na criança, essencialmente, mas diversifica-se nos projetos e nos colaboradores (família e outros agentes educativos), de forma a proporcionar à criança uma educação de infância com uma visão caleidoscópica do mundo” (Marta, 2015, p. 281).

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

A Prática Educativa Supervisionada foi desenvolvida numa turma de 3.º ano, constituída por vinte e dois alunos, dos quais doze e do sexo masculino e dez do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos, ainda nesta turma existia um aluno de nacionalidade brasileira, um aluno de nacionalidade lituana, um aluno descendente de família chinesa, e as restantes eram de nacionalidade portuguesa. É importante salientar, que nesta turma, havia um aluno com Síndrome de Asperger, que se afirma como “uma perturbação neura comportamental, de base genética frequentemente encarada como uma perturbação dentro do espectro do Autismo” (Antunes, 2009, p.74). Apesar de este aluno ser autónomo, nas diversas tarefas propostas em sala de aula é necessário reforçar a diferenciação pedagógica respeitando sempre o seu ritmo de aprendizagem.

Nesta turma existia alguns alunos que entraram para o 1ºCEB um ano mais tarde por opção dos pais, traduzindo-se na apresentação de um grau elevado de maturidade, sobretudo nos diálogos e reflexões em grande grupo, na relação entre pares. Por sua vez, ainda neste grupo havia o inverso em que, existia um aluno que entrou um ano mais cedo para o 1.º CEB.

Em relação ao grupo havia crianças muito participativas e outras mais tímidas. No entanto, durante os diálogos, em grande grupo, verificou-se que a maior parte dos alunos conseguia fundamentar vários conteúdos, isto demonstrava que a docente cooperante trabalhava o pensamento crítico e reflexivo em sala de aula e que também fora da escola estes são estimulados pelas suas famílias. Este grupo conseguia facilmente participar em projetos ou atividades, pois eram muito participativos, muito autónomos, tinham pensamento crítico e tal como está explanado no PASEO arrecadavam um leque de competências e atitudes que os ajudavam a adquirir vários conhecimentos sobre o que se passava no dia-a-dia.

Para além disso, quanto aos ritmos de aprendizagem, existia alguns alunos que aprendiam e resolviam as tarefas com mais facilidade do que os outros, no entanto, havia uma grande entreaajuda entre todos.

É importante dar ênfase aos interesses dos alunos, pois segundo Krapp e Lemos (2002), o interesse dos alunos não é só uma condição, como também é um objetivo da aprendizagem escolar, por isso apresentam a motivação dos alunos como um fator crucial na eficiência da sala de aula. No entanto, os mesmos autores referem que “estar motivado para aprender algo específico e concretizar eficazmente esse desejo é um processo complexo” (Krapp & Lemos, 2002, p.78), exige da parte dos professores na sua prática educativa, por um lado, “o apoio aos interesses situacionais e individuais como objetivo educativo importante”, por outro, “oferecer condições de aprendizagem escolar que apoiem o interesse” (Krapp & Lemos, 2002, pp.95-98), criando condições para o processo de internalização da motivação. Sendo assim, através da observação direta e indireta percebeu-se que a turma tinha um grande interesse na área do Estudo do Meio, mais concretamente em conteúdos que se relacionam com a Geografia e com as Ciências Naturais; na área do Português demonstravam interesses em atividades de escrita criativa; nas Artes Visuais e ainda em utilizar recursos tecnológicos. A área que o grupo tinha mais dificuldades era a área da Matemática, mais especificamente no âmbito do cálculo mental e na resolução de problemas. Por sua vez, na área do Português, alguns alunos têm dificuldades no âmbito da leitura e em expressar-se em grande grupo.

Durante as semanas de observação foi possível verificar que a docente cooperante, nos minutos finais das aulas fazia jogos de cálculo mental para colmatar as dificuldades do grupo. Visto que a turma também tinha dificuldades no âmbito da leitura, a professora titular pedia sempre para cada aluno ler em voz alta um pequeno excerto do texto ou até muitas vezes faziam leituras criativas, tendo em conta que era um dos interesses do grupo.

Os alunos apresentavam um grande interesse no trabalho colaborativo e cooperativo, sendo assim durante as semanas de observação e as semanas de intervenção a turma realizou várias atividades promovendo estes tipos de trabalho.

O ambiente educativo é a base para uma aprendizagem significativa, sendo assim, a sala de aula, é um dos espaços em que decorre todo o processo de ensino e de aprendizagem e deve estar devidamente organizada, para que seja possível o acompanhamento a todos os alunos e que não se centre num ensino transmissivo, garantindo assim a construção da aprendizagem dos alunos (Zabalza, 1992).

No que diz respeito à sala de aula, em relação à sua dimensão pode-se referir que era suficiente para o grupo, existindo a possibilidade de a disposição das mesas ser alterada. A mesma detinha de uma boa iluminação, dispondo uma das paredes de janelas, o que era bom, pois detinha luz natural, no entanto por vezes condicionava a visualização dos conteúdos no quadro. Nas paredes havia também trabalhos que os alunos iam desenvolvendo, bem como um mapa de Portugal, um mapa do mundo e alguns cartazes com conteúdos que já tinham aprendido, estes recursos demonstravam-se imprescindíveis para o nível educativo em questão, e sem dúvida facilitavam todo o processo de ensino e aprendizagem, tal como refere Teixeira e Reis (2012), a observação do espaço de sala de aula diz-nos como as crianças interagem e se relacionam.

No que concerne à disposição das mesas, estas estavam dispostas em forma de “U”, o que facilitava a comunicação, a partilha de ideias e conhecimentos, bem como o trabalho colaborativo. A disposição em “U” dá uma maior liberdade ao professor, oferecendo-lhe um melhor acesso ao quadro e permitindo que se desloque a qualquer criança, de forma rápida apresentando as desvantagens de estabelecer uma distância emocional entre professor/crianças e uma distância física entre as crianças (Teixeira & Reis, 2012). Esta disposição já estava definida pela docente cooperante e, na opinião da professora em formação é a

disposição mais adequada àquele grupo turma e que dava resposta, às características da turma.

Relativamente aos recursos existentes na sala de aula, esta detinha um quadro branco, existindo ainda recursos de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC), nomeadamente, um computador, colunas e um projetor. É importante salientar que, a instituição oferecia vários *tablets*, computadores e Bee- Bot que podiam ser requisitados para utilizar nas aulas. A utilização destes recursos, como os *tablets* e os computadores, por vezes, era condicionada por causa das falhas existentes na internet. No entanto, as TIC eram usadas em contexto educativo como ferramentas para potencializar o ensino e a aprendizagem dos alunos, trazendo benefícios que vão desde o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico, da interação, do trabalho colaborativo, a troca de experiências e a socialização (Bueno et al., 2019).

A sala de aula detinha, ainda, alguns armários com vários materiais, como cartolinas e diferentes tipos de papel para a realização de trabalhos; uma bancada com alguns materiais didáticos como plasticina, tintas guache, lápis de cera e entre outros; um armário com as capas dos registos dos alunos e, ao lado desse armário, havia caixas com jogos didáticos relacionados com a área da matemática, com a área do português e na área do estudo do meio.

Durante as semanas de observação, verificou-se que a docente cooperante utilizava alguns materiais didáticos e incluía as TIC nas suas práticas, denotando-se um esforço em tentar dinamizar aulas com mais interação e outros recursos, nomeadamente aos tecnológicos e tentar criar uma articulação com outras áreas. Estas articulações das TIC com as outras áreas do saber eram realizadas através de aplicações que substituíam os recursos analógicos, como por exemplo para consolidar os conhecimentos e fazer uma avaliação formativa ao longo das práticas. No entanto, é necessário que a utilização das mesmas seja consciente e contextualizada (Flores, Peres & Escola, 2013). A docente cooperante recorria diversas vezes, a situações atuais do quotidiano para conseguir explicar alguns dos conteúdos abordados ao longo das aulas, e eram valorizadas as partilhas de ideias e conhecimentos dos alunos.

No que concerne à organização do tempo, existia uma rotina definida pela docente cooperante, pelo que quando os alunos entravam na sala começavam por escrever o plano de aula, no caderno diário. De seguida eram trabalhadas as áreas definidas pelo horário para

aquele dia, com base no horário letivo, que era passível de ser alterado, de acordo com as necessidades ou acontecimentos do dia. Depois dos intervalos a docente cooperante realizava alguns exercícios de relaxamentos com a turma. Estes momentos de relaxamento eram fundamentais para o decorrer das atividades que se seguiam, visto que a turma apresentava uma grande agitação quando regressava à sala de aula após os intervalos. Sendo assim, as técnicas de relaxamento e de descontração podem ser facilmente aprendidas e aplicadas numa sala de aula uma vez que ajuda no desenvolvimento do aluno, pois tal como refere Guillaud (2012) “o relaxamento tem o inestimável mérito de evitar tensões e *stress* inúteis” (p.6). O horário desta turma iniciava pelas 9h e terminava às 17h, de segunda-feira a sexta-feira, com o intervalo que tinha a duração de 30 minutos, realizando-se das 11h às 11h30 no período da manhã e das 15h30 às 16h no período da tarde. É importante referir que a instituição não possuía campainha, sendo os horários eram controlados pelos docentes, bem como pelos alunos que tinham um grande sentido de autonomia e responsabilidade.

Durante a observação realizada, verificou-se que as interações entre criança-criança eram baseadas numa relação de amizade e de respeito, e tal como é propício da faixa etária existiam alguns momentos de conflito, que eram naturalmente resolvidos na sala de aula com a docente cooperante. De facto, a turma apresentava muito interesse e entusiasmo nos momentos de entreajuda que contribuía para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos. No que diz respeito, às interações pedagógicas adulto-crianças também estas eram positivas, sustentadas num clima de respeito e confiança, em que a docente cooperante ouvia as partilhas dos alunos, os questionava, ativando a sua participação e autonomia.

Relativamente à interação pedagógica entre a docente e a família dos alunos, esta é fundamental, uma vez que quando há uma colaboração entre ambos os agentes “as escolas ganham porque se aproximam comunidades e podem contar com apoios adicionais (...), os alunos e as famílias ganham porque melhora o aproveitamento escolar dos alunos e os pais mais bem informados acerca da educação e da escola” (Marques, 1997, p. 20). Do que foi possível observar, existia uma boa comunicação entre a docente cooperante e as famílias dos alunos, e as famílias participavam nas atividades propostas e interagiam no *Padlet* da turma e na plataforma *Classdojo*. Este *Padlet* e a *Classdojo* foram criados com o objetivo de integrar as famílias no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos, pois nestas plataformas os pais conseguiam ver algumas atividades realizadas na sala de aula.

Desta maneira, é importante que existam boas interações pedagógicas entre a equipa educativa e a família, para que todo o processo de ensino-aprendizagem fosse mais coerente, rico e variado para os alunos, colaborando também para um maior e melhor desenvolvimento de todos.

## **2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO - AÇÃO**

Neste subcapítulo apresenta-se a Metodologia Investigação-Ação (MIA) numa lógica de aproximação à metodologia usada durante o desenvolvimento da prática da PES, na medida em que existiu uma articulação constante entre a teoria e a prática educativa, em permanente reflexão.

A MIA pode ser vista como um balanço entre a investigação e a ação, em que todos os saberes produzidos e adquiridos sobre e na ação são reintegrados nessa ação, ou seja, através desta, acontece uma alteração, e através da investigação há uma compreensão da mesma (Latorre, 2003 & Caetano, 2004).

Um profissional de educação deve estar em constante desenvolvimento ao longo de toda a sua vida profissional, pois este desenvolvimento profissional, necessita da realização de investigações, de conhecimento científico e a colaboração de todos os agentes educativos. Nesta perspetiva, um docente investigador é percebido por Alarcão (2001), como um ser apto para se questionar e investigar e futuramente “se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (p. 6).

É importante mencionar que durante a formação inicial de docentes, a investigação, é percebida como essencial, porque há uma harmonia entre a teoria e a prática que será relevante para a realização de uma ação planeada e adequada ao contexto (Estrela & Estrela, 2001; Noffke & Somekh, 2010). Sendo assim, ao longo da PES, foi desenvolvida uma aproximação à Metodologia de Investigação- Ação (MIA), que segundo Coutinho et al. (2009) “é a que mais se aproxima do meio educativo sendo mesmo apresentada como a metodologia do professor como investigador e que valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave” (p. 358). Nesta metodologia o investigador envolve-se de forma empenhada nas suas ações com a intenção de realizar e promover mudanças nos contextos, mobilizando

um conjunto de estratégias com o objetivo de melhorar o sistema educativo (Bogdan & Biklen, 1991 & Latorre, 2003).

Nestes meandros investigativos foram mobilizadas várias ferramentas, no entanto a observação assumiu um papel preponderante, pois através desta o docente percebe as necessidades e os interesses das crianças, e só assim é que pode intervir e avaliar da forma mais adequada (Estrela, 1994). Para isso, a díade adotou alguns instrumentos de observação, principalmente o diário de formação e as notas de campo. Em ambos, eram registados momentos ou situações vivenciadas e posteriormente analisadas reflexivamente. Só deste modo colhíamos dados fidedignos para proceder a planificações de qualidade. Os registos fotográficos e as gravações de vídeo foram também essenciais em todo este processo.

A planificação da EPE era realizada semanalmente, de forma sequencial, começando primeiro pela identificação das necessidades de aprendizagem, dos interesses evidenciados e das aprendizagens conquistadas pelas crianças. De seguida, eram descritos os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, para as ações/intervenções pertinentes contextualizadas nas decisões pedagógicas. De referir, que o par pedagógico sentiu algumas dificuldades no desenvolvimento das ações pedagógicas planeadas, uma vez que a rotina oferece um tempo muito escasso para a realização das mesmas. Por vezes, confrontamo-nos com aceleração do ritmo das crianças e com maior ênfase no produto que no processo, devido a um tempo limitador do respeito pela criança. Conforme recomenda (Arends, 2008), o tempo, as estratégias e os recursos adotados devem ser adequadas, permitindo assim, criar um fio condutor e lógico às atividades e proporcionar momentos de aprendizagem às crianças.

No que diz respeito, às planificações no âmbito 1.º CEB, estas foram desenvolvidas, semanalmente, a partir de um trabalho colaborativo entre a díade, recorrendo sobretudo a recursos físicos, sensoriais e digitais, para garantir o desenvolvimento de competências nos alunos. Importa salientar que a planificação se iniciava com uma breve contextualização, seguida dos objetivos específicos, dos conhecimentos prévios e da articulação das diversas áreas curriculares de acordo com as AE. Deste modo, optou-se por desenvolver planificações que permitissem ir de encontro às necessidades dos alunos, contribuindo para a adequação das aprendizagens, que se esperava desenvolver tendo por base os objetivos definidos.

Nesta perspetiva, a planificação deve ser vista como um instrumento flexível, que responde às necessidades e ao ritmo individual de cada criança, devendo estar sempre

adequada ao momento. É importante, neste processo, colocar notas de observação no fim de cada planificação podendo referir quais as atividades que não foram realizadas, identificando os motivos. Este procedimento, para além de demonstrar o carácter flexível da planificação, evidencia o processo de reflexão na ação e fornece pistas para a reflexão sobre a ação.

Ora, a observação, a planificação, a ação e a reflexão “formam o eixo estratégico do processo de investigação-ação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21). A ação surge na prática pedagógica por consequência das duas primeiras fases mencionadas anteriormente, sendo que se caracteriza pela sua intencionalidade, uma vez que “é específica a um determinado contexto e surge em resposta aos valores e práticas dos participantes numa dada situação” (Winter, 1989, citado por Moreira, 2001, p. 8). Deste modo a ação revela-se como uma estratégia de planeamento e é colocada em prática de forma cuidada e reflexiva pelo docente, de forma a melhorar o momento ou o seu contexto e a desenvolver uma participação ativa e capaz de realizar mudanças.

Sendo assim, é importante estar constantemente em reflexão, mesmo durante a ação, para conseguir-se adaptar e adequar os problemas que podem surgir ao longo da prática e se os objetivos delineados são adequados ao momento. A reflexão, quer antes da ação, quer durante e após, foi sempre realizada entre o par pedagógico, os docentes cooperantes e as supervisoras institucionais.

As reuniões que eram realizadas diariamente, procuravam refletir sobre as práticas e sobre as dificuldades e aprendizagens que as crianças e as estagiárias iam demonstrando. As reflexões com as docentes cooperantes, as conversas informais com outros docentes da instituição cooperante, com os outros pares pedagógicos e as reuniões com as supervisoras institucionais proporcionaram um amplo leque de aprendizagens sobre a prática. A escrita das narrativas individuais e colaborativas também se inscreveu nestes processos de reflexão e consistiram num “exercício reflexivo fomentador de desenvolvimento das capacidades de construção de discurso pedagógico” (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007, p. 3119).

Estes momentos de reflexão em permitiram à futura profissional de educação compreender o que resultou e o que poderia ter melhorado, quais as motivações do grupo/turma e como este se envolveu e até mesmo sobre a forma como desenvolveram as atividades e as estratégias e recursos usados.

Deste modo, o sistema cíclico em que ocorre as diversas etapas da Metodologia Investigação-Ação – a observação, a planificação, a ação e a reflexão – têm sempre numa etapa a consideração da outra, pois o que é observado, será planificado com base nessa observação, e na ação será refletido aquilo que planificamos e todas as etapas anteriores serão suportadas pela reflexão, devendo esta reflexão ser retrospectiva e prospetiva. (Alarcão, 2010). Logo, “a investigação-ação é uma metodologia caracterizada por uma permanente dinâmica entre teoria e prática em que o docente interfere no próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática” (Alarcão, 2010, p.116).

Em suma, a MIA assumiu uma grande importância para a aquisição de saberes teórico-práticos, o que permitiu desenvolver uma prática contextualizada assente numa intencionalidade pedagógica, tal como será apresentado no capítulo seguinte.

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

“Agir cedo para ter melhores resultados no futuro é garantir uma sociedade em que todos têm as mesmas oportunidades, potenciando que, através da educação tenhamos uma sociedade mais justa e mais coesa” (Costa, 2016, p.4)

A Prática Educativa Supervisionada na Educação Pré-Escolar, foi um processo formativo, no qual foram desenvolvidas várias ações educativas. Assim sendo, este capítulo afigura-se como é um meio de descrição e análise crítico-reflexiva das práticas educativas, complementadas pelo enquadramento teórico e legal do Capítulo I e pelo conhecimento do contexto e de cada grupo/turma evidenciados no Capítulo II.

O conjunto de todas as observações e de todas as reflexões produzidas, contribuíram para o aumento do conhecimento praxeológico, para compreender as particularidades do contexto educativo, e assim transformar e melhorar as ações desenvolvidas (Coutinho et al, 2009). Além disso, a PES, foi um percurso em que foi permitido observar, analisar e planificar de forma intencional, agindo e refletindo, num processo cíclico de aprendizagem.

O presente capítulo encontra-se subdividido em dois subcapítulos, que apresentam algumas ações educativas desenvolvidas ao longo da PES em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que serão adequadamente analisadas e refletidas. Todo o percurso formativo, vivido nas duas valências educativas, permitiu um crescimento e construção do perfil de docente, devido à permanente investigação, reflexão e procura de melhoria da nossa performance profissional.

#### **3.1. PERCURSO VIVENCIADO EM EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR**

A prática educativa realizada na EPE, centrada num processo observador, reflexivo e crítico, mostrou-se fundamental para o planeamento das práticas educativas desenvolvidas. O trabalho colaborativo, como já referido no Capítulo I, permitiu ao par pedagógico um leque de aprendizagens importantes para as práticas futuras. As interações educativas colaborativas

possibilitaram uma observação, planificação, ação e reflexão mais apropriadas, entre o par pedagógico, a Educadora de Infância cooperante e a Supervisora Institucional, em benefício do desenvolvimento de cada criança.

Desta forma, todas as semanas o par pedagógico juntamente com a Educadora de Infância cooperante, planeou diversas atividades que tinham como origem as necessidades e os interesses de cada criança. Sublinha-se que estas planificações eram flexíveis, e dava-se preferência a atividades integradas e integradoras, recorrendo a múltiplos recursos para a consecução da ação educativa.

É importante e necessário na planificação das ações educativas, termos “as intenções das próprias crianças – os seus interesses e desejos – que as impelem para se envolverem numa série de ações que as leve em direção a um objetivo” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 251). Neste sentido, a intenção educativa do par pedagógico centrou-se em proporcionar saberes à da criança, através de um vasto conjunto de ações educativas, e por consequência oportunidades de aprendizagem, articulando assim, as diferentes áreas de conteúdo referidas nas OCEPE.

Ao longo da PES, foi desenvolvido, um projeto em grande grupo, que as crianças intitularam de: As Aranhas. Este surgiu durante uma ida ao recreio, onde as crianças observaram uma aranha. Todos os dias, as crianças no exterior procuravam aranhas e demonstravam interesse em querer saber mais sobre a sua vida. Face a este interesse, o par pedagógico ia observando e escutando alguns dos diálogos: “A aranha está a subir” (S.); “Não toques que a aranha vai cair” (A.); “A aranha não cai porque tem um fio” (S.).

Face ao interesse observado, o projeto iniciou-se através de um diálogo com as crianças. Tendo-se iniciado deste modo, a primeira fase do projeto denominada por: Definição do Problema. Nesta fase, construiu-se uma teia concetual, com os conhecimentos prévios das crianças (Figura 1). Desta maneira, registou-se o que as crianças sabiam sobre as Aranhas, respondendo à questão “O que já sabemos?”, “Têm várias cores” (F.); “As aranhas são grandes e pequenas” (A.); “A teia é feita de fios” (MO.); “As aranhas comem bichos” (S.); “As aranhas fazem teias” (CR.). Ao longo do diálogo, foi evidente que as crianças já tinham alguns conhecimentos acerca da vida das aranhas.

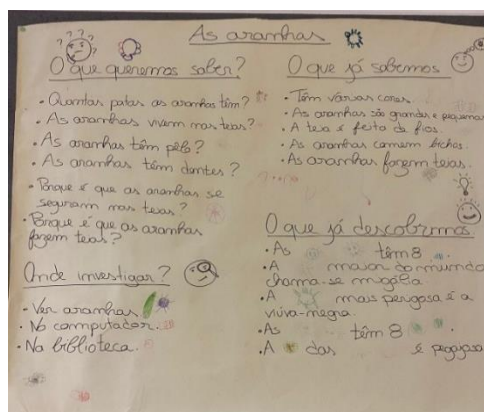


Figura 1-Mapa Conceptual construído com e pelas crianças sobre o projeto das Aranhas

Já na segunda fase da MTP denominada: Planificação e Desenvolvimento do Trabalho (cf. planificação em apêndice A), procurou-se definir aquilo que se queria saber, procurando resposta para “O que queremos saber?”, que neste caso era “Quantas patas as aranhas têm?” (MO.); “As aranhas vivem nas teias?” (FM.); “As aranhas têm pêlo?” (A); “Porque é que as aranhas fazem teias?” (G.) e muitas outras que foram surgindo ao longo do desenvolvimento do projeto, tal como foi referido no capítulo I, durante um projeto vão surgindo novas questões.

De maneira a responder a todas as questões na fase III: Execução, o grupo definiu onde ia investigar, nomeadamente, na biblioteca do centro escolar, em livros que as crianças traziam de casa relacionados com o assunto, nos computadores e observando aranhas. Importa ressaltar que o recurso às tecnologias motiva as crianças para a aprendizagem, e mostra-lhe inúmeras possibilidades de utilizar este recurso para atingir diversos fins (Marta, 2017; Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Ao longo, destes momentos de pesquisa, a organização de toda a informação e a partilha de ideias possibilitou momentos colaborativos e de negociação (Vasconcelos, 2011). Tendo em conta estes momentos de partilha de ideias e de saberes, o par pedagógico tentou perceber quais as atividades que as crianças desejavam realizar. Surgiram algumas ideias, como por exemplo, “Fazer atividades de música” (F.); “Fazer jogos” (MO.); “Fazer uma aranha gigante” (S.).

Nesta linha de escuta e de promoção de uma pedagogia em participação salienta-se a importância, do envolvimento das crianças em todos os processos de aprendizagem. Já que, durante estes momentos, as crianças, adquirem um conjunto de experiências e saberes, que

futuramente possibilitam o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, mas também a capacidade de resolver os seus problemas.

Durante os momentos de pesquisa, o grande grupo estava organizado em grupos de três crianças, para tornar estes momentos mais ricos e, para que o par pedagógico conseguisse dar mais atenção ao que cada criança investigava.

Depois destes momentos de pesquisa, cada criança partilhou as descobertas realizadas. Estes momentos eram fundamentais, pois todo o ambiente de partilha e de comunicação, era propício para que as crianças desenvolvessem a sua linguagem oral, enquanto interagiam com as docentes estagiárias e a educadora cooperante. Permitindo que expandissem o seu vocabulário, desenvolvendo o seu pensamento crítico, e a dominar a linguagem oral que “é uma competência central nesta faixa etária devido à sua transversalidade, não só para o desenvolvimento de competências sociais, mas para as trocas e apropriação de informação necessárias às aprendizagens em outras áreas do saber” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, p. 66). Nestes momentos, as crianças com maior inibição e com dificuldades em transmitir as suas descobertas, sentiam-se mais confiantes em partilhar, e a ser escutadas e valorizadas.

Durante o desenvolvimento do projeto foram promovidas diversas atividades, no entanto devido à organização do capítulo e à estrutura do relatório serão descritas, refletidas e analisadas apenas algumas das atividades.

Destacando o interesse das crianças pela música, surgiu a oportunidade de fazer uma atividade musical intitulada: “Um Elefante”. Concordando com a ideia de Boal-Palheiros (2014), a educação musical revela grande importância no desenvolvimento e aprendizagem de uma criança, sendo que o desenvolvimento musical, de acordo com a autora, acontece como um processo de aculturação pelo contacto constante com a música e com os sons.

Esta atividade partiu de um diálogo que foi realizado sobre quais as atividades musicais desejavam fazer.

MO. –Eu conheço uma música que tem uma teia de aranha.

C. – Eu também, é uma música do Panda e dos Caricas.

F –Sim, podíamos fazer uma teia.

De seguida, o par pedagógico colocou no computador a música para as restantes crianças, que não a conheciam. Após este momento, em grande grupo, decidiu-se quais os materiais de desperdício que poderiam ser utilizados para a construção da teia, tendo em

conta, que a instituição em que a PES foi desenvolvida está integrada no “Projeto Eco Escolas”, todas as atividades, se possível, são realizadas com este tipo de materiais. Procurando na sala os materiais, uma das crianças encontrou um fio branco, tendo este sido eleito para a construção da teia. Neste seguimento, uma das crianças, sugeriu o visionamento do livro, com uma imagem da teia, anteriormente pesquisado.

Sendo assim, e de forma democrática, o grande grupo foi organizado em dois grupos. Um grupo ficou responsável pela construção da teia e o outro pela construção dos elefantes. Depois de terem todos os elementos construídos, a díade voltou a colocar a música para, ao som desta produzirem os gestos sugeridos pela letra da mesma, ao mesmo tempo que manuseavam a teia construída.

Neste momento quando o grupo responsável pela teia a esticou, as crianças começaram a referir “A teia parece a rede da baliza de futebol” (CR.); “No parque tem uma coisa parecida com a teia” (MI.); “Quando a professora está a colar os nossos trabalhos com cola quente também faz fios que parecem os da teia.” (A.), estas afirmações foram muito enriquecedoras, pois foi possível ver uma comparação com outros objetos e procedimentos que pertenciam ao dia a dia das crianças (Figura 2).



*Figura 2- Crianças a segurar a teia de aranha*

A música também fazia referência aos números, pois dizia “um elefante estava a saltar numa teia de aranha.... dois... três ...” e assim sucessivamente, quando na música o número “um” surgia uma criança colocava um elefante pendurado na teia, de seguida outra criança colocava outro elefante e por aí em diante até a música terminar. Nesta atividade pudemos evidenciar a importância de todas as crianças conhecerem os números. Só assim, poderiam relacionar o número com a demanda da música (na música dizia seis elefantes, teriam que colocar seis elefantes na teia). Para além de os conhecimentos adquiridos anteriormente terem sido ativados, ao longo da atividade as crianças desenvolveram competências matemáticas e houve uma entreajuda das crianças mais velhas e as crianças mais novas na colocação correta dos elefantes na teia, visto que havia crianças que ainda não conheciam

bem os números. Sendo assim, a música é importante no desenvolvimento da criança, pois como defende Almeida (2001) conforme citado por Caetano e Gomes (2012) a música é uma ferramenta para desenvolver e aperfeiçoar outras áreas do conhecimento como a alfabetização, o raciocínio lógico matemático, a socialização, entre outras. Com isto, podemos referir que a música é uma área que facilmente conseguimos articular com outros domínios do saber.

No entanto, no final da atividade foi notório o entusiasmo das crianças, pois as mesmas estavam sempre a cantar a música e a pedirem para repetir.

Será descrita e analisada outra atividade inerente ao projeto que consistiu na construção de um “sobe e desce” para representar a canção “A Dona Aranha”. Salientando-se que, tal como as outras ações desenvolvidas, também esta partiu do interesse das crianças.

Para ajudar as crianças a perceber como se desenrola a vida das aranhas, o par pedagógico, através de um teatro de sombras, representou a canção “A Dona Aranha”, uma vez que este grupo evidenciou muito interesse no teatro. A díade procurou nesta atividade mostrar às crianças, que também é possível fazer teatro com a música, apresentando-lhe e um tipo de teatro diferente. De anotar que as crianças não sabiam que era possível fazer teatro com sombras.

Depois da apresentação do teatro, o grupo foi organizado em grupos de três crianças, para que cada criança ficasse associada a uma personagem (aranha, sol, nuvem com chuva) e para experienciarem o teatro de sombras. Para isto, voltou-se a colocar a canção para as crianças fazerem as suas recriações. Nesta dinâmica, e foi possível observar que as crianças tinham percebido o conceito espacial/ordem de “sobe e desce” e sabiam o que representar e a sequência de cada personagem, conforme a letra da canção (Figura 3).

Num diálogo posterior, orientado pelas estagiárias, as crianças foram respondendo e partilhando as suas aprendizagens nesta atividade. Com isto, verificou-se que as crianças perceberam que as aranhas ao longo do seu dia fazem muitas vezes o mesmo percurso, pois muitas vezes a Natureza como é referida na canção coloca obstáculos no dia-a-dia das aranhas. Tendo em consideração, os conhecimentos adquiridos pelas crianças algumas referiram “A teia é a casa das aranhas” (D.); “No livro da biblioteca diz que as aranhas prendem os bichos nas teias para os comerem” (S.), denota-se, pelas suas expressões, que as crianças estão empenhadas e realizaram aprendizagens ao longo do desenvolvimento do projeto.

De seguida e como pode ser observado no diálogo seguinte, procedeu-se à construção de um “sobe e desce”:

E.E.M. – O desafio que temos hoje é a construção de um “sobe e desce” para que cada um de vocês ao ouvir a canção puxar a aranha para cima e para baixo. Sabem como é que o podemos construir?

C. – Podemos fazer com o cartão que a mãe da A. nos deu.

Z – Sim temos muito cartão.

E.E.M. – Sim, e podemos utilizar. E a aranha fazemos como?

A. – Podemos desenhar no cartão e depois recortamos e depois colamos ao fio.

Z. – Eu vou precisar de ajuda ao recortar, porque como a aranha tem 8 patas é difícil recortar todas.

A. – Tive uma ideia recortamos à volta.

Através deste diálogo foi visível o conhecimento e o reconhecimento das características de uma aranha, fruto das investigações e vivências realizadas. Para a construção da aranha, o grupo decidiu desenhá-la no cartão com marcadores ou lápis de cor. Já para a construção da estrutura do “sobe e desce”, o grupo procurou os materiais que era necessário para a sua construção. É importante, salientar a preocupação do grupo em encontrar materiais que fossem firmes para ao colar a aranha no fio a estrutura não se desmontasse.

Durante a construção do “sobe e desce”, as crianças mais velhas auxiliavam as crianças mais novas a contarem as patas das aranhas e a díade também ia questionando as crianças “Quantas patas tem a aranha?”, este momento de interação constante foi um meio de facilitador do “desenvolvimento e da aprendizagem” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 26).

Os “sobe e desce” foram construídos individualmente, e à medida que as crianças iam construindo tinham sempre em consideração as dimensões e as características das aranhas, permitindo que existisse uma integração holística, visto que desenvolveram competências em todas as áreas de conteúdo (Figura 4).



*Figura 4- Crianças a realizar o teatro de sombras da "Dona Aranha"*



*Figura 3- Produções dos "sobe e desce"*

Quando as crianças terminaram o “sobe e desce”, a díade colocou novamente a canção para que estas a explorassem livremente. No final do dia cada criança levou o seu “sobe e desce” para casa, a fim de interagirem com a família.

Ao longo da atividade as crianças desenvolveram a motricidade fina, competências matemáticas, como a numeração para contarem as patas que cada aranha tem, bem como competências sociais a nível da cooperação e respeito pelas decisões tomadas e competências ao nível da linguagem (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Em todas estas atividades, foram proporcionados momentos democráticos, ao escutar e aceitar a opinião do colega, bem como em ser responsável por uma determinada tarefa. Também se potenciou o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, bem como o desenvolvimento da linguagem oral nos momentos de comunicação com outra criança e com o adulto. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

Todavia, como foi referido anteriormente houve crianças que apresentavam algumas dificuldades na execução das atividades, no entanto, procuravam o auxílio no adulto e dos colegas, que respondiam prontamente.

A relação entre o educador-família é importante para o desenvolvimento da criança, e tal como já foi referido no capítulo I, desta forma procurou-se envolver a família ao longo da PES.

Em relação ao projeto, um dia uma criança trouxe de casa uma aranha construída com materiais de desperdício e uma breve pesquisa sobre as aranhas. Com isto, o restante grupo demonstrou interesse em elaborar uma aranha com ajuda da família. Assim sendo, a díade “agarrou a ideia” e lançou o desafio às restantes crianças. A proposta consistia em construírem com os familiares, uma Aranha com material de desperdício (apenas a base foi fornecida um cartão em formato a4), acompanhada de uma pequena pesquisa acerca da vida destes seres vivos.

Os resultados foram surpreendentes, tendo-se evidenciado grande adesão por parte das famílias. Estas deram prioridade aos materiais de desperdício, tendo-se evidenciado a utilização de variadíssimos materiais (Figura 5).



*Figura 5- Trabalhos realizados pelas crianças com as suas famílias*

Destaca-se o efeito que a participação das famílias teve nas crianças. Estas, quando chegavam à sala de atividades manifestavam grande entusiasmo com a Aranha que construíram, explicando todo o processo, quais os materiais que utilizaram e o que descobriram sobre estas. Nesta lógica interativa, potenciou-se a colaboração com a família, a partilha de ideias e informações, sob a égide do desenvolvimento da comunicação, da linguagem oral e ampliação do vocabulário.

Ao longo de todas as atividades desenvolvidas, o par pedagógico valorizou o espaço exterior como um espaço educativo, nesta perspetiva o espaço exterior foi entendido como um local onde se podem de “desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.17), sendo assim, o educador deve valorizar este espaço educativo, como um elo de ligação para as atividades realizadas na sala de atividades, ou para de promover diferentes atividades. Após uma reunião com a supervisora institucional, o par pedagógico, e os outros pares na mesma valência, foram desafiados a reformular o espaço exterior, criando dispositivos pedagógicos adequados e onde as crianças pudessem brincar.

Importa salientar que o objetivo dos pares pedagógicos era construir com a sua respetiva sala um animal que se constituiu num dos objetos de investigação do seu projeto de sala. Neste caso, uma sala construiu uma aranha, a outra sala uma girafa e a outra sala um dinossauro, todos estes animais foram construídos com pneus e pintados, pelas crianças, com tintas coloridas.

À construção da aranha no exterior, antecedeu-se a conversa com as crianças, para perceber como gostariam de a construir e decorar. Aqui começaram logo a surgir ideias como podemos verificar: “Podemos construir uma aranha grande” (CR.); “Podemos pintar igual à viúva negra que vimos no livro da biblioteca” (MO.); “Acho que ficava melhor pintar de preto, porque as aranhas são quase todas pretas.” (A.); “Tive uma ideia! Todos podem pintar a aranha da cor que quiser, assim ninguém fica chateado” (C).

A construção da aranha foi, inicialmente, montada/construída pelo par pedagógico, visto que tiveram de prender os pneus uns aos outros e enterrá-los na terra, no entanto, as crianças ficaram responsáveis pela decoração da mesma (pintura com tinta acrílica) (Figura 6).

As crianças fizeram parte de todo o processo da construção dos animais no exterior, participando ativamente, tornando-se agente e sujeito do processo educativo (Lopes da Silva, 2016). Visto que participaram em todas as decisões tomadas na realização deste projeto do exterior.

No fim, foi possível observar as crianças de toda a valência da EPE a brincarem nos animais construídos no exterior. Também é importante realçar, que as crianças das salas que cooperaram na construção dos mesmos explicavam às restantes salas o que a construção representava e como se brincava.



*Figura 6- Crianças a pintar a Aranha no exterior*

Por último, a fase IV do projeto, denominada de Divulgação e Avaliação, esclarece-se que foi realizada ao longo de todo o projeto. A avaliação do projeto, foi realizada ao longo do mesmo, enquanto as crianças realizavam as atividades e posteriormente, se recorria ao diálogo em grande grupo com estas, com a educadora cooperante e com a díade. Neste diálogo, as crianças faziam uma análise do que mais gostaram de descobrir, explicavam o processo da atividade realizada.

No que diz respeito, à divulgação do projeto, o grupo pretendia apresentar as atividades realizadas e as aprendizagens adquiridas às restantes salas da Educação Pré-Escolar e às famílias, no entanto, devido à pandemia da Covid-19 e ao aumento dos casos, não foi possível fazer a divulgação desta forma. Em alternativa o par pedagógico decidiu através da plataforma digital “*Padlet*” publicar todas as atividades que foram realizadas para as famílias observarem. A divulgação também foi feita ao longo do projeto pelas crianças da sala, ou seja, explicavam o que foi feito e os materiais que utilizaram. A participação da família no processo de ensino e aprendizagem influencia na qualidade do ensino e no desempenho das crianças. (Lima, 2020). Neste sentido, ao dar conhecimento aos pais/famílias, através de plataformas

como *“Padlet”*, “do processo e produtos realizados pelas crianças a partir das suas contribuições, favorece um clima de comunicação, de troca e procura de saberes entre crianças e adultos.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 30).

Esta forma de divulgação foi a mais adequada ao grupo, pois muitas crianças não se sentiam à vontade para comunicar à frente de outros colegas, e ao apresentarem o projeto às crianças de outras salas, com certeza que o fariam de forma reservada. Sendo assim, o par pedagógico, juntamente com a educadora cooperante, optaram por propor às crianças esta divulgação através da plataforma digital *“Padlet”*, visto que o educador tem o papel de observar cada criança e adaptar as práticas às suas necessidades e objetivos de desenvolvimento.

Deste modo, considerou-se que as questões colocadas inicialmente pelas crianças foram respondidas, possibilitando que estas participassem ativamente e se mantivessem envolvidas nas atividades dinamizadas e que tivessem impacto no seu processo de aprendizagem. Sendo assim, a participação da criança no seu processo de aprendizagem, permite que a mesma se “vai apercebendo do que aprendeu, como aprendeu e como ultrapassou dificuldades, permite-lhe ir tomando consciência de si enquanto aprendente.” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 37). Esta consciência promove que a criança seja persistente, autoconfiante e que goste de aprender, para que progressivamente se vá tornando capaz de autorregular a sua aprendizagem, isto é, “aprenda a aprender”. (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 37).

Salienta-se que a documentação pedagógica ao longo de todo o processo da MTP foi importante, pois possibilitou “recolher todas as evidências do processo de desenvolvimento de um projeto e, simultaneamente, devolve-nos, em espelho, o conjunto de aprendizagens realizadas pelas crianças” (Vasconcelos, 2011, p. 17) que permitiram uma reflexão mais consistente e apropriada ao longo da ação pedagógica.

Durante o Projeto *“As Aranhas”*, analisado anteriormente, surgiram outras atividades que, também, partiram do interesse e das necessidades das crianças. Assinala-se, neste caso, a literatura infantil como atividade animada e dinamizada ao longo do processo da PES, pois era um dos principais interesses das crianças. Neste sentido foram explorados livros através da leitura e da dramatização com recurso aos fantoches e ao fantocheiro existente na sala (construído pela díade) na área da biblioteca. Algumas das histórias que foram contadas e

dramatizadas foram: *Desculpa ... por acaso és uma bruxa?*, de *Emily Horn*; *A Revolta das Leguminosas*, de *Sara Rodi*; *A Lenda de S. Martinho*; *O Elmer*, de *David Mckee*; *A Aranha Muito Ocupada*, de *Eric Carle*.

Além disso, foram desenvolvidas diversas atividades experimentais, nomeadamente, o dedinho mágico, que tinha como objetivo explicar a importância de lavar as mãos; a construção de sabonetes; *Flutua e Não Flutua* e a realização de giz caseiro. Este contacto com as ciências permitiu às crianças compreenderem o mundo físico e natural, expandindo o seu conhecimento sobre o mesmo, além disso, as crianças na abordagem às ciências podem explorar saberes relacionados com a construção da sua identidade (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 88).

A par destas ações educativas, através das quais foram exploradas todas as áreas de conteúdo evidenciadas nas OCEPE, também foram desenvolvidas atividades e momentos de aprendizagem relacionadas com os sólidos geométricos; jogos tradicionais; atividades de psicomotricidade; atividades musicais; atividades de culinária: confeção de doce de abóbora; jogos dramáticos; lengalengas e rimas.

Mais uma vez, como foi referido no início deste subcapítulo, não é possível analisar todas as atividades realizadas, entanto, existem algumas atividades que devido à sua intencionalidade pedagógica e aos interesses das crianças, merecem ser analisadas.

A atividade experimental “*Flutua e Não Flutua*”, surgiu a partir de uma palestra que a Câmara Municipal da localidade, à qual pertence a instituição, realizou para as crianças da EPE. Esta tinha como objetivo sensibilizar as crianças para a poluição dos oceanos e informar sobre o impacto que esta tem para o ambiente, para os animais e para a sociedade.

Após a palestra, num diálogo realizado em grande grupo, surgiu o interesse de saber o que acontecia ao lixo que estava no mar. Neste sentido, e por forma a ampliar os seus conhecimentos, desenvolveu-se a atividade experimental “*Flutua e Não Flutua*”.

Nesta atividade o grande grupo foi subdividido em dois grupos. Um composto pelas crianças de 5 anos e o outro pelas crianças de 3 e 4 anos de idade. Esta divisão aconteceu para que as crianças conseguissem, mais facilmente, compreender os objetivos da atividade e para que os conteúdos, procedimentos e aprendizagens fossem os mais adequados para cada faixa etária. Neste seguimento, também os materiais utilizados foram adaptados à constituição de cada grupo.

Em ambos os grupos, a atividade começou com uma breve explicação e com a exploração livre dos objetos. Em paralelo, a educadora estagiária ia colocando questões várias questões: “Qual é mais o pesado?”, “Achas que esse objeto vai flutuar ou não vai flutuar?”, entre outras. Antes das crianças colocarem os objetos na água e observarem o que aconteceu, foi necessário fazer um registo, em grande grupo, das suas previsões para a experiência (Figura 7). Este registo no grupo das crianças de 5 anos, foi feito através de desenhos, já no grupo das crianças de 3 e 4 anos, este foi feito através de colagens de imagens dos objetos utilizados.

Nestas situações é importante que haja uma diferenciação pedagógica, e então o educador deve preocupar-se com o sucesso de cada um, realizando tarefas adequadas à faixa etária e flexibilizando a organização dos grupos de acordo com os ritmos de aprendizagem de cada criança (Clérigo, Alves, Piscalho & Carmona, 2017).

Chegado o momento da experimentação (colocação dos objetos na água), o grupo das crianças mais velhas, que colocaram no registo prévio que a maçã não flutuava, verificaram, ao colocarem a maçã na água, que afinal esta flutuava (Figura 8). De seguida e como pode ser observado no diálogo seguinte, as crianças começaram a perceber que as previsões que tinham feito não estavam de acordo com o que está a acontecer:

C. – A maçã afinal flutua!

MO. – Eu acertei.

C. – A maçã era pesada, pensei que ela ia ao fundo.

F. – Foi magia.

MO. – Eu acho que é por causa de alguma ciência.

C. – Já descobrimos que a maçã flutua afinal.

Como podemos observar neste diálogo, os alunos ficaram admirados pela maçã flutuar, no entanto, a educadora estagiária explicou que tinha a ver com a densidade da maçã, ou seja, a maçã dentro de água fica mais leve e por isso flutua.

Tal como no início da experiência, no fim também foi registado o que aconteceu, depois deste registo procedeu-se então a uma comparação das previsões com os resultados das experiências. Nos resultados das experiências, como foi referido anteriormente o método utilizado foi o mesmo.



*Figura 8- Registo da previsão do grupo de crianças dos 3 e 4 anos*

*Figura 7- Resultado da experiência do grupo de crianças dos 5 anos*

No fim da realização da atividade com os dois grupos, os objetivos propostos, para cada grupo, foram conquistados, independentemente da idade das crianças. Aqui foram trabalhados conceitos de “mais pesado” e de “mais leve”, de “flutuam” e “não flutuam” e “maior que” e “mais pequeno que” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

As aprendizagens revelaram-se significativas, de tal modo, que as crianças propuseram a continuidade, pelo que anuímos, avançando com a criação de um local de experiências na sala.

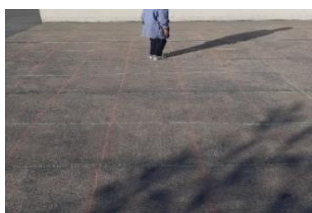
Outra atividade selecionada para ser analisada prende-se com a confeção do giz caseiro. Esta surgiu depois de as crianças observarem outra sala a desenhar com giz no chão do espaço exterior, sendo assim, e partindo deste interesse, o par pedagógico levou para a sala os materiais necessários para confeccionar o giz caseiro.

Para a realização desta atividade, organizou-se o grande grupo em pequenos grupos de três crianças, e individualmente coloriram o preparado de gesso em pó com água da sua cor preferida. Durante a atividade, foi possível observar as crianças a explorar os materiais e as diferentes texturas que ao longo do processo foram ocorrendo (processo de transformação do material). Depois da mistura terminada, e de colocar o preparado nos rolos de papel higiénico, que permitiam um formato de giz grosso, foi necessário esperar 24h para secar e estar pronto para ser utilizado.

No dia seguinte, quando o giz já estava seco, as crianças foram convidadas a deslocarem-se ao exterior para realizarem uma atividade de orientação espacial, onde no chão estava desenhado, com o giz, uma grelha (Figura 9). Nesta atividade, a educadora estagiária dava indicações para as crianças se deslocarem para a frente, para trás, para a esquerda e para a direita. Com isto, o par pedagógico tinha como objetivo desenvolver a orientação espacial das crianças, principalmente das crianças mais novas. A orientação espacial é importante, pois a criança necessita de ter conhecimento do local onde está e como se movimenta no seu meio, “envolvendo a compreensão das relações entre diferentes posições no espaço, primeiro em relação à sua posição e ao seu movimento, e depois numa

perspetiva mais abstrata, que inclui a representação e interpretação de mapas simples” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 80).

Para terminar esta atividade, cada criança com o seu giz caseiro explorou livremente o espaço, fazendo produções artísticas no chão (Figura 10). Sendo assim, verificou-se que as crianças ao desenharem, com o giz, desenvolveram capacidades a nível da expressão plástica e da criatividade.



*Figura 9- Grelha desenhada com giz*



*Figura 10- Desenhos feitos pelas crianças com giz*

Importa referir a importância que a PES teve na construção da profissionalidade docente futura. Em síntese, todo o percurso experienciado no contexto da EPE, foi vivido de uma forma atenta, possibilitando a criação de um ambiente educativo, promotor do desenvolvimento da criança. As ações desenvolvidas possibilitaram uma mudança no ambiente educativo oferecendo aprendizagens significativas e diversificadas a cada criança. Nesta linha, através do respeito pelo ritmo e pela opinião do outro e na vida profissional da docente estagiária, através da colaboração entre os pares, na compreensão das realidades do contexto educativo e das crianças, levando-a a questionar-se e a refletir sobre as práticas educativas em prol do bem-estar e do desenvolvimento integral das crianças.

Depois da PES na valência da EPE, continuou-se, a aprendizagem profissional, na valência do 1.º CEB, pelo que no tópico que se segue serão evidenciadas algumas ações pedagógicas desenvolvidas.

### **3.2. PERCURSO VIVENCIADO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

As experiências vivenciadas em contexto do 1º CEB revelaram-se significativas, promovendo uma aprendizagem constante que será importante para o futuro como docente.

O presente subcapítulo, numa primeira parte, apresentará as propostas que foram desenvolvidas com a turma durante o projeto e as estratégias utilizadas. Numa segunda parte serão evidenciadas algumas atividades realizadas durante esta experiência, sendo que em ambas será efetuada uma reflexão crítica. A prática foi desenvolvida com base nos princípios teóricos-legais referidos no PASEO e nas AE de cada área disciplinar e também nos interesses, necessidades, conhecimentos prévios e dificuldades da turma, de modo a promover um processo de ensino- aprendizagem enriquecedor e significativo para os alunos.

Deste modo, as primeiras semanas de observação e cooperação na PES foram focadas numa observação direta e participante, que permitiram compreender o contexto educativo na sua generalidade, isto é, nas dimensões que o integram, permitindo um maior conhecimento do aluno de forma mais individual e ficando a conhecer os seus interesses e as suas necessidades (Silva, 2009). Estas permitiram compreender a grande heterogeneidade da turma, uma vez que os alunos apresentavam diferentes níveis e ritmos de aprendizagem, interesses e competências como podemos verificar no PASEO (2017). Surgiu, assim, a necessidade de colaborar mais ativamente com a professora cooperante, auxiliando na dinamização das atividades e na construção de aprendizagens significativas.

Pretendeu-se ter sempre o cuidado de planificar, para o período de estágio no 1.ºCEB, um conjunto de propostas didáticas a serem desenvolvidas e articuladas com as outras áreas do currículo, promovendo uma transdisciplinaridade com a turma do 3.º ano de escolaridade.

Neste seguimento, optou-se pela Metodologia de Investigação-Ação, no entanto construiu-se um projeto de intervenção na turma, de acordo com a MTP, tal como ocorreu no estágio da EPE, supramencionado, pela sua natureza dinâmica e reflexiva. Na MTP, os alunos ao estarem envolvidos no projeto adquirem conhecimentos e desenvolvem competências essenciais na sua vida como cidadãos de uma sociedade que se encontra em constante transformação (Ferreira, 2013). Sendo assim, as questões problemas que surgem no âmbito desta metodologia devem ser pertinentes e do interesse de quem os irá resolver, permitindo que os alunos construam facilmente caminhos que resolvam essas questões.

Deste modo, ao longo deste subcapítulo será apresentado o projeto “*Viaj(arte)*”, dinamizado em cooperação com os alunos, ao longo das semanas de estágio, tendo em conta as fases que integram esta metodologia, mencionadas no capítulo II.

Este projeto sustentou-se a partir da observação realizada nas primeiras semanas do contexto, pois a díade verificou que a turma tinha um grande interesse em conhecer os diferentes países do mundo, pois existiam alunos que conversavam entre eles sobre monumentos que conheciam e que analisavam os quadros afixados no corredor, questionavam sobre os mesmos.

Indo de encontro ao interesse dos alunos, estes começaram a “viagem”, a partir do nosso país, para explorar os diferentes estilos de música em Portugal.

A aula iniciou-se com um diálogo, em grande grupo, sobre os diferentes tipos de arte que conheciam. Durante este diálogo surgiram algumas afirmações como “Dança” (X.); “Pintura” (RB.); “Escultura” (CH.); “Música” (IB.). Estes momentos são importantes, pois através de um *brainstorming* é lançado um tema, onde é proposto o maior número de ideias, num período limitado de tempo, ou seja, pretende-se provocar e captar o máximo de ideias possíveis sobre um tema, antes de as submeter às regras do pensamento lógico. É importante que o grupo esteja livre de ideias preconcebidas e inibições, relativamente à aplicação do *brainstorming*. De facto, no *brainstorming*, o que importa não é responder de forma acertada ou lógica, mas de forma espontânea e criativa. (Coutinho & Junior, 2007).

Tendo em conta o que os alunos referiram, foram desafiados a responderem à seguinte questão: “*Quais são os estilos de música que conheces?*”, na plataforma *Mentimeter*. Nesta plataforma é possível criar apresentações interativas em tempo real e realizar nuvens de palavras, com o objetivo de promover um ensino ativo e sistemático, com o foco centrado no aluno. Sendo assim, a ferramenta permite uma aprendizagem mais lúdica, ativa e compartilhada. (Santos, Jonas, Brender & Chitolina, 2021). Na presente aula foi utilizada a nuvem de palavras. Este recurso promove um ensino e uma aprendizagem colaborativos, e permite que os agentes envolvidos compartilhem o seu conhecimento de maneira mais interativa. Como defende Vargas (2020) conforme citado por Santos, Jonas, Brender e Chitolina (2021), as atividades desenvolvidas com esta plataforma podem estimular a criatividade, do mesmo modo que promovem novos desafios para os alunos.

Esta plataforma permite que os alunos respondam através de palavras, a uma questão que está projetada e isto proporcionando aos alunos a observação de todas as respostas, bem como as palavras destacadas. Para esta questão, foram mencionadas várias palavras como: “*Rap*”, “*Rock*”, “*Ópera*”, “*Pop*”, “*Fado*”, entre outras. No entanto, a palavra mais destacada foi

“Rock”. Com as respostas mencionadas anteriormente, é possível verificar que os alunos já tinham conhecimentos sobre o que era um estilo de música e os diferentes estilos musicais existentes.

De seguida, os alunos foram convidados a ouvir quatro estilos de música (Rap, Rock, Fado e o Cante Alentejano) e, através da plataforma “Wordwall”, trabalharam a correspondência entre o som que ouviram e o seu estilo. Após ouvirem estas músicas, os alunos foram desafiados a escolher uma música que lhes transmitisse algum sentimento, seja este positivo ou negativo, e a traduzir esses sentimentos numa produção escrita, de modo a partilhar posteriormente com a turma, tal como refere Vygotsky (1990), “uma obra musical desperta em quem escuta todo um complexo universo de sentimentos e emoções. A base psicológica da arte musical reside precisamente em estender e aprofundar os sentimentos, em reelaborá-los de modo criador” (p. 24). Neste sentido, a produção de textos é uma atividade cognitiva e social, que envolve a ativação e a coordenação de diversas ações cognitivas complexas (elaboração e seleção de ideias e conteúdos, textualização e revisão), mas também a consideração dos aspetos relativos às condições de produção dos textos (finalidade, destinatário, gênero textual, situação de interação, entre outros). (Brás, 2012).

Cada aluno, após apresentar o seu texto, recebeu uma imagem representativa um dos estilos musicais mencionados anteriormente. Em grande grupo, analisaram cada imagem, identificando o tipo de vestuário e os instrumentos associados a cada estilo musical. Estas imagens serviram, ainda, para dividir a turma em quatro grupos. É importante trabalhar em grupo pois, este permite aos alunos que possam num contexto de colaboração ter objetivos comuns em cada membro do grupo, pois não é apenas o grupo que trabalhará para alcançar um objetivo, mas sim cada membro individualmente irá atingir um objetivo consensual no grupo (Peixoto & Carvalho, 2007).

Posteriormente, os alunos foram desafiados a pesquisarem sobre os diferentes estilos de música e a responderem a um guião de pesquisa que os ajudava a conhecer melhor cada estilo como está explanado no PASEO na área das competências – Informação e Comunicação (Oliveira-Martins et al., 2017). Para facilitar esta pesquisa e para certificar que os alunos realizavam as suas pesquisas em *sites* fidedignos, a díade forneceu um documento com os vários *sites*, através da ferramenta *Google*, disponíveis para cada estilo de música, de modo a orientar os alunos na sua pesquisa, bem como a promover a sua autonomia.

Depois desta pesquisa, cada grupo foi desafiado a construir um *PowerPoint* sobre cada estilo de música (Figura 11) e a apresentarem aos restantes colegas os seus trabalhos. No PASEO (2017), está explanado na área de competências do saber científico, técnico e tecnológico, que o aluno à saída de escolaridade obrigatória deve ser capaz de “manipular e manusear materiais e instrumentos diversificados para controlar, utilizar, transformar, imaginar e criar produtos e sistemas” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.29). Neste sentido, a promoção da literacia digital torna-se essencial, sendo que ao aprender a manipular plataformas deste tipo desenvolve nos alunos capacidades e competências necessárias para extrair dos meios digitais de forma consciente e autónoma (Pereira, 2011).

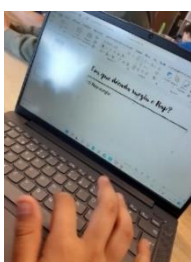


Figura 11- Elaboração do PowerPoint

Durante a realização do *PowerPoint* foi importante cada aluno saber trabalhar em grupo, visto que era fundamental tomarem decisões e respeitar a opinião dos outros. Notou-se ainda, que alguns alunos tinham dificuldades a trabalhar com esta ferramenta sendo, por vezes, necessário o auxílio de um adulto.

Após todos os grupos apresentarem os seus trabalhos, estas foram publicadas no “*Padlet*” da turma, para que a família pudesse acompanhar a aprendizagem dos filhos. A escolha deste aplicativo deveu-se ao facto de ser uma ferramenta “multimodal [que] possibilita a construção integrada e interativa, articulando, reconhecendo e potenciando aprendizagens” (Silva & Gardenia, 2020, p.1). Este recurso permitiu a criação de uma ligação direta entre a família e a sala de aula, promovendo a continuidade das atividades em casa e o envolvimento das famílias nas mesmas.

No final da aula, através de um diálogo, foi visível o entusiasmo dos alunos em realizarem atividades desta dimensão. Alguns alunos referiram que: “Quero realizar mais atividades utilizando o *PowerPoint*” (X.); “Quando chegar a casa vou pedir aos meus pais para fazer um *PowerPoint*” (VB.).

No entanto, num momento de reflexão pós-ação, a mestranda considera que esta aula foi muito enriquecedora para os alunos, pelo facto de estes terem a oportunidade de pesquisar e organizar a informação mais importante para colocar no *PowerPoint* e também pela oportunidade de apresentarem os seus trabalhos à turma.

Na semana seguinte, deu-se continuidade ao projeto, com destaque para outro país da Europa, a nomeadamente Espanha. Os alunos foram desafiados a explorar a biografia de Pablo Picasso e a conhecer algumas das suas esculturas. Visto que a escultura também é um tipo de arte e foi mencionada numa das nuvens de ideias realizada nas aulas anteriores. Inicialmente foram desafiados a responder a uma adivinha para identificar o país que iam trabalhar criando, assim, o momento de motivação para o desenrolar da aula. Após responderem corretamente à adivinha, os alunos elaboraram uma nuvem de ideias na plataforma “*Slido*”, ao qual tinham de responder à seguinte questão: “*Que palavras associas ao conceito de escultura?*”, esta questão foi colocada para perceber o que os alunos sabiam acerca deste conceito. Para esta questão, a palavra mais mencionada foi “*Arte*”, que se deve ao facto de saberem que a Escultura é um tipo de Arte.

Após analisar, em grande grupo, as respostas dos alunos, estes tiveram de decifrar um código de letras que identificava o artista daquele país. E neste sentido, creio que o entusiasmo e a motivação dos alunos são essenciais para promover uma aula aliciante, tal como confirma Ciari (1979), “Seja qual for o estímulo no ponto de partida, é claro que se deve desenvolver nos alunos um interesse real: uma motivação que seja, antes de mais nada, a sua motivação.” (p. 42).

Posto isto, os alunos descobriram que o país para onde “viajaram” era Espanha e o artista que iam conhecer era *Pablo Picasso*. Os alunos já estavam familiarizados com o nome deste artista, pois no corredor da escola existia uma réplica do quadro “*Guernica*”, que foi pintado pelo mesmo. De seguida, os alunos exploraram, através da leitura, em grande grupo, a biografia do artista, de modo a conhecerem mais sobre a sua vida e algumas das suas esculturas. Para consolidar os conhecimentos, os alunos foram desafiados a responder, em pares, a algumas questões na plataforma “*Kahoot*”. Com estas respostas, a professora estagiária conseguiu fazer uma avaliação formativa, referida no capítulo I, sobre os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

Os alunos tiveram ainda a oportunidade de observar algumas imagens de esculturas do Pablo Picasso e, através destas, compreender qual a diferença entre uma estátua e uma escultura, recorrendo a questões orientadoras, como: “O que veem nessas imagens?”; “Essa escultura transmite-vos algum tipo de sentimento?”; “Serão feitas de que materiais?”; “O que estaria Pablo Picasso a pensar quando fez estas esculturas?”.

Após observarem as esculturas e identificarem algumas das suas características, para perceberem a variedade de materiais utilizados nas esculturas e formatos que essas podem ter, cada aluno foi convidado a manusear um pedaço de massa de modelagem de argila. Através da modelagem, os alunos, conseguem autonomamente adquirir novas conquistas, experiências e vivências para o seu desenvolvimento (Sousa, 2003). Os alunos, divididos em grupos, foram desafiados a pensarem em personagens que podiam construir com a massa de modelagem, para depois construírem uma história com as mesmas (Figura 12).



*Figura 12- Construção de uma escultura*

Durante esta atividade vários foram os comentários referidos pelos alunos, de entre os quais: “Esta massa de modelagem parece uma bola de antistress” (X.); “Estou mesmo relaxada a trabalhar com este barro” (IB.); “Eu estou tão calmo que não quero parar de mexer na massa de modelagem.” (MF.). Estas afirmações revelaram-se muito enriquecedoras e motivadoras para o resto da atividade, aferindo-se ao que Sousa (2003) defende, nomeadamente, a arte está ligada às emoções pois é através desta que os seres humanos expressam sentimentos, estados de espírito, valores, crenças e paixões.

Já com as esculturas construídas cada grupo começou por recriar a sua história incluindo as suas esculturas, a qual foi registada numa folha branca A4. Tendo em conta os dois momentos essenciais da escrita- a planificação e a textualização- optou-se por num primeiro momento, os alunos escolher as personagens que pretendiam incluir na sua história. Deste modo, a planificação, é um aspeto diferenciador do domínio da escrita dos alunos ao longo do percurso escolar, e permitiu estabelecer objetivos, antecipar e selecionar ideias para organizar a estrutura textual (Barbeiro & Pereira, 2007). Este momento de escrita colaborativa desenrolou-se de forma pacífica e prazerosa para os alunos. Durante a mesma, os alunos manifestaram diversas propostas e argumentos, confrontaram e respeitaram as várias opiniões e refletiram sobre possíveis alternativas.

A produção escrita permitiu “desenvolver a capacidade de gerar diferentes possibilidades para a construção do texto e aprofundar a capacidade de tomar decisões que se mostrem adequadas às funções que o texto virá a desempenhar” (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 16). Possibilitou, ainda, reforçar os conhecimentos adquiridos, relativamente à temática, e a desenvolver competências sobre o tipo de texto (narrativo), refletir e solicitar diferentes saberes linguísticos, a utilização apropriada da pontuação e a variedade do vocabulário, tendo o aluno consciência sobre o ato de escrever. Por fim, cada grupo apresentou a sua história para a restante turma, desenvolvendo, assim, a oralidade. Neste sentido, a oralidade é um momento de transmissão de conhecimentos, na sala de aula, e é um momento fundamental no processo de ensino-aprendizagem porque se for esclarecedora e eficaz, acaba por contribuir para a aprendizagem de todos, alunos inclusive do docente (Alfaiate, 2012).

Uma outra unidade didática desenhada e integrada no projeto de intervenção consistiu na descoberta de um novo país, neste caso a Itália. Os alunos foram desafiados a preencherem um passaporte, identificando o país para onde “viajaram”

A seguir, lançou-se o desafio de analisarem uma apresentação na plataforma “Canva”, onde constavam algumas curiosidades sobre Itália, nomeadamente a gastronomia, a cultura e alguns monumentos. Após um diálogo orientado sobre estas curiosidades, os alunos foram desafiados a decifrar o anagrama que indicaria o nome do artista a ser explorado neste país, chegando, assim a *Leonardo da Vinci*. Tal como foi mencionado anteriormente, estes momentos de motivação devem ser diversificados despertando nos alunos a curiosidade para a aula.

De maneira que os alunos conhecessem melhor *Leonardo da Vinci*, procedeu-se à visualização e interpretação de um vídeo na plataforma “Edpuzzle”. Esta plataforma permite que o docente importe vídeos para o seu computador e que adicione diversas atividades, como *quizzes*, tornando-o numa espécie de jogo o que, normalmente, gera entusiasmo e capta a atenção do aluno (Cruz, 2020). Este vídeo retratava a vida do artista, bem como as inúmeras profissões que ele teve ao longo da sua vida, sendo assim, podemos compreender que podemos ter valências dentro de nós direcionadas para diversas áreas. Partindo destas, o grupo foi dividido em quatro estações, sendo que a cada estação correspondia a uma diferente profissão. Na estação a que correspondia a profissão de “cozinheiro”, os alunos

teriam de confeccionar gelado de morango (apêndice H) e tinham disponível a receita do mesmo.

Sendo que *Leonardo da Vinci* também foi arquiteto, os alunos, numa das estações, tinham disponíveis várias imagens de monumentos italianos que podiam construir, usando palitos e plasticina. Nesta estação, os alunos desenvolviam o seu raciocínio matemático e trabalhavam a arquitetura fazendo, assim, a articulação curricular entre a Expressão Artística (Artes Visuais) com a Matemática e com o Estudo do Meio.

Além das profissões referidas anteriormente, este também foi um matemático e assim nesta estação pretendeu-se desafiar os alunos a resolver problemas matemáticos que consolidassem a unidade de medida - o metro, através da plataforma “Quizizz”. Nesta plataforma é possível criar quizzes, com questões sobre um determinado tema, tornando assim, a aula mais divertida e interativa, incentivando os alunos a responder aos mesmos. Estes quizzes auxiliam e melhoram o desempenho dos alunos. (Araújo, Bizerra & Coutinho, 2019)

Por fim, e tendo em conta que *Leonardo da Vinci* ficou conhecido por pintar o famoso quadro “Monalisa”, noutra estação os alunos foram desafiados a utilizar a técnica de pintura, o pontilhismo, para pintar a “Monalisa” (Figura 13), por este ser uma referência da arte e porque se pretendia promover a sensibilidade e técnicas artísticas. As AE da Expressão Artística- Artes Visais, mencionam que, a utilização de várias técnicas promove o desenvolvimento da expressividade do aluno (Direção-Geral de Educação, 2018). Nas aulas seguintes observou-se os alunos a utilizar a técnica do pontilhismo nas suas ilustrações.



Figura 13- Técnica do pontilhismo

É importante salientar que cada grupo usufruía apenas de vinte minutos para cada estação, e estas funcionaram de forma rotativa.

Para esta aula, utilizou-se o modelo de Rotação por Estações e tal como refere Silva (2020), “é importante valorizar momentos em que os estudantes possam trabalhar de forma colaborativa e aqueles em que possam fazê-los individualmente.” Sendo assim, a

Rotação por Estações possibilita que o ensino seja personalizado, pois oferece diversas maneiras de estar em contacto com um determinado conteúdo em diferentes espaços, denominados estações de aprendizagem (Borges, 2021).

Num momento de reflexão pós-ação, verificou-se que o tempo pretendido para cada estação não foi o adequado, principalmente nesta última estação houve alunos que não conseguiram terminar. No entanto, a utilização deste modelo proporcionou aos alunos experiências enriquecedoras e motivadoras para trabalhar diferentes conteúdos, eo facto de este ser um recurso com um tempo determinado fez com que os alunos percebessem que o tempo que estavam em cada estação tinha de ser bem rentabilizado.

O último país que os alunos “visitaram” foi a França. Para esta aula, e de modo a envolver a família, a professora estagiária solicitou, através da plataforma “*ClassDojo*”, que as famílias realizassem pesquisas com os seus educandos, trazendo o registo escrito (no caderno, numa folha impressa, num cartaz, entre outros) e algumas imagens sobre a cultura, os monumentos, a gastronomia e algumas curiosidades sobre França. Esta atividade pretendia evidenciar as competências explanadas na área de Informação e comunicação, segundo o PASEO (2017), em que os alunos devem ser capazes de “transformar a informação em conhecimento;” (Oliveira- Martins et al. (2017). Sendo assim, esta aula seguiu a metodologia ativa de sala de aula invertida, mencionada no capítulo I, e proporcionou que os alunos pesquisassem sobre a temática referida e trouxessem os seus conhecimentos para a sala de aula e que os partilhassem com os restantes colegas (Bueno, Rodrigues & Moreira, 2021).

Na semana seguinte, os alunos foram desafiados por uma personagem mistério (personagem encarnada pela professora estagiária) a apresentarem as suas pesquisas, realizadas em família. Nestas apresentações verificou-se uma grande variedade de recursos analíticos e digitais. Houve alunos que trouxeram as suas apresentações em formato de cartaz, em formato de livro e ainda houve quem utilizasse ferramentas como o “*PowerPoint*” e o “*Prezi*”, para apresentar as suas pesquisas. Estes momentos de apresentação potenciaram o desenvolvimento de competências da oralidade, nomeadamente ao nível da postura, da projeção de voz, do respeito pelo outro e, ainda, do à vontade em falar em público. Neste sentido, a oralidade é um aspeto fulcral na vida de todos, uma vez que é através dela que “socializamos, construímos conhecimentos, organizamos nossos pensamentos e experiências, [e] ingressamos no mundo” (Chaer & Guimarães, 2012, p. 72).

Após os alunos realizarem as suas apresentações e partilharem as aprendizagens construídas sobre França, foram desafiados pela personagem mistério a realizar um “*Escape Room*”, que os ajudava a descobrir quem seria.

Relativamente ao conteúdo educativo no “*Escape Room*”, este desafio articulou as diferentes áreas curriculares, de forma transversal, e envolveu questões relacionadas com as pesquisas apresentadas anteriormente. No âmbito do Estudo do Meio, pretendeu-se “Distinguir formas de relevo”, “Localizar, no planisfério ou no globo terrestre, as principais formas físicas da superfície da Terra (continentes, oceanos,...)” e localizar geograficamente a França no mapa (Direção-Geral de Educação, 2018). No âmbito do Português, tratou-se o número de sílabas de uma palavra, classificaram-se as palavras quanto à sua acentuação e quanto à sua formação (sufixação ou prefixação) e utilizou-se o dicionário para saber o significado de algumas palavras (Direção-Geral de Educação, 2018). Por fim, e no âmbito da Matemática, pretendeu-se “Reconhecer relações numéricas e propriedades das operações e utilizá-las em situações de cálculo.”, neste caso, no cálculo de operações e na resolução de expressões numéricas e identificou-se as figuras geométricas (Direção-Geral de Educação, 2018). À medida que os alunos ultrapassavam os desafios lançados, recebiam uma sílaba pertencente ao nome da personagem mistério.

Este tipo de trabalho é importante ser desenvolvido porque permite aos alunos adquirir competências de partilha de ideias e opiniões, mas também saber respeitar as opiniões dos outros. Para além disso, os alunos contactam com diferentes estratégias de resolver determinadas situações, que depois aplicam no trabalho individual (Damiani, 2008). A realização do “*Escape Room*” oferece uma outra perspetiva sobre o papel do jogo no processo de ensino-aprendizagem, pelo que os participantes têm a oportunidade de participar numa experiência cujas características oscilam entre o ócio e o educativo, mas que permite o desenvolvimento e treino de diferentes competências (Almeida & Cruz, 2019).

Os alunos, quando terminaram o “*Escape Room*”, tiveram de juntar todas as sílabas que foram arrecadando, chegando à conclusão que se tratava de *Gustave Eiffel*. Após introduzirem a palavra completa, os alunos tinham acesso à biografia de *Gustave Eiffel*, a qual registaram no seu caderno diário.

A duração deste “*Escape Room*” estava planificada para sessenta minutos. No entanto, na execução da atividade, os alunos terminaram o desafio mais cedo do tempo previsto. Nesse

momento, foi necessário arranjar soluções para dar continuidade à temática. Assim, a professora estagiária solicitou que os alunos representassem *Gustave Eiffel*, de acordo com o que descobriram ao longo do recurso digital explorado. Este percalço aconteceu devido ao número de questões feitas e ao grau de dificuldades das mesmas não ser adequadas ao tempo pretendido pelo Escape Room. Para evitar estas falhas o docente deve ter sempre uma atividade como segundo plano.

Durante a construção deste recurso foram sentidas algumas dificuldades em explorar o mesmo, uma vez que era desconhecido pela docente estagiária e também como é um jogo com enigmas e desafios, este tem de ter um grau de dificuldade adequado para cada nível tendo sempre em conta o tempo pretendido para este jogo. Sendo assim, é importante que o docente seja investigador (cf. capítulo II) para proporcionar aos alunos novas experiências e também para conseguir superar estas dificuldades mencionadas anteriormente.

De forma a consolidar o que abordaram durante esta aula, foi solicitado aos alunos que resolvessem palavras cruzadas na plataforma “*Wordwall*”, contendo dados da biografia de *Gustave Eiffel*.

Por fim, a avaliação da MTP, que se enquadra na fase IV (cf. Capítulo I), foi dinamizada ao longo das ações desenvolvidas com os alunos, recorrendo essencialmente, a grelhas de observação, e que se enquadram na avaliação formativa, baseando-se na observação direta. Paralelamente, e por meio a entender quais as perceções dos alunos acerca do projeto desenvolvido, optou-se por realizar um conjunto de questões na plataforma “*Kahoot*”. Durante a realização deste “*Kahoot*”, a díade percebeu que havia conteúdos que não tinham sido bem adquiridos, sendo assim, e de encontro às reflexões realizadas no pós-ação, a díade refletiu que se voltassem a implementar as mesmas atividades modificavam alguns recursos e estratégias ao longo das suas práticas, para que a aprendizagem dos alunos fosse mais significativa.

A concretização deste “*Kahoot*” teve como objetivo perceber os conhecimentos que os alunos adquiriram ao longo das atividades desenvolvidas durante o projeto de intervenção. No entanto, a avaliação do projeto também foi realizada através de diálogos e reflexões que aconteciam no final de cada intervenção, tanto com os alunos como com a docente cooperante.

Em relação à divulgação do projeto, e aproveitando os recursos que a turma construiu durante o mesmo, ficou decidido realizar uma exposição sobre todo o processo envolvente do projeto, onde os alunos apresentaram todas as fases e os conhecimentos adquiridos (Figura 14). Para isso, os alunos planejaram a organização da sua exposição, começando por esquematizar tudo o que aprenderam e realizaram na exploração de cada país. É importante que o aluno participe na planificação das atividades pois, assim, está-se a envolver em todos os processos de aprendizagem, construindo novas aprendizagens e aumentando o seu desenvolvimento (Oliveira Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p. 32).

Desta forma, em grande grupo, decidiram que a turma poderia ser dividida em quatro grupos, sendo que foram quatro os países que “visitaram” durante o projeto. A divisão do grupo foi realizada através de um sorteio. Ainda em grande grupo, os alunos decidiram o que queriam colocar em cada estação da exposição e o que queriam fazer em cada uma delas. Em todas as estações ficou decidido que seriam construídos cartazes, os quais ficaram expostos no átrio da escola. Além disso, em cada uma das estações, os visitantes da exposição tinham disponível uma atividade para realizar, sendo que, na estação de Portugal existia um jogo da memória com as imagens dos diferentes estilos, na de Espanha havia massa de modelagem de argila para construir esculturas, em Itália estavam disponíveis várias figuras do quadro “Monalisa” para os participantes utilizarem a técnica do pontilhismo e, por último, na estação de França havia moldes da Torre *Eiffel* para estes recortarem e colarem. Foram, ainda, elaborados convites para as restantes turmas do 1.º CEB, de forma a dar conhecimento a toda a comunidade escolar. Ao longo da preparação da exposição, os alunos mostravam empenho e dedicação, colaborando em todas as suas etapas.

Em grande grupo, através de um sorteio decidiu-se qual o nome que se ia dar à exposição, tendo sido escolhido: “*A Viagem pelos 4 Países da Europa.*”. Mais uma vez, a díade optou por usar a estratégia do sorteio, para solucionar alguns conflitos que podiam existir.

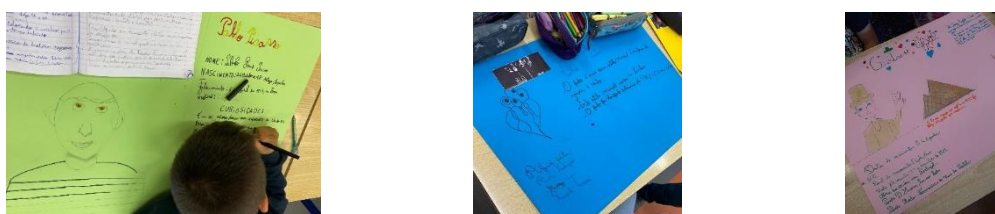


Figura 14- Construção dos cartazes utilizados na exposição

O momento de divulgação deu-se no átrio da escola, por ser o único espaço da instituição com as mínimas condições para se desenvolver uma exposição. Foi um momento de elevada gratificação para todos os envolvidos, tendo obtido um *feedback* muito positivo por parte de todos os participantes, com afirmações como “Com este projeto aprendi muito sobre a Arte” (VB.); “Adorei partilhar com os restantes colegas da escola as nossas atividades” (RB.).

Ao longo, deste processo vivenciado no 1.ºCEB recorreu-se a recursos e a instrumentos adequados, dando rentabilização às potencialidades das TIC para aquisição de novos conhecimentos, e desenvolver atividades que permitam aos alunos observar, experimentar e confrontar diferentes pontos de vista, dentro ou fora da sala de aula (Martins, 2020). Ainda nesta perspetiva, Oliveira-Martins et al. (2017) considera fundamental que o aluno tenha acesso a “materiais, instrumentos, ferramentas, máquinas e equipamentos tecnológicos”, com o objetivo de formar cidadãos responsáveis em ambientes virtuais (p.29).

Durante o Projeto “*Viaj(arte)*”, analisado anteriormente, surgiram outras atividades. Devido à dimensão deste subcapítulo apenas será mencionada a atividade da construção de um metro articulado.

A construção de um metro articulado surgiu através da introdução da unidade de medida - o metro. Na realização deste recurso foi importante desenhar o mesmo de forma a que este tivesse um maior rigor matemático, e também foi necessário experimentar o recurso antes para certificar que o recurso estava bem construído para posteriormente os alunos utilizarem. Como futura docente aprendi que é importante construirmos os nossos próprios recursos e temos sempre de ter em atenção o que disponibilizamos para os nossos alunos.

Inicialmente os alunos foram convidados a representarem no seu caderno diário um segmento de reta com dez centímetros. De seguida, a professora estagiária mencionou que este segmento de reta, para além de representar dez centímetros, também representava um decímetro (Ponte & Serrazina, 2000).

Com esta explicação, os alunos foram desafiados a descobrirem como se representava um metro, pelo que se aferiu, através de comentários como: “Um metro é muito maior que dez centímetros” (IB.); “Eu acho que temos de repetir estes dez centímetros várias vezes” (X.); “Aqui nesta régua de medir as alturas tem um metro representado e diz que um metro é cem centímetros” (H.). Com esta última afirmação, a professora estagiária explicou que o (H.) estava correto, mas queria saber quantos decímetros eram precisos para fazer um metro. Como já tinham um decímetro representado nos seus cadernos, os alunos chegaram rapidamente à conclusão de que um

metro era o mesmo que ter dez decímetros. Para consolidar estes conhecimentos e de forma a que os alunos pudessem ter um metro articulado para utilizar em situações futuras, a professora estagiária disponibilizou um molde de um metro articulado para cada aluno.

Para isto, cada aluno teve de recortar cada decímetro e com as atachas unir cada decímetro, formando o metro. Importa referir que este molde foi construído pela professora estagiária, de forma a garantir o rigor matemático. É importante que o aluno construa o seu recurso, pois assim conseguem perceber e explorar melhor o conteúdo disponibilizado no material. Pois quando se tem contacto com o material a aprendizagem é mais enriquecedora e prazerosa para o aluno. No final, cada aluno teve a oportunidade de explorar o seu metro articulado, realizando medições com o mesmo.

Durante a PES, foram também desenvolvidas atividades experimentais, no entanto, só irei mencionar a atividade “Experienciando os diferentes tipos de solos”.

A atividade experimental “Experienciando os diferentes tipos de solo”, surgiu da utilização da massa de modelagem de argila, na construção de esculturas. Esta tinha como objetivo descobrir qual o tipos de solo correspondente: impermeável ou permeável. A realização de atividades experimentais permitem que o aluno construa o conhecimento científico através do conflito cognitivo, usando, a previsão, a observação, a comparação e a reflexão de forma a atingir níveis de conhecimento mais complexos e amplos (Pires, 2002; Pires et al, 2004 & Sá, 2002). Tal como refere Sá e Varela (2004) estas atividades possibilitam que os alunos manifestem as suas opiniões, quer com o docente, quer com o grupo, possibilitam que levantem hipóteses e contestem entre si e o docente as ideias previamente existentes e os resultados obtidos. Sendo assim, atividades experimentais funcionam como motivo de socialização e de interação entre os alunos, estimulando a comunicação e a participação

A atividade iniciou-se com a entrega e a leitura da carta de planificação e com a exploração livre dos diferentes tipos de solo (solo orgânico ou terra de jardim, solo arenoso e solo argiloso). Ao mesmo tempo, a professora estagiária ia colocando algumas questões: “Que diferenças encontram entre os diferentes tipos de solo?”, “Sabem-me dizer qual é cada tipo de solo?”, entre outras. Antes dos alunos colocarem a mesma quantidade de água em cada tipo de solo e observarem o que aconteceu, foi necessário preencher a carta de planificação, com as previsões para a experiência. A carta de planificação, permite que os alunos organizem

as suas ideias e que preparem a experiência e que façam registos. Com o uso deste instrumento os alunos podem ainda fazer os registos da experiência realizada. Nesta perspetiva, Martins et al. (2009) afirmam que “O registo das observações das crianças, no final da experimentação, deve ser feito baseado nas evidências recolhidas através de várias formas.” (p.22), ou seja, permite que estes retirem conclusão da experiência realizada, que organizem e sistematizem os conhecimentos adquiridos. Com os materiais preparados, os alunos procederam à execução da experiência e à continuação do registo da mesma na carta de planificação.

No momento da experimentação houve alguns grupos que colocaram no registo prévio que todos os solos eram permeáveis, ou seja, deixavam passar a água, no entanto, verificaram que no solo argiloso isso não acontecia, constituindo um solo impermeável. No final da experimentação, cada aluno procedeu ao registo das observações e das suas conclusões. Por fim, a correção da carta de planificação e a discussão dos resultados foi realizada em grande grupo, permitindo que todos os alunos participassem e discutissem os seus resultados. Após a execução da atividade experimental é importante salientar, que todos os passos da experiência devem ser bem executados para que o resultado seja o pretendido, pois caso algum passo falhe a experiência também falhará, sendo assim, foi essencial a mestrandia estudar todos os passos e executá-los para perceber se a experiência ia de encontro aos objetivos determinados.

Esta atividade experimental estava inserida na área do Estudo do Meio e pretendia trabalhar os diferentes tipos de solos, identificando as suas características e também abordando os conceitos de permeável e impermeável (Direção-Geral de Educação, 2018).

Deste modo, a realização de atividades com estas promoveu o desenvolvimento da Literacia Científica na Educação para as Ciências Naturais, no sentido em que se caracterizava por estimular nos alunos certas capacidades como o saber escutar, analisar, procurar, levantar questões, ler informações, descobrir problemáticas e organizar informação. Além disso, estes desenvolveram ainda competências no âmbito do registo e da comunicação, uma vez que foram estimulados a analisar, a avaliar e a debater, entre si, os conteúdos em questão (Fernandes & Pereira, 2021).

De modo, a fazer a articulação com a outra valência, a turma decidiu partilhar e trabalhar com um grupo da Educação Pré-Escolar escolhido pelos mesmos. De acordo com

Serra (2004) “quanto mais os docentes se inteirarem das especificidades e das similitudes entre educação pré-escolar e 1.ºCEB, mais se enriquece o mundo pedagógico dos professores e educadores e maiores serão as oportunidades de sucesso para as crianças” (p.78). A atividade desenvolvida consistiu na confeção de uma receita de *mini-croissants* de chocolate, tendo por base a atividade desenvolvida em França, pois foi um dos elementos gastronómicos referidos nas pesquisas que os alunos realizaram. Primeiramente, a díade desafiou os alunos, em grande grupo, a identificarem os ingredientes que eram necessários para confeccionar a receita e a converterem a receita de acordo com o número de pessoas.

Como forma de consolidação, decidiu-se realizar em grande grupo, um esquema no quadro, explicitando as quantidades da receita, como forma de compreenderem as diferentes medidas. De seguida, um pequeno grupo de alunos deslocou-se com a professora estagiária à sala do grupo de Educação Pré-Escolar e convidou-o a deslocar-se à sua sala.

Os alunos consideraram importante ir buscar as crianças à sua sala de atividades. As crianças e os alunos foram organizados em dois grupos de forma equilibrada. De seguida, procedeu-se à higienização das mãos e das mesas, e posteriormente cada grupo começou a manipular os ingredientes, de acordo com os procedimentos mencionados na receita (Figura 15). Importa referir que cada grupo contou com a orientação de uma das adultas, sendo que todo o processo foi realizado tendo em conta a participação de todos os alunos. Durante todo o processo, procurou-se mediar as aprendizagens, questionando e orientando os alunos em todas as fases, nomeadamente na exploração dos ingredientes e na respetiva medição.

Ao longo da confeção dos *mini-croissants*, a professora estagiária questionou as crianças e os alunos sobre a figura geométrica que o formato da massa folhada tinha, à qual responderam que era um círculo, depois também foram questionados sobre a forma que a massa teve após ser dividida em oito partes iguais.

Deste modo foi trabalhado a Matemática nas duas valências e o Português através da oralidade ao comunicar entre todos os envolventes. Sendo assim, é importante a monodocência na realização destas atividades em que são abordadas várias áreas do saber e de conteúdo, para que, o docente ou o educador seja, capaz de responder a todas as necessidades e interesses dos alunos.



*Figura 15- Confeção dos mini-croissants de chocolate*

A díade optou por realizar esta atividade antes do almoço, de modo a colocar os mini-croissants no forno durante o intervalo. À chegada à sala de aula, os alunos ficaram surpreendidos ao ver os mini-croissants, demonstrando entusiasmo por provar as suas criações

Através da confeção e manipulação da massa e construção dos mini-croissants proporcionou-se às crianças e aos alunos explorações essenciais para o desenvolvimento da motricidade fina e de diferentes perceções sensoriais. Esta atividade potenciou, ainda, momentos de aprendizagem conjunta, em que partindo da resolução de operações, alcançaram a quantidade de ingredientes necessários para a confeção de mini-croissants. Neste seguimento, o pensamento matemático e o pensamento crítico foram fundamentais para dar resposta aos cálculos matemáticos efetuados, uma vez que os alunos tiveram de mobilizar os conhecimentos já adquiridos, aplicando-os diretamente (Martins, et al., 2017 ; Oliveira-Martins et al., 2017). Importa salientar que esta atividade, ao ser realizada em grupos, facilitou o estabelecimento de relações, gerando comportamentos de interajuda e potenciando a gestão de conflitos.

É fundamental referir que a leitura da receita possibilitou o contacto com um tipo de texto diferente, no que se refere à sua organização e à estrutura, o texto instrucional. Também é importante salientar o facto de a receita ter imagens, o que facilitava a leitura da mesma pelas crianças da Educação Pré-Escolar.

Em suma, a prática vivenciada em contexto do 1.º CEB foi uma grande aventura, um percurso difícil, mas desafiante, em que as primeiras semanas de observação e cooperação se tornaram fundamentais para as ações desenvolvidas. Ao longo da PES é fundamental referir a importância da articulação curricular que foi sempre considerada no momento da construção das unidades de aprendizagem, incluindo atividades que permitissem um trabalho transdisciplinar, para o desenvolvimento de competências, capacidades e atitudes fundamentais a um crescimento integral e global dos alunos (Leite, 2012, p.91). Sendo assim,

devemos privilegiar "processos que partam de uma situação próxima da realidade do aluno, que lhe seja interessante e o desafie a responder a questões que não separem os conteúdos em compartimentos tratados como estanques" (Leite, 2012, p.91). Estas vivências sem dúvida que vão ser levadas para o resto do meu percurso como futura docente.

## 4. METARREFLEXÃO

A presente metarreflexão pretende interrogar o processo de formação que ocorreu durante o processo da realização da PES nos contextos de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que compreenderam a aquisição de saberes teóricos, éticos, deontológicos e práticos.

A formação de docentes tem o dever de incluir um conjunto de processos significativos que desenvolvam competências relevantes para uma ação profissional de qualidade, pelo que nesta lógica a Prática Educativa proporcionou um leque de partilha de saberes, de colaboração e interação entre os diversos intervenientes, nomeadamente, as crianças, os docentes cooperantes, as supervisoras institucionais, as famílias e restante equipa educativa.

Deste modo, o caráter observador, reflexivo e crítico, sustentado numa Metodologia de Investigação-Ação, envolvido no seu processo cíclico ação-reflexão-ação apresentou-se relevante para compreender as particularidades e necessidades de cada criança. A MTP adotada em ambos os níveis educativos desencadeou diferentes experiências que partiram dos interesses das crianças, que desde o início se envolveram e cooperaram umas com as outras em todas as ações planeadas, contribuindo para o seu desenvolvimento holístico, entre as quais se destacam a ajuda mútua, o trabalho colaborativo, a autonomia, o sentido crítico, a criatividade, entre outros.

A observação demonstrou-se importante para a prática, pois os instrumentos de observação possibilitaram compreender o contexto e os comportamentos das crianças, proporcionando assim, a “construção de uma relação professor/aluno mais aprofundada” (Ferreira & Santos, 2007).

O trabalho colaborativo, também se destacou ao longo dos dois contextos, pois através das reuniões e conversas informais, onde se apresentavam as dificuldades sentidas ao longo da prática, e tanto a Educadora cooperante, como a Professora cooperante e as supervisoras institucionais conduziam a docente estagiária a seguir o melhor caminho e a adequar as estratégias e os recursos ao grupo/turma. Evidencia-se ainda que os momentos de reflexão, formais e informais, tanto com outros pares, como com outros docentes da instituição, contribuíram para melhorar a construção da identidade profissional (Perrenoud, 2000).

Assim, salienta-se a colaboração entre a díade desde o planeamento, à criação de recursos, à troca de opiniões e ideias e ao apoio constante, tornando-se esta relação num processo de cariz reflexivo, já que “o saber escutar e o saber comunicar entre outros, são critérios que legitimam e sustentam a transformação da educação” (Ribeiro, 2011, p. 52). Neste âmbito, é importante realçar os seminários e as orientações tutoriais com as supervisoras institucionais, que foram momentos de partilha e de construção de conhecimentos, tendo como objetivo melhorar as nossas práticas que, certamente serão importantes para um futura docente.

A transição educativa experienciada possibilitou compreender o desenvolvimento da criança em diferentes fases da sua vida, permitindo ainda a intensificação do saber e de competências essenciais para uma profissional de perfil duplo. Acrescenta-se ainda, que em cada um destes níveis educativos a criança deve explorar, criar e vivenciá-los respeitando o seu ritmo de aprendizagem, e proporcionar momentos ricos e diversificados de livre exploração também na primeira etapa da educação escolar.

Salienta-se ainda as dificuldades sentidas ao longo deste percurso, mais concretamente na gestão do tempo e na planificação adequada de práticas que incluíssem todas as crianças e alunos, tendo em conta as características específicas de cada um/a, ou seja, promovendo uma diferenciação pedagógica. Contudo, as mesmas foram ultrapassadas com a prática, com as reflexões realizadas e essencialmente com o trabalho colaborativo e cooperativo.

Em suma, a futura profissional de educação salienta que a evolução ao longo de todo o processo formativo foi positiva, uma vez que conseguiu ultrapassar as suas dificuldades, e os desafios foram conquistados, bem como a capacidade de adaptação e de adequação de estratégias. A prática foi importante para se compreender a realidade existente nos contextos educativos, e potencializar a aprendizagem através da ação. A afetividade e a sensibilidade demonstraram ser um vínculo positivo no processo de ensino e aprendizagem permitindo que as crianças e os alunos se sentissem escutadas e confiantes.

Além disso, reforça-se, a existência de uma participação ativa, direta e entusiasta, na medida em que observou, caracterizou e refletiu sobre o contexto educativo, visando uma ação adequada e contextualizada. Neste sentido, as planificações tiveram sempre um caráter flexível, diversificado e contextualizado, sempre com o principal objetivo de ir ao encontro das

necessidades e interesses das crianças e dos alunos, privilegiando e respeitando os ritmos de aprendizagem de cada uma. Assim como a utilização de diversificadas estratégias para uma diferenciação pedagógica que se perspectiva como sendo a capacidade de responder à heterogeneidade do grupo/turma que o docente tem, proporciona que cada criança aprenda (Perrenoud, 2000 & Tomlinson, 2008).

Esta formação foi importante para a aquisição de conhecimento e de práticas pedagógicas que preparam os mestrandos para o futuro, no entanto esta prática deve ser contínua e ao longo da vida. Já que, com a prática e com a formação contínua, em processos de investigação ação, é que se vai adquirindo, cada vez, mais experiência e conhecimento, construindo-se, deste modo, uma identidade profissional mais coesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2009). *Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?* In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland & D. Barreiros (Org.). *Tornar a educação inclusiva*, 11-24. <http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/184683por.pdf>.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?* Cadernos de Formação de Professores, (1), 21-30.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez Editora.
- Alfaiate, P. (2012). *A Oralidade em sala de aula: momentos de ensino e de aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- Almeida, J., & Cruz, M. (2019). 'Escape 2 Educate': a metodologia "Escape Room" no ensino de inglês no 1.ºCEB. *Sensos- e*, VI (2), 3-19. [file:///C:/Users/marga/Downloads/mariocruz,+%27Escape+2+Educate%27\\_+a+metodologia+%2522Escape+Room%2522+no+ensino+de+ingl%C3%AAs+no+1%C2%BA+CEB.pdf](file:///C:/Users/marga/Downloads/mariocruz,+%27Escape+2+Educate%27_+a+metodologia+%2522Escape+Room%2522+no+ensino+de+ingl%C3%AAs+no+1%C2%BA+CEB.pdf)
- 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*, 89-122. Porto Editora.
- Antunes, N. (2009). *Mal-Entendidos. Da Hiperatividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono. As Respostas que Procura*. Verso da Kapa
- Araújo, M. J. (2012). *As brincadeiras como património cultural imaterial a incentivar: uma experiência participativa com crianças*. Atas do Congresso Internacional de História e Património Cultural (pp. 45-58). Universidade Federal de Piauí-Brasil.
- Araújo, M. J. (2013). É fundamental pôr o brincar antes do Português e da Matemática- II. In Instituto de Sociologia da Universidade do Porto: Plataforma Barómetro Social. É fundamental pôr o brincar antes do Português e da Matemática – II | Instituto de Sociologia da Universidade do Porto (barometro.com.pt)
- Araújo, A., Bizerra, A. & Coutinho, D. (2019). Smartphones e o ensino de química orgânica: o uso de jogos pode influenciar no aprendizado? *Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, [S.l.]*, (44), 192-204.

- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill
- Arends, R, I. (1995). *Aprender a Ensinar*. McGraw-Hill
- Baciche, L., Moran, J. (2018). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso Editora.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Barros, C. & Carvalho, A. A. (2016). O jogo móvel Tempoly: etapas na sua criação e a aprendizagem de operações com polinómios. In Carvalho, A. A. A., Cruz, S., Marques, C. G., Moura, A., Santos, I. L. & Zagalo, N. (orgs.), *3.º encontro sobre jogos e mobile learning*. Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (pp. 600-610).
- Bento, G. (2015). Infância e espaços exteriores- perspectivas sociais e educativas na atualidade. *Investigar em Educação*. 4, 127- 140.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagens fora de portas*. Porto Editora.
- Boal-Palheiros, G. (2014). A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças. In J. Pereira, M. Vieites & M. Lopes (Coord.), *As artes na educação* (pp. 207-221). Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação cultural.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1991). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). *A perspectiva sócioconstrutivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola*. *Psicologia em Estudo*, 6 (1), 51-58.
- Borges, V. (2021). *Rotações de Aprendizagem: Possibilidades e Desafios na Pré-Escola*. [Dissertação de Mestrado], Universidade Federal de Uberlândia.
- Bueno, A., Estacheski, D., Crema, E., & Zarbato, J. (2019). *Aprendendo História: Ensino*. União da Vitória: Edições Especiais
- Bueno, M., Rodrigues, E., & Moreira, M. (2021). O Modelo da Sala de Aula Invertida: Uma estratégia ativa para o ensino presencial e remoto. *Revista Educar Mais*, 5 (3), 662-684. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2383>.
- Brás, D. (2012). *Produção de Textos no 1.º CEB – A Exposição Escrita*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Aveiro Departamento de Educação.

- Cadima, A. (1997). A experiência de um currículo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima et al., *Diferenciação Pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*, 11-15. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caetano, M., & Gomes, R. (2012). A importância da Música na Formação do Ser Humano em Período Escolar. *Educação em Revista*, 13(2), 71-80. <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2012.v13n2.3288>
- Caetano, P. (2004). A mudança dos professores pela investigação-ação. *Revista de Educação*, 17 (1), 97-118.
- Carvalho, L. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 57- 88.
- Chaer, M. R., & Guimarães, E. (2012). *A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental*. Pergaminho, 3, 71- 88.
- Ciari, B. (1979). *Práticas de Ensino*. Editora Estampa.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Carmona, M. (2017). Diferenciação Pedagógica nas Primeiras Idades para a Construção de uma Prática Inclusiva. *Revista da UIIPS*, 5(1), 98-118. <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>
- Correia, L. M. (2000). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2004). Projeto da Gestão Flexível do Currículo: Mais um contributo para o Debate. *Revista Educação, Sociedade & Culturas (Online)*, 14, 176-179. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6969/2/83285.pdf>
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular: propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Costa, J. (2016). Preâmbulo. *Em Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Coutinho, C., & Junior, J. (2007). *Utilização da técnica do Brainstorming na introdução de um modelo de E/B- Learning numa escola Profissional Portuguesa: a perspetiva de professores e alunos*. Repositório da Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7351>

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455- 479.
- Cruz, S. (2020). *EdPuzzle*: estimular a aprendizagem com recurso a vídeo e a quizzes. In Ministério da Educação/DGE, *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 47-59).
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios [Understanding collaborative work in education and revealing its benefits]. *Educar em revista*, (31), 213-230. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z (1996). *Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática da observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Estrela, M. & Estrela, A. (2001). *IRA - Investigação, Reflexão, Ação e Formação de Professores. Estudos de Caso*. Porto Editora.
- Fernandes, A., & Pereira, B. (2021). CONSTRUINDO A LITERACIA CIÊNTIFICA: articulação entre a prática pedagógica e o ensino experimental das ciências. In Centro de Investigação em Educação (CIE- Uma) (eds.), *Literacia Científica: Ensino Aprendizagem e Quotidiano* (1th., pp 118- 130). Imprensa Académica.
- Ferreira, M. & Marturano, M. (2008). Recursos da criança, da família e da escola predizem competência Eduser. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 42 (3), 549- 558.
- Ferreira, M. & Santos, R. (2007). *Aprender a Ensinar- Ensinar a Aprender*. (4nd ed.). Edições Afrontamento.
- Ferreira, C. A. (2013). Os olhares de futuros professores sobre a metodologia de trabalho. *Educar em Revista*, 48, 309-328
- Findlay, J. (2019). *Game-Based Learning vs. Gamification: Do You Know the Difference?* <https://trainingindustry.com/articles/learning-technologies/game-based-learning-vs-gamification-do-you-know-the-difference>

- Flores, P., Peres, A. & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de Boas Práticas no 1º CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, J. Escola; Martinez-Figueira; F. Aires (Coords.). *As TIC no ensino: Políticas, usos e realidades* (pp. 323 -342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5–12. [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev5-1\\_Vygotsky\\_Escola\\_Moderna.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1_Vygotsky_Escola_Moderna.pdf)
- Folque, M. (2014). *Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. (2nd ed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. O., Spodek, B., Brown, P. C., Lino, D. & Niza S. (1996). *Modelos curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem - Tradição e inovação nas práticas docentes*. Edições Sílabo.
- Gardner, H. (1995). *As Inteligências Múltiplas*. Artes Médicas de Porto Alegre.
- Gaspar, D. (2010). *Avaliação das crianças na educação pré-escolar: uso do portefólio como instrumento de avaliação*. [Dissertação de Mestrado], Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/14578>
- Gonçalves, N. (2019). *A observação e escuta da criança. Um encantador caminho de descobertas, aprendizagens e conquistas*. Cadernos de Educação de Infância, (116), 34-37.
- Guillaud, M. (2012). *Relaxar as crianças no jardim de infância. Como descontrair com atividades simples e eficazes*. Porto Editora.
- Henrique, M. (2011). *Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática*. Repositório Científico da Lusófona.
- Henriques, J. (2012). *A Inclusão de Crianças com Necessidades Educativas Especiais no 1.º Ciclo*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação João Deus.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1995). *A Criança em Acção*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- <http://www.cicenciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/313/195>
- Inácio, I. (2011). *A atitude dos professores em relação às vantagens da educação inclusiva*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa.
- Kishimoto, T. (2010). *Brinquedos e brincadeiras da educação infantil do Brasil*. Cadernos de educação de infância, (90), 4-7.
- Krapp, A., & Lemos, M. S. (2002). Os interesses dos alunos como condição e como objetivo da aprendizagem escolar. In M. S. Lemos & T. R. Carvalho (Orgs.), *O aluno em sala de aula* (pp.77-104). Porto Editora.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Leite, C. (2000). Monodocência: coadjuvação. In Graça Aníbal (Coord.), *Gestão curricular no 1.º ciclo*, 43-51.
- Leite, C. (2012). *A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares*. Educação Unisinos, 16 (1), 87-92.
- Lima, A. (2020). A importância da participação da família no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 6 (1), 49-61. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n1.05>
- Lopes, J. & Santos Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor*. Lidel.
- Lopes, J. & Silva, H. (2008). *Métodos de aprendizagem cooperativa para o Jardim-de-Infância*. Areal Editores.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2010). *O professor faz a diferença*. LIDEL.
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). *Motivação escolar e processo de aprendizagem*. Ciências e Cognição.
- Lourenço, E. (2010). *Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva*. Belo Horizonte: Autentica.
- Marques, R. (1997). *Professores, famílias e projecto educativo*. Edições Asa.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal: Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Acadêmicas.

- Marta, M. (2017). *As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração*. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (13), 43-46. Doi: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>.
- Martins, I. P.; Veiga, M. L.; Teixeira, F.; Tenreiro-Vieira, C.; Vieira, R. M.; Rodrigues, A. V. & Couceiro, F. (2009) *Despertar para a Ciência – Atividades dos 3 aos 6*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Martins, F., Duque, I., Pinho, L., Coelho, A., & Vale, V. (2017). *Educação Pré-escolar e Literacia Estatística*. (1ª ed). Psicosoma.
- Martins, I. (2020). Revisitando Orientações CTS: CTSA na Educação e no Ensino das Ciências. *APeDuC Revista- Investigação e Práticas em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologia*. v. 1, 1.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- Melo, M. & Veiga, F. H. (2013). *Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas*. In F. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação. Teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Climepsi Editores, 263-296.
- Menezes, C. (2014). Autodireção na aprendizagem. In F. Vieira, *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação mais democrática*, 63-101.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância – Teorias e práticas*. Profedições.
- Mesquita, E., Formosinho, J. & Machado, J. (2012). Individualismo e colaboração dos professores em situação de formação. In Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes*, 263-296.
- Moreira, M. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Instituto de Inovação Educacional.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des) Construção da Autonomia Curricular*. Edições ASA.
- Moura, A., & Santos, I. (2020). Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem. In Ministério da Educação/DGE, *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 107-115).
- Nascimento, M., & Gomes, G. (2019). *Ensino Híbrido: Um estudo de caso acerca da aplicação da Metodologia Rotação por Estações no Ensino Fundamental*. *Acta Scientiae & Technicae* 7 (1), 27- 37. <http://www.uezo.rj.gov.br/ojs/index.php/ast/article/view/254>

- Neto, C. (2018). *A criança e o jogo: perspectivas de investigação*. Universidade técnica de Lisboa.
- Niza, S. (2007). *As práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna*. *Escola Moderna*, 5, 38-50.
- Niza, S. (2009). *Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna. Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. 1995, 345–362.  
<http://www.ppf.pt/wpcontent/uploads/2018/05/contextoscooperativoseaprendizagemprofissional1.pdf>
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação (4ªed.)*. Porto Editora.
- Noffke, S. & Somekh, B. (2010). *Handbook of Educational Action Research*. Sage.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores – Imagens do futuro presente*. Educa.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: Reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação (3.ªed)*, 13-42. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (2011). “ O Espaço na Pedagogia-em Participação”. In, Oliveira-Formosinho, J. (Org.). (2011). *“O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação”*. 9 – 69. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância - Construindo uma práxis de participação (4ªed.)*. Porto Editora.
- Peixoto, J., & Carvalho, R. (2007). Os Desafios de um Trabalho Colaborativo. *Educativa*, 10(2), 191-210.
- Pereira, L. (2011). *Conceções de literacia digital nas políticas públicas – estudo a partir do Plano Tecnológico da Educação*. [Tese de Doutoramento]. Universidade do Minho – Instituto de Ciências Sociais.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed Editora.
- Piaget, J. (1989). *Seis estudos de psicologia*. Forense Universitária FEP.

- Picanço, A. (2012). *A relação entre a escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.
- Pires, D. M. (2002). *Práticas pedagógicas inovadoras em educação científica: Estudo no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Tese de Doutoramento]. Faculdade de Ciências de Lisboa.
- Pires, D. M., Morais, A. M. e Neves, I. P. (2004). Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. In *Revista de Educação, XII* (2).
- Ponte, J. & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º ciclo*. Universidade Aberta de Lisboa.
- Portugal, G. (2009). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In I. Alarcão (Coord.), *A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, 33- 67. Conselho Nacional de Educação. Obtido de: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e>
- Portugal, J., Nunes, M., & Goetz, P. (2020). A robótica em contexto de sala de aula com JD da Ez-Robot. In Ministério da Educação/DGE, *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação* (pp. 61-68).
- Reis, S. (2012). *Educação Inclusiva – Estratégias utilizadas pelos professores do ensino regular nas turmas de educação inclusiva*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Recife.
- Ribeiro, D. (2011). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores: Diário Colaborativo*. Em *Diário Colaborativo... Diálogo Reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade* (pp. 41-56). Escola Superior de Educação do Porto.
- 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. & Almeida, L. (Eds.) (2007). *Libro de atas do Congresso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía* (pp.3115-3127). Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación.
- Rodrigues, D. (2011). *Educação Inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. Horizontes Pedagógicos.

- Roldão, C. M. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular - Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2007). *Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores*. Revista Noesis, 71, 24-29
- Sá, J. (2002). *Renovar as Práticas no 1.º Ciclo pela via das Ciências da Natureza* (2.ª edição). Coleção Mundo de Saberes 10: Porto Editora.
- Sá, J. & Varela, P. (2004). *Crianças Aprendem a Pensar Ciências: uma Abordagem Interdisciplinar*. Porto Editora
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, 8, 63-93.
- Santos, G., Joras, L., Brender, D., & Chitolina, M. (2021). As potencialidades do aplicativo *Mentimeter* para a construção de processos de ensino e aprendizagem interativos. In L. Lunardi, M. Rakoski & F. Forigo (Eds), *Ferramentas Digitais para o ensino de Ciências da Natureza* (pp. 98-102). Editora Faith. <file:///C:/Users/marga/Downloads/FerramentasDigitaisparaoensinodeCinciasdaNatureza.pdf>
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Silva, C. (2001). *Projeto Lethes/Peneda Gerês: uma investigação histórica*. [Dissertação de mestrado]. Universidade do Minho.
- Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação, 13*, 135- 153.
- Silva, M. C., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... Em T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Porto Editora.
- Silva, V. (2017). *O brinquedo e a tecnologia- impacto no desenvolvimento humano (Produto Lúdico- Pedagógico para crianças dos 6 aos 10 anos)*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade de Lisboa.
- Silva, N., & Gardenia, A. (2020). O uso do Padlet na aula de literatura: Multimodalidade e aprendizagens. Em A. Osório, M. J. Gomes, & A. L. Valente (EDS.), *Livro de Atas-*

- Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial* (pp. 849-859). Universidade do Minho.
- Silva, R. (2020). *Rotação por Estações: Uma Proposta Didática para Formação Integral na Educação de Jovens e Adultos*. [Tese de doutoramento]. Instituto Federal Goiano.
- Silva, V. & Nista-Piccolo, V. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de 89 crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 191- 211.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação - Bases Psicopedagógicas*. Instituto Piaget.
- Tavares, A. (1979). *A motivação na escola ativa*. Didática Editora.
- Teixeira, M. & Reis, M. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Meta: Avaliação (4.ª ed., pp. 162-187). Obtido de: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138>
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e Diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto Editora.
- Trevelin A., Pereira A. & Neto D. (2013) A utilização da «Sala de aula invertida» em cursos superiores de Tecnologia: Comparação entre o modelo tradicional e o modelo Flipped Classroom» adaptado aos estilos de aprendizagem. *Revista de Estilos de Aprendizagem*, 12,(11).
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2111g8r.107>
- Vasconcelos. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Direção Geral de Educação. Obtido de: <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>
- Vygotsky, L. S. (1990). *La imaginación y la arte em la infancia. Ensaio psicológico*. Akal.
- Zabalza, M. A. (1992). Organização dos Espaços. In M. Zabalza, *Didática de Educação Infantil*. (pp. 119-158). ASA.

## NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Declaração de Salamanca. Disponível em:

[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Dec\\_laracao\\_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Dec_laracao_Salamanca.pdf)

Decreto-Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República – I Série -A n.º 34. Ministério da Educação, Lisboa. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65 – 1ª série. Ministério da Educação, Lisboa. Princípios orientadores da avaliação das aprendizagens nos ensinos básico e secundário.

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 nº237/2005, Série I de 2005-08- 30. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação, Lisboa.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho de 2018. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República nº 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 nº 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 nº 129/2018, Série I de 2018-04-06. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa.

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 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República – 1.ª série n.º 240. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Primeira alteração ao determinado a introdução da disciplina de inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade.
- Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República – Série I-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 201-18 série- A. Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico e secundário.
- Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República – 2.ª série n.º 128. Lisboa, Ministério da Educação e Ciência. Autonomia e flexibilidade curricular.
- Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República - 2.ª série n.º 138. Ministério da Educação, Lisboa. Aprendizagens Essenciais - Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 3.º ano, 1.º ciclo do ensino básico – estudo do meio. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/3\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf)
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 3.º ano, 1.º ciclo do ensino básico – português. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/portugues\\_1c\\_3a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_3a_ff.pdf)
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 3.º ano, 1.º ciclo do ensino básico – matemática. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/aemat\\_3a\\_2021.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/aemat_3a_2021.pdf)
- Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 3.º ano, 1.º ciclo do ensino básico – educação artística – artes visuais. Ministério da Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/1c\\_artes\\_visuais.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf)

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

Oliveira-Martins (Coord.) (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Projeto Educativo do Agrupamento. (2021).

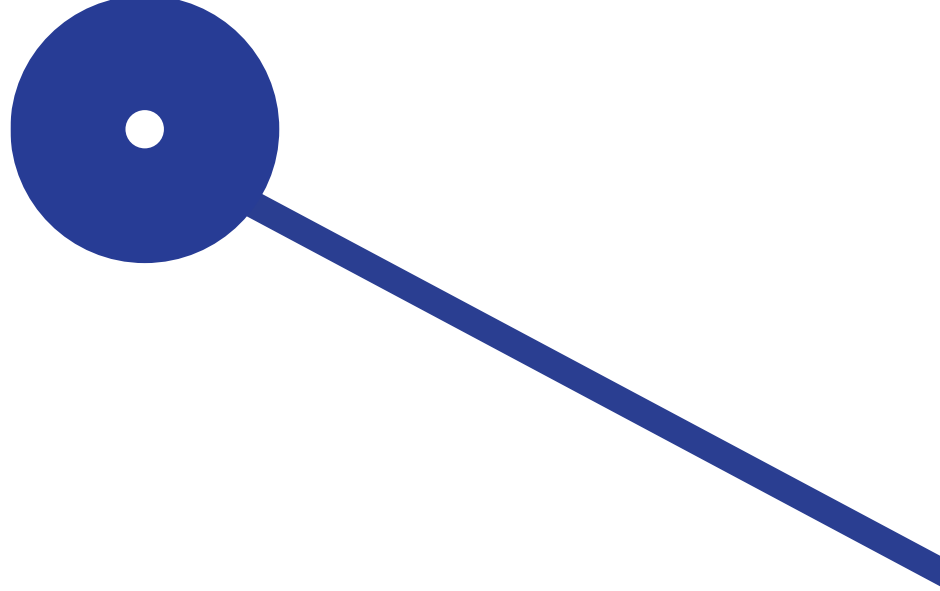
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



**Relatório de Estágio**

Margarida Adelaide Ribeiro Correia