



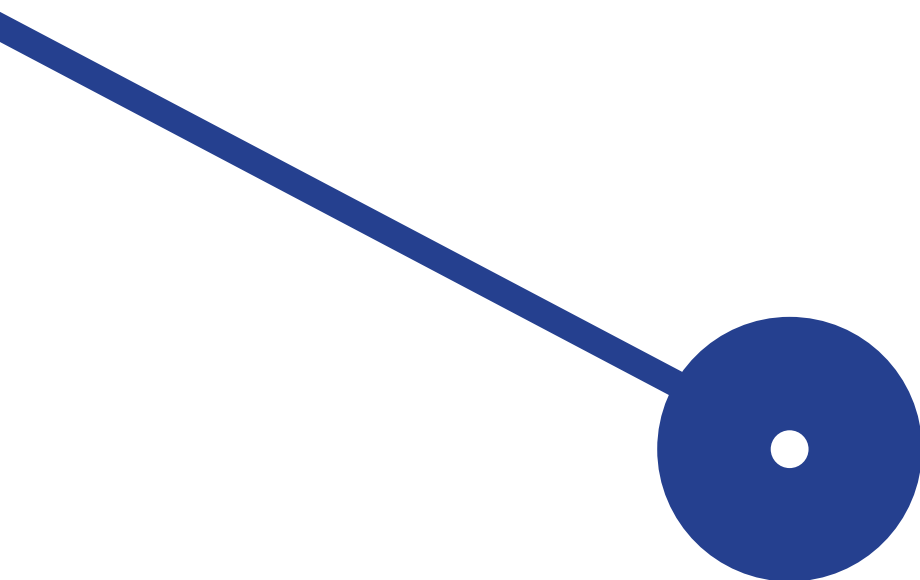
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Inês Monteiro Correia

07/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Monteiro Correia

Relatório de estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

(Coorientação: Professora Mestre Vânia Gabriela Dias Graça)

Porto, julho de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Monteiro Correia

Relatório de estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

(Coorientação: Mestre Vânia Gabriela Dias Graça)

Porto, julho de 2021

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire (s.d.)

AGRADECIMENTOS

A vida é feita de sonhos e um dos meus sonhos, desde os meus três anos, era ser educadora de infância, como a minha mãe. Com o passar dos anos o desejo de ser professora também se apoderou de mim e hoje vejo-me quase a realizar este sonho. Nem sempre foi uma caminhada fácil, no entanto sei que estive sempre rodeada de pessoas boas que me fizeram acreditar todos os dias que todos os sonhos se podem realizar, apoiando-me em tudo o que eu precisei. Assim, com o término deste relatório de estágio, dou por concluída a melhor fase da minha vida: a vida académica. Nesse sentido, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que me ajudaram, direta ou indiretamente, neste percurso tão importante e tão gratificante da minha vida.

Aos meus pais pelo amor incondicional e que sempre se mostraram disponíveis para tudo o que precisei, sem eles era impossível chegar onde cheguei.

À minha irmã que é um doce e que alegre e dá cor aos meus dias há 16 anos.

À minha avó paterna e tias que sempre me deram força e carinho para ter sucesso nesta caminhada.

Ao meu avô paterno que apesar de não me ter visto a entrar para a faculdade sei que torceu muito para eu estar onde estou e terá, com certeza, muito orgulho em mim. À minha avó materna que não me vê terminar o mestrado, mas que também sei que estará orgulhosa, como sempre estive de todas as minhas conquistas. Vocês eram as pessoas mais queridas deste mundo e, se sou o que sou hoje, muito devo também a vocês, obrigada por tudo o que me ensinaram e por me ajudarem a crescer.

A todos os meus amigos da minha licenciatura e da vida praxística, que tornaram mais um ano especial e que, indiretamente, fizeram este percurso mais bonito, pois a presença deles nos tempos livres foi fundamental, mostrando-me que com trabalho e dedicação conseguimos conciliar as praxes, as saídas e os convívios com os momentos de trabalho.

À minha turma que me proporcionou realizar um outro sonho antigo, ser delegada de turma, o que me tornou uma pessoa mais responsável e dedicada. Obrigada por todas as gargalhadas e bons momentos que passamos.

Ao meu par pedagógico, Adriana, sei que não fui fácil de aturar durante este último ano, mas obrigada por nunca desistires de mim e por teres estado sempre ao meu lado todos os dias.

Às minhas melhores amigas que partilharam connosco o mesmo local de estágio, Andreia e Marta, sabem o quanto eu vos adoro e o vosso apoio e motivação diários fazem de mim a pessoa feliz que sou hoje. Vocês são aquelas amigas que toda a gente devia ter, amigas que ouvem, aconselham, riem, choram e partilham segredos, histórias e aventuras ao nosso lado. Que estão sempre lá quando preciso de um abraço ou de uma palavra de apoio. Já lá vão cinco anos que caminhamos lado a lado, só espero que daqui para a frente continuemos juntas e desejo às três muito sucesso profissional e pessoal.

À minha melhor amiga de infância, por me dar apoio e por ter de ouvir, quase diariamente, todas as minhas frustrações, medos e receios, és o verdadeiro significado de “amiga psicóloga”.

À educadora e à professora cooperantes pelo amor e dedicação que tiveram comigo ao longo do ano letivo, pela inspiração, pelos ensinamentos e partilhas de conhecimentos que vou levar para a vida.

À Judite e à Patrícia por me receberem de braços abertos e por me apoiarem durante o meu percurso na sala “Os Exploradores”. Foram um grande apoio, sobretudo nas aulas supervisionadas.

Às supervisoras institucionais, professora Vânia Graça e professora Doutora Margarida Marta, por todo o carinho com que me trataram e pela ajuda durante a Prática Educativa Supervisionada e na elaboração deste relatório de estágio.

Aos restantes professores que me acompanharam, tanto na licenciatura como no mestrado e que se mostraram sempre compreensivos e disponíveis para o que eu precisasse, para tornar esta fase académica mais rica em conhecimento e partilha.

Para terminar, não posso deixar de agradecer a todas as crianças que são a parte mais importante desta caminhada, pois sem elas nada seria possível. As crianças transmitem alegria, energia e muito amor, são o melhor do mundo e as que passaram este ano pela minha vida são as mais especiais. Foi por elas que acordava todos os dias de manhã com vontade de ir para o estágio, pois sabia que iria poder ajudá-las a crescer e poder crescer também eu com elas. Vou guardar todas as memórias e recordações dos momentos que passei com cada uma delas para sempre no meu coração. Sou grata por todo o amor que me transmitiram diariamente e como futura educadora e professora, continuarei a transmitir este amor em dobro para todas as crianças que passarem pela minha vida.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada correspondente ao plano de estudo do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e que define a etapa final do percurso de formação para a habilitação da prática docente com perfil duplo.

Este relatório apresenta o percurso formativo nas valências de 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, resultante do processo de formação inicial de docente. A metodologia adotada foi a Metodologia de Investigação Ação, em que se procurou passar pelas etapas de planificação, ação e reflexão, articulando com os referenciais teóricos subjacentes e com uma pedagogia socioconstrutivista, bem como os interesses e necessidades das crianças, com vista a transformação das práticas educativas e a construção da identidade profissional docente.

As atividades desenvolvidas foram ao encontro das necessidades, interesses e dificuldades das crianças, tendo em atenção os seus conhecimentos prévios e o papel ativo das crianças. Além disso, foram elaborados três projetos educativos, de acordo com a metodologia e as fases de Trabalho por Projeto, um no 1º Ciclo do Ensino Básico e dois na Educação Pré-Escolar, seguindo o currículo do 3º ano e apoiado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

Importa também salientar a relevância que o trabalho colaborativo teve ao longo da Prática Educativa Supervisionada, envolvendo toda a comunidade educativa, nomeadamente o par pedagógico, as duas orientadoras cooperantes e as duas supervisoras institucionais que contribuíram para o desenvolvimento profissional e pessoal da mestranda.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; paradigma socioconstrutivista; Metodologia de Investigação-Ação; Metodologia de Trabalho por projeto; Perfil duplo

ABSTRACT

This report comes as part of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice corresponding to the study plan of the 2nd year of the Master's degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and that defines the final stage of the training course for the qualification of teaching practice with double profile.

This report presents the formative path in the valences of the 1st Cycle of Basic Education and Pre-School Education (EPE), resulting from the initial teacher training process. The methodology adopted was the Action Research Methodology, in which we sought to go through the stages of planning, action and reflection, articulating with the underlying theoretical references and with a socioconstructivist pedagogy, as well as the interests and needs of children, with a view to transforming educational practices and building the teaching professional identity.

The activities carried out were to meet the needs, interests and difficulties of children, taking into account their previous knowledge and the active role of children. In addition, three educational projects were elaborated, according to the methodology and phases of Work by Project, one in the 1st Cycle of Basic Education and two in Preschool Education, following the curriculum of the 3rd year and supported by the Curriculum Guidelines for Pre-School Education.

It's also important to highlight the relevance that collaborative work has had throughout the Supervised Educational Practice, involving the entire educational community, including the pedagogical pair, the two cooperative advisors and the two institutional supervisors who contributed to the professional and personal development of the master's student.

Keywords: Supervised Educational Practice; Socioconstructivist paradigm; Action Research Methodology; Work by Project Methodology; Double profile

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Pirâmide da aprendizagem de William Glasser	16
Figura 2: Perguntas colocadas pelos alunos sobre a temática do mar	53
Figura 3: Exemplo da partilha que o grupo 3 fez para o avatar Pedro	57
Figura 4: Tabela para representação dos tamanhos mínimos legais de captura de algumas espécies.....	60
Figura 5: Régua que representava os tamanhos mínimos legais de algumas espécies	61
Figura 6: Tapete para o percurso realizado pela <i>Blue-bot</i>	62
Figura 7: Mapa conceptual elaborado pelo grupo com o que gostariam de fazer no espaço exterior	66

LISTA DE ABREVIATURAS/ACRÓNIMOS/SIGLAS

1º CEB- 1º Ciclo do Ensino Básico

AAAF- Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF-Componente de Apoio à Família

EPE-Educação Pré-Escolar

ESE- Escola Superior de Educação do Porto

Jl- Jardim de Infância

MEM- Movimento da Escola Moderna

MIA- Metodologia de Investigação-Ação

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

ONU- Organização das Nações Unidas

PAA- Plano Anual de Atividades

PAFC- Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEA- Projeto Educativo do Agrupamento

PES- Prática Educativa Supervisionada

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

TPC- Trabalhos Para Casa

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1.1. A ESCOLA DO SÉCULO XXI: QUE DESAFIOS?	3
1.2. O PERFIL E AS PRÁTICAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	12
1.2.1. IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA DA ROBÓTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA DIGITAL.....	16
1.2.2. A GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA A APRENDIZAGEM	20
1.3. O PERFIL E AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	21
1.3.1. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS	23
1.3.2. IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO ESPAÇO EXTERIOR.....	29
1.3.3. A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	31
2. CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	33
2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO	33
2.1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	37
2.1.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	43
2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	48
3. CAPÍTULO III- AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS.....	52
3.1. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	52
3.2. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	65
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudo do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), da Escola Superior de Educação (ESE) do Instituto Politécnico do Porto, possibilitando a obtenção do grau de mestre com perfil duplo, para lecionar em contextos formais na área da Educação, tanto como educadora de infância, como professora do 1º CEB. Deste modo, a PES foi realizada no ano letivo 2021/2022 em dois contextos de estágio: no 1º CEB com uma turma do 3º ano, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos e na EPE com um grupo de crianças dos três aos seis anos.

A mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação foram essenciais para a construção de práticas educativas contextualizadas, significativas e pertinentes, procurando uma articulação entre a teoria e a prática.

No que concerne à organização deste relatório, o mesmo está dividido em três capítulos que se complementam e que apresentam as aprendizagens construídas. O primeiro diz respeito ao enquadramento teórico e legal que sustentou a prática educativa supervisionada de ambas as valências, num primeiro momento os aspetos comuns, e num segundo momento especificando cada uma das valências, nomeadamente a utilização e importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para a sala de aula, bem como a robótica e a metodologia de gamificação para o 1º CEB e a metodologia Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna e Montessori, importância do brincar, das sensações e do espaço exterior na EPE.

O segundo capítulo é relativo à caracterização dos contextos educativos, nomeadamente, o agrupamento, a escola, a turma e o grupo, resultantes do processo constante e reflexivo de observação. Ademais, também é referido o papel preponderante da utilização da metodologia de investigação-ação enquanto estratégia de formação profissional, denotando a importância de ser investigador, crítico e reflexivo na prática educativa. Pois, como refere Coutinho et al. (2009), a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) assume uma relação simbiótica com a educação, aproximando-se do meio educativo e valorizando sobretudo a prática do professor.

Relativamente ao terceiro capítulo, são apresentadas algumas das ações educativas realizadas, procurando realizar uma análise reflexiva sobre algumas delas, evidenciando uma interação entre os capítulos I e II, bem como entre a teoria e a prática, importantes para a

construção de práticas educativas contextualizadas e significativas, assentes num paradigma socioconstrutivista. Assim, na descrição estão incluídas atividades desenvolvidas no âmbito dos projetos “Desbravando novas aventuras pelos oceanos: descobrir e aprender com o mar”, “Explorar e aprender no espaço exterior” e “Pequenos artistas”, recorrendo à Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), tendo sempre em vista o papel ativo das crianças. Evidencia-se, ainda, que as práticas educativas sempre estiveram alinhadas com o projeto de intervenção desenvolvido.

Por último, este relatório contempla uma metarreflexão onde é feita uma análise global e retrospectiva de toda a PES, salientando conhecimentos adquiridos, dificuldades e receios encontrados ao longo das semanas com vista à construção de uma identidade docente que é desenvolvida através da experiência e formação que um professor vai tendo ao longo da sua carreira, pois como refere Lima (2017), “o papel dos professores e alunos tem-se mantido, praticamente, inalterado. Cabe ao professor transmitir conhecimentos e fazer cumprir a disciplina na sala de aula; ao aluno, receber ensinamentos e respeitar as regras impostas pelo professor” (p. 29).

1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Não cabe à Escola apenas a tarefa de ensinar. A Escola deve criar as condições e a oportunidade de a criança descobrir o mundo, descobrir-se a si. E, por isso mesmo, não podemos ter uma Escola para todos. Temos de ter uma Escola para cada aluno. Mas se cada aluno apresenta diferentes características e capacidades, também é natural que nem todos aprendam da mesma maneira”. (Lima, 2017, p. 95)

Assim sendo, como refere Lima, a escola deve ser um local que vá muito além das quatro paredes de uma sala de aula e dos manuais escolares. Deste modo, no presente capítulo serão abordados os referenciais teóricos e conceituais que sustentaram a prática pedagógica do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar. O mesmo encontra-se dividido em três subtópicos: A escola do século XXI: Que desafios?; O perfil e as práticas do 1º Ciclo do Ensino Básico; O perfil e as práticas da Educação Pré-Escolar.

1.1. A ESCOLA DO SÉCULO XXI: QUE DESAFIOS?

A palavra “escola” teve a sua origem na Grécia antiga, *skhole*, que significava tempo de lazer. Como refere Saviani (2005), para os gregos aprender estava sempre relacionado com a ideia de entretenimento e interesses individuais, não sendo por isso considerado uma obrigação ou um trabalho. Os seus tempos estavam normalmente divididos em três momentos: trabalho, descanso e tempo de lazer. No entanto, o mesmo autor salienta que o tempo de lazer não estava ao alcance de todos, portanto só os cidadãos mais ricos podiam usufruir de tempo livre. Veschi (2019) destaca que foi em Roma, no final do século XVI, que se fundou a primeira escola ao alcance de todas as crianças, pelo sacerdote e pedagogo espanhol José de Calasanz. Dois séculos mais tarde é criado, na Prússia, o primeiro sistema escolar promovido pelo estado e, com a Revolução Francesa, vários países europeus e americanos implementaram reformas educacionais para que toda a população pudesse ter acesso ao ensino. A escola pública, como a conhecemos agora, só apareceu no século XIX. A década de 1920 foi considerada a década das reformas educacionais, uma altura de grandes iniciativas na área da educação. Foram feitas várias propostas a favor da educação, pois ainda não existia um sistema organizado de educação pública. Um movimento importante da época ficou conhecido de Escola Nova. Havia uma grande vontade, por parte da população, para que a escola fosse pública, universal e gratuita. A educação deveria ser

disponibilizada a todos, havendo assim uma igualdade de oportunidades. Queriam um ensino leigo, isto é, sem a influência religiosa, como tinha acontecido até à data. Como refere Nóvoa (1992), o “professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino. Esta mudança complexa no controlo da acção docente adquiriu contornos muito específicos em Portugal, devido à precocidade das dinâmicas de centralização do ensino e de funcionarização do professorado” (p. 2).

No entanto, até à segunda Guerra Mundial, as crianças eram vistas como pequenos adultos, não havendo leis que as protegessem (Ariès, citado por Maia, 2012). Só em 1959 é que a Assembleia Geral da ONU aprovou a Declaração dos Direitos da Criança, que preconiza igualdade de direitos para todas as crianças, nomeadamente direito à protecção, educação, saúde, abrigo e boa nutrição. A mesma assenta em dez princípios: Todas as crianças são dignas destes direitos; A criança tem protecção especial, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma saudável e normal e em condições de liberdade e dignidade; A criança tem direito ao nome e nacionalidade, desde que nasce; A criança deve beneficiar da segurança social; À criança incapacitada física, mental ou social, é proporcionado tratamento, educação e cuidados especiais exigidos pela sua condição; A criança precisa de amor e compreensão; A criança tem direito a receber educação, que é gratuita e obrigatória; A criança deve beneficiar de protecção e socorro; A criança deve ser protegida contra todas as formas de abandono, crueldade e exploração; A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza.

Desde a antiguidade até ao início do século XIX, as escolas tinham métodos de aprendizagem passivos e transmissivos no qual o ato de aprender implicava um processo mecanicista e de memorização, não sendo necessário as crianças compreenderem o que lhes era transmitido, mas adquiri-lo. No entanto, como refere Lima (2017), a escola que conhecemos do início do século XXI, ainda é praticamente a mesma que surgiu com a revolução industrial, permanecendo quase inalterada, condicionando assim, muitas práticas em sala de aula. Caracteriza-se pela separação e hierarquização dos conhecimentos, divisão dos espaços, segmentação do tempo, separação dos alunos por anos e por turmas e separação dos professores em níveis e especialidades. É uma pedagogia coletiva e uniforme, onde se ensina o mesmo a todas as crianças, no mesmo espaço e tempo. Na linha de pensamento do autor,

organizar os ciclos por anos escolares não permite uma maior flexibilidade e adequabilidade do processo de aprendizagem às características de cada criança, o que revela, ainda, que a escola é uma “escola-fábrica, no qual os alunos são matéria-prima moldada e transformada ao longo do percurso escolar” (p. 30). Para as escolas serem bem-sucedidas é imprescindível que as políticas curriculares estejam alinhadas com os desafios que a sociedade impõe, que requerem da parte do professor um cuidado uma renovação metodológica, e até tecnológica, incorporando novas estratégias. De acordo com Nóvoa (1995), as escolas começam a ser conhecidas como organizações quando são vistas como “lugares com margens de autonomia, com espaços de formação e autoformação participada, como centros de investigação e experimentação, em última instância, como núcleos de interação social e envolvimento da comunidade” (p.19). Lima (2017), afirma, igualmente, que num sistema ideal, os alunos deveriam ser agrupados tendo em atenção as suas competências e preferências e não dispostos numa turma pelas suas idades. Desta forma, haveria uma maior preocupação com o desenvolvimento do aluno, acompanhando-o em diferentes campos, desenvolvendo competências que lhe permitissem crescer, aprender e viver em sociedade (Lima, 2017).

Esta perspetiva de construção do saber em sociedade vai ao encontro da visão socio construtivista da aprendizagem, uma vez que segundo Vygotsky (1978) citado por Marques (2007) a criança aprende melhor quando lhe são dadas tarefas que impliquem um desafio cognitivo não muito discrepante, isto é, que se localizem na zona de desenvolvimento próximo. Desta forma, o professor deve proporcionar aos alunos a possibilidade de aumentar os seus conhecimentos e competências, partindo do que sabem, interagindo com outras crianças em processos de aprendizagem cooperativa, favorecendo ligações entre as pessoas e o contexto onde vivem. De acordo com Vygotsky, as pessoas usam instrumentos da sua cultura, principalmente a linguagem, que é usada como mediação entre o sujeito e o ambiente social onde se insere. Essas competências e instrumentos conduzem à aquisição do pensamento mais desenvolvido, constituindo o núcleo do processo de desenvolvimento cognitivo.

Neste sentido, como menciona a Lei de Bases do Sistema Educativo, a escola e a educação são fundamentais para que a nossa sociedade esteja em constante evolução, capaz de reduzir desigualdades, gerar inclusão social, desenvolvimento pessoal e profissional. A educação que queremos deve ser mais flexível e variada, tendo em atenção os ritmos e as vontades de cada criança, numa visão integradora, no qual os saberes se encontram articulados e se relacionam

com o seu quotidiano, com vista à formação de cidadãos livres, autónomos, críticos, informados e participativos. Como é referido no relatório da UNESCO (1996), a escola dos dias de hoje tem de permitir à criança, não só os saberes disponíveis para o desenvolvimento dos seres humanos, como os saberes universais, abstratos e formais, mas também o aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em comunidade.

Surgem, então, pedagogias participativas, que se encontram alinhadas com as teorias construtivistas da aprendizagem, no qual os principais objetivos são o “envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p. 9). O processo de aprendizagem é um espaço partilhado entre a criança e o adulto, no qual a atividade da criança é vista como colaboração no quotidiano educativo, enquanto o papel do professor é o de organizar o ambiente, observar e ouvir a criança para a compreender e a poder ajudar (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

Importa ainda referir que a educação assenta em quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; aprender a ser (Delors et, al. 1996).

“Aprender a conhecer” é adquirir competências de compreensão. A aprendizagem deve basear-se em habilidades para se construir conhecimentos, cultivando o pensamento, a atenção e a memória, selecionando as informações que possam ser contextualizadas com a realidade que se vive e capazes de serem expressas através das diferentes linguagens.

O segundo pilar, “aprender a fazer”, atribui importância à formação profissional e à preparação para o mundo de trabalho. Aprender a fazer para despertar e estimular a criatividade como forma de comunicação entre a criança e a sociedade e como ferramentas de cooperação, para transformar o progresso do conhecimento em novos empregos.

No que diz respeito ao terceiro pilar, “aprender a viver juntos, a viver com os outros”, é essencial que a escola se transforme num centro de descoberta do outro, onde existam projetos solidários e cooperativos. E por isso, é importante descobrir o outro a partir da descoberta de si mesmo.

Por último, o pilar “aprender a ser” retoma a ideia de que o ser humano deve ter espírito crítico, inteligência e sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, ética e espiritualidade, estando assim preparado para elaborar pensamentos autónomos e críticos e

formular hipóteses e juízos de valor. Estes pilares foram considerados na construção das práticas educativas ao longo de toda a PES.

A educação é um mote para a formação de cidadãos únicos, onde o conhecimento resulta da intervenção e da vivência em sociedade, onde o sujeito é ativo, mas também interativo, uma vez que constrói conhecimento a partir de relações intrapessoais e interpessoais (Campos & Vasconcellos, 2016). Além disso, é necessário que todas as crianças recebam educação de qualidade, centrada nas necessidades individuais de cada um, assente numa Educação Inclusiva. Desta forma, segundo o Decreto-Lei nº 54/2018, pretende-se que as escolas satisfaçam as necessidades de todas as crianças, independentemente das suas características pessoais, psicológicas ou sociais. Ambiciona-se que a educação inclusiva se estenda como forma de ultrapassar as dificuldades de aprendizagem de todas as crianças do sistema educativo. Como sistema educativo entende-se como sendo 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”. (LBSE – Lei nº 46/1986, série I, 14 de outubro, artigo 1º, alínea 2). A educação inclusiva tem como principal objetivo colmatar as diferenças que existem entre todas as crianças, procurando realizar uma maior integração de crianças com maior dificuldade, por forma a que estas participem de forma ativa na vida escolar. A educação inclusiva defende que não se pode excluir uma pessoa devido a uma deficiência, dificuldade na aprendizagem, género, cor ou etnia. Mas para que isso aconteça, é fundamental que as escolas estejam preparadas para acolher estas crianças.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca surge o reconhecimento do termo inclusão, onde refere que todos os sistemas educativos devem desenvolver programas que respondam à variedade de características e necessidades das crianças. No caso, por exemplo, do insucesso escolar, o problema não está só na criança, mas também na forma como a escola está organizada e funciona. Bénard da Costa (1996), sublinha que “perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o défice da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança” (p. 153). Desta forma, nestes casos o foco deixa de ser a criança que tem determinadas dificuldades e é avaliada por especialistas, mas sim a turma/grupo, a escola e as condições que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem

a todos. E para colmatar esse problema, a escola deve adotar novas formas de funcionamento, que sejam mais flexíveis, inovadoras e que se adaptem às novas exigências e dificuldades.

É nesta ótica que a autonomia e flexibilidade curricular têm de ser equacionadas para a promoção do sucesso educativo. Para conferir às escolas a possibilidade de participação no desenvolvimento curricular, procurando as melhores opções que se adequem aos desafios dos projetos educativos, surge o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC). São necessários diferentes processos, com diferentes produtos para que haja equidade de resultados escolares, pois como é referido pelo Decreto-Lei nº 55/2018, a Autonomia e Flexibilidade Curricular garantem que todos os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências que estão previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Oliveira-Martins et al., 2017). Este estabelece três elementos fundamentais: autonomia, confiança e responsabilidade (Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho). Além disso, estabelece a matriz de princípios, valores e áreas de competências a que deve obedecer o desenvolvimento do currículo. Como refere o Decreto-Lei nº 55/2018, “a sociedade enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem” (p. 2928).

No que concerne ao papel do professor e do educador, este também foi sendo transformado ao longo do tempo, competindo-lhe participar da elaboração da proposta pedagógica, zelar pela aprendizagem da criança, participar no planeamento e avaliações das atividades escolares e da articulação com a comunidade e ser sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional (Aguiar, 2021). O mesmo autor defende que esse desenvolvimento ocorre na formação inicial e continuada. Essa ideia é também defendida por Nóvoa e Roberto (2009) citados por Aguiar (2021), quando reforçam que “os professores têm de se assumir como produtores da sua profissão. O desenvolvimento profissional desses professores corresponde ao Curso Superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida” (p. 50). Além disso, é importante que os professores e educadores se envolvam em comunidades de partilha, que participem em congressos, formações e que troquem ideias e experiências com os seus colegas de trabalho (Lima, 2017), dado que o professor/educador as mobiliza para a sua prática educativa, procurando estimular a curiosidade das suas crianças “por meio de atividades centradas na

descoberta, na pesquisa e na procura de respostas para os problemas do mundo real” (p. 76). Como refere Delors et al. (1996), “a contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável” (p. 152). Neste processo de desenvolvimento profissional, a reflexão é uma componente importante, uma vez que o professor/educador deve exercer a capacidade de refletir, criticar e intervir para que as instituições de educação mudem. Se o professor e educador não praticarem as suas funções de agente da transformação acabam a perderem-se no seu percurso profissional (Scortegagna & Oliveira, 2008).

Na atualidade, os desafios que os professores enfrentam são muitos e exigem que não se pense somente nas aprendizagens por disciplinas, mas sim numa aprendizagem mais global, onde os conhecimentos se relacionam entre si (Fernandes, 2020). O mercado de trabalho cada vez mais exige que as crianças se mostrem flexíveis, criativas, bons colaboradores, comunicadores e capazes de resolver diversos problemas. Como menciona Fernandes, estas competências não são desenvolvidas através do ensino tradicional. Assim sendo, a metodologia de Aprendizagem Baseada em Projeto incide nessas competências e, as diferentes valências das crianças passam a ser valorizadas, onde todos podem contribuir para o desenvolvimento de um projeto. É um trabalho onde as crianças são ouvidas, podem descobrir as suas aprendizagens, discutir e partilhar as suas ideias, conquistas, receios e problemas (Lima, 2017). Ao contrário do que defende o ensino tradicional, deve partir-se de uma experiência da criança para começar um assunto novo, tornando assim, um ensino baseado em contextos reais. A criança pode simplesmente limitar-se a aprender o estritamente necessário para realizar o seu trabalho, mas pode também investigar e aprender mais do que precisa (Lima, 2017). Uma vez que a escola deve gerar educação e não instrução, as crianças precisam de ter oportunidade de trabalhar com realidades concretas, para entenderem mais facilmente os conteúdos e assim encontrar uma razão para o que estão a aprender. Desta forma, constroem-se aprendizagens significativas, relacionando a teoria com a prática, resolvendo tanto problemas, como também desenvolvendo várias das competências que são mencionadas no PASEO. Trabalhar por projetos “permite que os alunos colaborem com os colegas, assumam responsabilidades, comuniquem com membros da comunidade, resolvam problemas e, finalmente, aprendam como aprender” (Fernandes, 2020, p.119). O trabalho por projeto leva à investigação, à pesquisa em várias fontes, seleção de informação, exploração de recursos, formulação de hipóteses e à tomada de decisões,

abordagens que lidam com o potencial do erro na aprendizagem. Além disso, Lima afirma que no trabalho por projeto não exige apenas a criança e o professor/educador como intervenientes, mas toda a comunidade acaba por estar envolvida. Assim, a escola deve promover a descoberta, discussão em sala, partilha de ideias, trabalho colaborativo, criação de conteúdos e recursos, desafiando as crianças a resolver problemas da vida real, ultrapassando-os, tanto individualmente como em grupo (Lima, 2017). O dever da escola do século XXI é encontrar uma forma de permitir que cada aluno descubra o mundo onde vive, que viva e conviva, desenvolvendo as suas capacidades em função da sua singularidade e das suas características que o tornam único (Lima, 2017).

Existem quatro fases do trabalho por projeto: definição do problema- quando se formula o problema a investigar, partilham-se os saberes prévios sobre o assunto e esquematiza-se o que se está a investigar; planificação e desenvolvimento do trabalho- onde se elaboram esquemas mentais sobre o que vamos investigar e como, se define quem participa e onde se organizam as tarefas que se vão realizar; execução- as crianças exploram através de diferentes métodos e recursos para conseguirem a informação que precisam, partilhando e discutindo as ideias iniciais; divulgação/avaliação- partilha dos saberes daquilo que foi investigado e quais as conclusões a que chegaram (Vasconcelos et, al., 2012). Durante a PES, foram desenvolvidos três projetos, um para o 1º CEB e dois para a EPE. O projeto “Desbravando novas aventuras pelos oceanos: descobrir e aprender com o mar” no 1.º CEB e os projetos “Explorar e aprender no espaço exterior” e “Pequenos artistas” na EPE (cf. Capítulo III). Segundo Moço (2011), “um bom projeto é aquele que indica intenções claras de ensino e permite novas aprendizagens relacionadas a todas as disciplinas envolvidas” (p. 52). Estes projetos, devem envolver todos os intervenientes da comunidade educativa, pois como refere o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA), “só a articulação e o trabalho colaborativo permitirão discutir e apresentar respostas educativas, no sentido de eliminar obstáculos e criar uma cultura de escola que leve ao verdadeiro sucesso educativo” (p. 3).

Importa realçar ainda, a importância que a família tem na comunidade escolar e na vida escolar de uma criança. Essa relevância é evidenciada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (2016), quando referem que os pais são os principais responsáveis pela educação dos seus filhos e têm também “o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (p.31). A escola deve ser

responsável por criar meios de aproximação com as famílias e a comunidade, orientando e mostrando que educar é um papel de todos, lutando por uma educação melhor. Uma boa comunicação entre a escola e as famílias é bastante importante e sendo eficiente, os pais confiam e interagem muito mais. Devido à situação pandémica em que nos encontramos, a colaboração/participação dos pais em atividades presenciais foi escassa, principalmente no 1.º CEB, no entanto há sempre formas de fortalecer essa relação entre a escola-família, seja através de contactos telefónicos, emails, reuniões por videoconferência ou participação com trabalhos realizados em casa com as crianças. Esta ideia é defendida por Mata e Pedro (2021), que sublinham a importância dos momentos em família, como sendo “uma das formas de os pais participarem ativamente na educação dos filhos é aproveitando os momentos em que estão juntos em contexto familiar” (p.55).

Na sua maioria, os encarregados de educação todos os dias conseguem interagir com os seus educandos, tanto no percurso que fazem para os ir buscar e levar à escola, assim como em momentos de lazer ou rotinas familiares, sendo esses momentos importantes, que devem ser bastante valorizados (Mata & Pedro, 2021). Os mesmos autores referem que as oportunidades de a criança aprender são proporcionadas nos contextos sociais e físicos onde vivem, sendo as práticas educativas e a cultura própria de cada família o centro no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Para concluir, “a participação e envolvimento dos pais em contexto familiar, quando respeita as especificidades das famílias, pode trazer vários benefícios que não se limitam às aprendizagens que possam vir a ser feitas pelas crianças” (Mata & Pedro, 2021, p.59).

No que concerne ao perfil duplo, neste caso na EPE e no 1º CEB, segundo o Decreto-Lei nº 79/ 2014, de 14 de maio, um professor que possua este perfil consegue um “melhor ajustamento entre a oferta de formação e as necessidades efetivas do sistema educativo”, entendendo melhor a transição educativa destes dois níveis. Esta transição preocupa muitas famílias que se perguntam como as crianças se vão sentir com a nova adaptação (Silva et. al, 2016). É, portanto, crucial transmitir às crianças uma “visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens, de conhecer outras pessoas e contextos, de iniciar um novo ciclo, de forma a sentir confiança nas suas capacidades para dar resposta aos desafios que se lhe colocam” (Silva et. al, 2016, p. 97).

Para concluir, como menciona Fernandes (2020), é importante que as escolas tenham um olhar atento para as mudanças e que preparem os alunos para um futuro cheio de novos desafios e oportunidades.

Após o conhecimento dos pressupostos legais e teóricos que abrangem os dois níveis educativos, é necessário um conhecimento mais concreto sobre o perfil e as práticas do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar, analisados e refletidos nos dois subcapítulos seguintes.

1.2.0 PERFIL E AS PRÁTICAS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Como refere a Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, “o ensino básico é universal, obrigatório e gratuito” (artigo 6º, alínea 1), composto por nove anos de escolaridade. No que concerne ao 1º CEB, este é formado por quatro anos e de uma forma global, o ensino básico tem como principal objetivo a “formação geral comum a todos os portugueses”, que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social” (Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, artigo 7º, alínea a).

É referido, também, na Lei de Bases do Sistema Educativo, que a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico. Segundo a Lei nº 49/2005, de 30 de agosto, no 1º Ciclo deve haver o “desenvolvimento oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (artigo 8º, alínea a).

O professor, para que possa facilmente dar resposta a tais objetivos e delinear práticas educativas pertinentes, adequadas e relevantes, existem documentos curriculares orientadores dessa prática como o Programa e Metas Curriculares (2013; 2015), Aprendizagens Essenciais (AE, 2018) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017). Assim sendo, o Programa está dividido por anos de escolaridade e apresenta uma ordem sequencial e hierárquica, do 1º ao

9º ano. As Metas Curriculares definem quais os objetivos a ser atingidos, através dos conhecimentos e capacidades a adquirir pelos alunos. As AE são documentos de orientação curricular que se baseiam na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no PASEO (Martins et al., 2017). Além disso, são um conjunto de conhecimentos que os alunos devem adquirir, que são “indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação” (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho). O objetivo é fazer com que os alunos “aprendam melhor e de forma mais significativa” (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho), uma vez que

estão ancoradas numa cultura de escola de autonomia e de trabalho em equipa educativa dos docentes, nomeadamente ao nível do conselho de docentes e de turma, em que as disciplinas cruzam o que deve ser ensinado e que ações estratégicas devem ser concretizadas para que os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho).

Este último documento está organizado em Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competência e estas áreas estão também inseridas nas Aprendizagens Essenciais. Deste modo, o PASEO tem como principais objetivos criar “condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico” (p. 5), formando pessoas autónomas, responsáveis e ativas na sociedade (Martins, et al., 2017). As aprendizagens são o centro do processo educativo, são inclusivas e contribuem para o desenvolvimento sustentável, criando condições de adaptabilidade e estabilidade, sempre com vista à valorização do saber (Martins, et al., 2017).

No 1º CEB, pratica-se o regime de monodocência onde prevalece uma articulação entre as áreas. A maior carga horária semanal vai para o Português e a Matemática, seguindo-se o Estudo do Meio, a Educação Artística (Música, Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro e Dança), a Educação Física e o Inglês (destinado ao 3º e 4º ano) (Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, anexo I). Existem também as áreas transversais de Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Por fim as crianças ainda podem usufruir das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) que possuem um carácter facultativo.

No que concerne à avaliação realizada no 1º CEB, a mesma visa a melhoria das aprendizagens dos alunos, sendo parte integrante do ensino e aprendizagem. O objetivo principal é centrado na “melhoria baseada num processo contínuo de intervenção pedagógica, em que se

explicitam, enquanto referenciais, as aprendizagens, os desempenhos esperados e os procedimentos de avaliação” (Decreto-Lei nº 55/2016, de 6 de julho, artigo 22º). É através da avaliação que os professores percebem quais os conhecimentos adquiridos pela turma, assim como as capacidades e atitudes que foram desenvolvidas no âmbito das competências inscritas no PASEO (Decreto-Lei nº 55/2016, de 6 de julho, artigo 22º). A avaliação sumativa no 1º CEB caracteriza-se pela atribuição de uma menção qualitativa, que é acompanhada de uma apreciação descritiva em cada uma das componentes do currículo e, devido à sua natureza instrumental, a componente Tecnologias de Informação e Comunicação não é objeto de avaliação sumativa (Decreto-Lei nº 55/2016, de 6 de julho). Para concluir, é expectável que os professores apliquem procedimentos, técnicas e instrumentos diversos que sejam adequados às necessidades, dificuldades e interesses dos alunos e consoante a diversidade ou especificidade do trabalho que se está a desenvolver com os mesmos (Decreto-Lei nº 55/2016, de 6 de julho).

São vários os contributos sobre a importância da articulação curricular, que tanto podem ser multidisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares (Leite, 2012). O mesmo autor defende que no caso da multidisciplinaridade, as diferentes disciplinas situam-se normalmente, no mesmo nível hierárquico e estabelecem relações entre si mantendo as fronteiras de conhecimento. Por sua vez, a interdisciplinaridade acontece com a valorização de um grupo de disciplinas que se relacionam. Na transdisciplinaridade, deixa de existir o parcelamento das disciplinas, mantendo por base os seus conhecimentos. No contexto da PES, na valência do 1º CEB, a mestranda estabeleceu, maioritariamente, relações de transdisciplinaridade e interdisciplinaridade.

Como refere Pereira et al. (2017), a sociedade nos dias de hoje, exige das pessoas, nos vários contextos, sejam familiares, escolares ou profissionais, a capacidade de trabalhar em grupo. Ao realizar trabalhos de grupo dentro da sala de aula, o professor está a potencializar que os alunos criem relações com os seus colegas e melhorem o seu próprio trabalho. Durante o contexto de 1º CEB da PES, a mestranda e o seu par pedagógico procuraram elaborar as planificações tendo sempre em atenção a existência de trabalhos realizados em grupo. O trabalho de grupo, na sala de aula, pretende desenvolver o trabalho cooperativo, pois ambiciona-se que os alunos, desde cedo, desenvolvam as competências cooperativas que os ajudem tanto no presente, como no futuro (Pereira et al., 2017).

A aprendizagem cooperativa, como refere Lopes et al. (2018), deve ser vista como um “conjunto de métodos que permite organizar e conduzir o ensino e a aprendizagem na sala de aula, para que os alunos assumam diferentes papéis e aprendam a partilhar entre si conhecimento” (p.16). O mesmo autor diz-nos ainda que os trabalhos em grupo ajudam a maximizar as aprendizagens de todos os elementos que compõem um grupo, bem como aprendem a ser mais solidários uns com os outros.

Uma das principais características da aprendizagem cooperativa é o facto do papel do aluno na sala de aula se alterar. Enquanto nos modelos tradicionais de aprendizagem, a criança é vista como passiva, onde a aprendizagem é mais individual e competitiva, na aprendizagem cooperativa, a criança é centro dos processos de aprendizagem, pois além de estar a aprender conteúdos novos, também está a desenvolver a parte social, que é igualmente importante. A responsabilidade individual e a de grupo relacionam-se, tentando chegar aos objetivos inicialmente definidos. Todos os elementos do grupo têm de ser responsáveis e, juntos, cumprem o que lhes foi pedido.

Segundo Johnson & Johnson, citado por Firmiank (2011), para que a aprendizagem seja cooperativa é necessário que se verifiquem algumas características, tais como a interdependência positiva; responsabilidade individual; interação frente a frente; competências interpessoais e de grupo; avaliação do processo do trabalho e do que se pode melhorar. Para concluir o pensamento, Firmiank (2011) reforça que os estudantes precisam de se ajudar uns aos outros, tendo em atenção os seus comportamentos que podem afetar todo o grupo. Paralelamente, além de escutarem o que o professor diz, têm de ouvir-se uns aos outros, ouvir as opiniões de todos, respeitar a vez para intervir e contribuir, de forma sensata, para o bom funcionamento do trabalho de grupo. Na prática da PES, os alunos tentaram, na sua maioria, respeitar estas características, mostrando maturidade para distribuírem responsabilidades, e dando oportunidade uns aos outros de irem trocando de papéis.

Atualmente é possível encontrar, em várias escolas, o ensino tradicional, praticado por meio de aulas expositivas utilizando, na maioria das vezes, unicamente o manual escolar. Este é um método passivo, onde o professor é o protagonista da educação. No entanto, a educação deve basear-se sobretudo em metodologias ativas, abrindo oportunidades de aprendizagem em que o aluno seja o construtor e responsável da sua própria aprendizagem. Este modelo ativo, tem como

objetivo principal incentivar as crianças a desenvolverem a capacidade de absorção dos conteúdos de forma autónoma e participativa (Lyceum, 2021).

Dos meios utilizados para adquirir conhecimento, há alguns onde o processo de construção de aprendizagem ocorre mais facilmente. Desse modo, tem-se como referência uma teoria do psiquiatra americano William Glasser (figura 1) que explica como as pessoas geralmente aprendem e qual a eficácia dos métodos nesse processo (Lyceum, 2021).



Figura 1: Pirâmide da aprendizagem de William Glasser

Esta teoria refere que cada aluno aprende cerca de 10% a ler, 20% a escrever, 50% a observar e a escutar, 70% a discutir, 80% a praticar e 95% a ensinar. A pirâmide de Glasser evidencia a aprendizagem como um processo que não se limita à memorização ou a técnicas para obtenção de conhecimentos. Para Glasser, quanto mais as crianças se relacionam umas com as outras mais facilmente elas assimilam os conteúdos.

É possível destacar vários benefícios destas metodologias ativas nos alunos, tais como ganho de mais autonomia, desenvolvimento da confiança, conseguem resolver facilmente os problemas, tornam-se profissionais mais qualificados e valorizados e passam a ser os protagonistas do que aprendem (Lyceum, 2021).

Uma das metodologias ativas utilizada em contexto de PES foi a gamificação, assim como o recurso à linguagem de programação, através da robótica, como se apresentará de seguida.

1.2.1. IMPORTÂNCIA DA INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA DA ROBÓTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA LITERACIA DIGITAL

Na sociedade atual, os avanços tecnológicos fazem-se sentir cada vez mais no mundo globalizado, nomeadamente na área da educação. Como refere Flores et al. (2011),

O futuro de uma sociedade pertence à geração que hoje se encontra a frequentar as nossas escolas e a sua formação depende da capacidade dos professores e da resposta da escola em proporcionar o ambiente favorável à formação de um cidadão capaz de enfrentar novos desafios na era do conhecimento, uma era digital (p.402).

Nesta era digital, caracterizada por rápidas e constantes transformações, importa que os professores alinhem as suas práticas educativas aos desafios impostos e à geração de nativos digitais (Prensky, 2001). Neste sentido, é importante que os professores construam práticas onde a integração pedagógica das TIC combinada com o uso de metodologias ativas, numa perspetiva criativa, construtivista e inovadora. Como refere Moran et al. (2007), as tecnologias podem transformar a escola através de bons espaços de aprendizagem, “que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir” (p.31).

Para tal, as ferramentas cognitivas, como Jonassen (2007) refere, são plataformas digitais que potenciam o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos alunos sobre a temática em estudo. Existem bastantes plataformas interativas, mas é preciso conhecimento e pré-disposição do docente para aprender a utilizá-las pedagogicamente para a sua prática. Importa referir ainda que, uma estratégia que seja benéfica para uma turma, pode já não o ser para outra e ser necessário que o professor procure outras estratégias e recursos, isto porque cada aluno é diferente e cada turma tem as suas necessidades, interesses e dificuldades e é necessário levar sempre isso em atenção. Neste sentido, as TIC revelam inúmeras potencialidades na aprendizagem pois, quando utilizadas pedagogicamente, podem motivar os alunos nas suas aprendizagens, nas pesquisas, a saberem tomar decisões e a trabalharem em grupo, o que estimula o aluno a procurar o seu próprio conhecimento. Como refere Flores et al. (2011), as TIC melhoram, não só a motivação, como a concentração, o comportamento, a confiança, a aprendizagem colaborativa e ajuda à compreensão dos conteúdos curriculares.

Por si só, as tecnologias já os motivam, aumentando o interesse e a participação nas atividades propostas. No entanto, estas têm de ser bem utilizadas pelos professores para causarem o efeito pretendido: “quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado” (Kenski, 2007, p.45). Na mesma linha de pensamento, Ruivo & Carrega (2013) referem que:

Para que essas tecnologias digitais promovam as mudanças esperadas no processo educativo, devem ser usadas, não como simples máquinas para ensinar ou aprender, mas como ferramentas pedagógicas que criem um ambiente interativo que proporcione ao aprendiz, face a múltiplas situações problema, investigar, levantar hipóteses, testá-las e redefinir as suas ideias iniciais, contruindo, assim, o seu próprio conhecimento (p.22).

A literacia digital possui um papel relevante para o desenvolvimento dessas competências, como refere Pereira (citado por Graça et al, 2022), a literacia “envolve a aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais que conduzem ao desenvolvimento de capacidades de planejar, executar e avaliar ações digitais na resolução de tarefas do quotidiano” (p. 438). Assim sendo, deve desenvolver-se a literacia digital não implicando apenas competências técnicas na utilização de equipamentos tecnológicos e recursos digitais, mas também envolvendo competências e capacidades de descoberta, seleção, análise, avaliação e armazenamento da informação (Vieira, citado por Graça, et al, 2022).

Por outras palavras, a literacia digital entende-se como sendo a capacidade que uma pessoa possui para “desempenhar, de forma efetiva, tarefas em ambientes digitais – incluindo a capacidade para ler e interpretar media, para reproduzir dados e imagens através de manipulação digital, e avaliar e aplicar novos conhecimentos adquiridos em ambientes digitais” (Jones-Kavalier e Flannigan, citado por Loureiro & Rocha, 2012, p. 2).

No decorrer da PES, as TIC estiveram presentes em todas as planificações elaboradas pela mestranda. Foram várias as plataformas digitais utilizadas para o enriquecimento das práticas pedagógicas, dentro das quais *Padlet*, *Kahoot*, *Mentimeter*, *Wordwall*, *Lucidchart*, *Bubbl.us*, *Book creator*, *Storyjumper* e *QR code*. É de realçar que a turma ainda só tinha tido contacto com uma das aplicações: o *Kahoot*.

Sabe-se que, apesar de tudo, o uso das TIC ainda necessita de um maior aprofundamento teórico e metodológico. Ao longo da última década, esta tornou-se uma componente nas salas de aula sobre equipamentos audiovisuais e computadores pessoais com acesso à internet. Apesar disso, o seu impacto nas dinâmicas da sala deve ser mais bem estudado. Na maioria das escolas a tecnologia acaba por não poder ser utilizada de forma rápida, acessível e natural. O grande avanço das TIC na nossa sociedade e o modelo de ensino adotado pelas escolas, baseia-se no facto de estas continuarem a usar muitas estratégias tradicionais e pouco motivadoras, quando a evolução da tecnologia já oferece recursos pedagógicos que podem contribuir para despertar este interesse nos alunos.

Vivemos na Era Digital, num mundo tecnológico, onde a informação está à distância de um *click* e as novas tecnologias fazem parte do dia a dia de todas as crianças (Portugal, Nunes & Goetz, 2020). Assim sendo, como não podia deixar de ser, a robótica começa a estar cada vez mais presente nas escolas. No contexto da PES, foi implementada a robótica, numa aula observada pela supervisora institucional (cf. Capítulo III), utilizando os robôs *Blue-Bots*, que contribuíram para que os alunos desenvolvessem a sua aprendizagem relativamente à orientação e visualização espacial e o raciocínio lógico na programação do robô, para resolver desafios simples. Pires (2008) afirma que a robótica é um ramo da tecnologia que engloba várias áreas, como a mecânica, eletrónica, computação, entre outras, estando presentes as ciências, a física, a química e a matemática. Na mesma linha de pensamento, Pedro et al. (2017), salientam que a robótica é transversal a várias áreas, como o “pensamento computacional, a algoritmia, a programação e ainda os robôs e outros objetos programáveis” (p.9). A robótica estimula o desenvolvimento da criatividade e a construção do conhecimento pelo próprio do aluno, contribuindo para estratégias de resolução de problemas (Pedro et al., 2017).

No que diz respeito ao estímulo do pensamento computacional, Wing (2006) reforça que o mesmo tem uma grande variedade de ferramentas que refletem a amplitude do campo da computação. Assim sendo, tem como principais objetivos: compreender as dimensões envolvidas no pensamento computacional; identificar estratégias de abordagem de problemas; problematizar situações do dia a dia e formular problemas; descrever e representar simbolicamente sequências de ações de atividades do dia a dia em diferentes graus de complexidade; resolver problemas pela sua decomposição em partes menores, por semelhança ou redução de complexidade (Pedro et al., 2017).

Em jeito de conclusão, as crianças não ficam indiferentes a estes recursos que convidam para a interatividade, resolução de problemas ou trabalho em grupo. Cabe à escola e aos profissionais de educação serem facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, criando as ferramentas necessárias para que os alunos possam desenvolver *skills* e estarem preparados para um mundo que é cada vez mais tecnológico (Portugal, Nunes & Goetz, 2020).

1.2.2. A GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA PARA A APRENDIZAGEM

O termo gamificação vem da palavra *game* que significa jogo e este termo só ganhou destaque quando a evolução das tecnologias se fez sentir. Surge como uma metodologia que permite ao professor recorrer a ferramentas digitais para proporcionar emoções que cativem e envolvam os seus alunos (Araújo & Marques, 2020). A utilização da gamificação nos contextos educativos têm algumas características como a motivação extrínseca, advindos de elementos do jogo como bónus, emblemas, pontuações ou prémios, havendo competição, curiosidade, cooperação, desafio, envolvimento e reconhecimento do que foi feito (Marques, 2007), que o tornam desafiante para a aprendizagem. E por isso, o professor deve recorrer à gamificação para motivar e envolver os seus alunos na aprendizagem.

Dentro da metodologia da gamificação existe a abordagem pedagógica *escape room*, que visa desenvolver capacidades cognitivas, emotivas e sociais a par de estimular a criatividade, o pensamento crítico, a capacidade de decisão e liderança nas tarefas, problemas ou enigmas propostos (Pereira, et al., 2019). Durante o decorrer da PES, a mestranda e o seu par pedagógico, desenvolveram uma aproximação à abordagem pedagógica *escape room*, tendo como tema “os tsunamis” (cf. Capítulo III), recorrendo à plataforma digital *PowerPoint*, que levava as crianças para um ambiente de aventura, enquanto cumpriam desafios variados e aprendiam um pouco mais sobre a temática estudada. Para isso, criou-se um avatar que, à medida que o jogo ia avançando, explicava o que era para fazer. O mesmo era composto por vários níveis e o objetivo era chegar ao desafio final e conquistarem uma recompensa positiva para todos. No que diz respeito ao conteúdo educativo, o *escape room* integrou diferentes áreas curriculares, de forma transversal, envolvendo questões de cidadania. Enquanto estratégia de ensino e aprendizagem, este ambiente educativo “possibilita a criação de atividades bastante desafiadoras devido à sua capacidade de promover o trabalho em equipa, a liderança, o pensamento criativo e a comunicação de maneira atrativa para os alunos” (Moura & Santos, 2020, p. 107).

A gamificação educacional deve criar propostas de aprendizagem atrativas que potencializem a resolução de desafios (Lee & Hammer, citado por Lázaro, 2019), numa lógica em que as crianças devem “aprender fazendo”, relacionando o digital com o jogo, em que os alunos vêm as propostas de atividades como motivadoras e atrativas e envolvem-se mais facilmente

(Mayer, citado por Lázaro, 2019). Além disso, esta usa elementos de jogos como tabelas de competição, recompensas e medalhas, aplicando-as no campo educacional (Lázaro, 2019). Vassileva (citado por Lázaro, 2019) refere que se utilizam essas estratégias, pois são comuns nos jogos e videogames que as crianças estão habituadas a jogar nos seus tempos livres.

Acredita-se que a gamificação é uma metodologia fundamental na sala de aula, que favorece a inovação em contexto educacional (Lázaro, 2019). Ajuda ainda a prolongar o interesse dos alunos, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem passa a ser mais atrativo, favorecendo a conquista e absorção dos conhecimentos (Area & González, citado por Lázaro, 2019). No que diz respeito às vantagens da gamificação para os alunos, Lázaro (2019) afirma que procura premiar e reconhecer o esforço académico do aluno. Além disso, através da gamificação o aluno consegue perceber onde progrediu e o que ainda precisa de melhorar. Os jogos promovem diferentes contextos lúdicos e imaginários que potenciam o processo de ensino e aprendizagem (Domínguez et al, citado Marques & Galante, 2022). A estrutura do *escape room* atende também à autonomia dos alunos, impondo regras, desafios e tarefas claras, estratégias viáveis e ajustadas ao nível em questão (Pereira, et al., 2019).

Em suma, a metodologia da gamificação e o *escape room* são atividades educativas que saem das rotinas da sala de aula e levam os alunos a terem experiências divertidas e memoráveis enquanto aprendem dentro das quatro paredes de uma sala de aula!

1.3.0 PERFIL E AS PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

Como refere a Lei nº 5/97, a Educação Pré-Escolar (EPE) é considerada a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança” (Lei nº5/97, artigo 2º). Destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos, dependendo da idade que entrarem no 1º CEB e, apesar de ser facultativa a sua frequência, a mesma tem bastante relevância nas crianças, como é possível comprovar pelos objetivos gerais da EPE: promover o desenvolvimento pessoal e social, através de experiências de vida democrática; incentivar a inserção da criança em grupos sociais distintos; contribuir para a igualdade de oportunidades no que diz respeito ao acesso à

escola e sucesso de aprendizagem; estimular o desenvolvimento global da criança; desenvolver a expressão e a comunicação; fomentar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar condições de bem-estar e segurança; proceder ao despiste de deficiências ou inadaptações, encaminhando as crianças; incentivar as famílias a participar no processo educativo (Lei n.º 5/97, artigo 2.º).

É ainda crucial referir que a EPE assenta em quatro fundamentos que estão apresentados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), sendo o primeiro o “desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança” (p. 8), uma vez que a criança interage com os pares e com os adultos e realiza atividades variadas e com intenção pedagógica, que são oportunidades para a aprendizagem e para o seu desenvolvimento. Relativamente ao segundo fundamento, “reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo” (p. 9), é importante saber escutar a criança e incentivá-la a participar como protagonista da sua aprendizagem. Marchão (2016), salienta que a criança é o “ponto de partida e o ponto de chegada” (p. 50), onde se deve ter em atenção a participação da mesma, bem como as suas decisões no contexto educativo, isto é, não cabe sempre ao adulto tomar todas as decisões, pois a criança precisa de pensar, agir, decidir e fazer escolhas, tendo em atenção ela e o restante grupo (Marchão, 2016). O educador, precisa de criar condições pedagógicas que a ajudem e orientem na construção de uma atitude crítica e facilitadora para a integração numa sociedade com constantes desafios (Marchão, 2016). Assim sendo, não é possível que a pedagogia seja transmissiva, onde o educador é o centro de todas as decisões, mas sim uma pedagogia de escuta, onde todos participem, tomem decisões e onde o educador deve ter sempre em atenção as escolhas das crianças, bem como as suas necessidades e interesses, visíveis após observação e avaliação. Vasconcelos (2011) salienta ainda que “em pedagogia de projeto a criança não é um ‘cientista solitário’, mas um explorador, um investigador, um criador ativo de saberes em alternativa a ser um passivo recetor de saberes dos outros” (p.9). Quanto ao terceiro fundamento, “exigência de resposta a todas as crianças” (p. 9) é importante que na EPE o ambiente educativo seja de qualidade para assim proporcionar igualdade de oportunidades a todas as crianças. O facto de haver diferenças leva a uma riqueza de aprendizagens mútuas. Por fim, o quarto fundamento, “construção articulada do saber”, refere-se sobretudo à importância do brincar, tendo à disposição materiais diversos que impulsionem a aprendizagem ao longo da vida (Silva et al., 2016).

As três Áreas de Conteúdo das OCEPE têm uma abordagem integrada e globalizante entre elas: Área de Formação Pessoal e Social; Área de Expressão e Comunicação- que se subdivide em quatro domínios- Domínio da Educação Física; Domínio da Educação Artística; Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita; Domínio da Matemática- Área do Conhecimento do Mundo. O educador quando planifica deve ter em atenção e fazer uma articulação entre todas.

Para que o educador possa organizar a sua prática pedagógica necessita de se apoiar em documentos teóricos, legais e normativos, assim como as OCEPE e as brochuras que o Ministério da Educação disponibiliza, que são um complemento dos domínios mencionados nas OCEPE. Assim, as OCEPE, baseiam-se em objetivos globais pedagógicos, os definidos pela lei e são destinados a apoiar a construção e gestão do currículo no Jardim de Infância (JI). Segundo Cardona et al. (2021) o currículo na EPE refere-se ao conjunto das aprendizagens a promover que estão descritas nas OCEPE, mas que também está intimamente ligado à planificação e à avaliação. É da responsabilidade de cada educador, que deve manter-se sempre em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento ou agrupamento a que pertence (Silva et al., 2016).

Quando o educador planifica deve fazê-lo de uma forma integrada e flexível, tendo sempre em consideração a observação e a avaliação que vai fazendo (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto) e, a partir disso, “concebe e desenvolve o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, artigo 3º, II).

1.3.1. ABORDAGENS PEDAGÓGICAS

No que concerne às abordagens pedagógicas tendo em conta o papel ativo da criança no JI, durante o decorrer da PES, experienciou-se, especialmente, a abordagem Reggio Emilia e o Movimento da Escola Moderna (MEM). A pedagogia Reggio Emilia, de Loris Malaguzzi é uma pedagogia participativa que se opõe à pedagogia tradicional transmissiva, tendo por base experiências para a construção da aprendizagem. Assim sendo, o educador é orientador, capaz de organizar o ambiente, observar e escutar para conseguir responder às necessidades de cada criança. Ou seja, o processo de aprendizagem é um espaço de partilha entre a criança, o adulto, os encarregados de educação e todos os intervenientes do processo educativo. No caso da prática de Reggio Emilia, fomenta-se a “pedagogia das relações”, isto é, a criança não é um ser

individualizado no seu processo de aprendizagem, mas está envolvida numa “rede de relações” com os seus pares, educadores, pais e comunidade envolvente e é nestas interações que as crianças aprendem e se desenvolvem socialmente (Rinaldi, citada por Lino, 2013). Pais, famílias, professores e educadores devem trabalhar de forma colaborativa, resultando num trabalho de equipa, para se compreender e conhecer melhor as crianças, as suas necessidades e interesses.

Segundo Lino (2013), as crianças podem trabalhar e brincar sozinhas ou em grupos e pares, fazer trabalhos com os educadores e com os pais. O dia inicia-se com uma conversa onde as crianças comunicam e decidem os trabalhos que querem continuar, que projetos começar ou outras atividades que querem realizar. São também as crianças que selecionam os materiais e os instrumentos necessários para a realização das atividades. O currículo não é predefinido, mas sim determinado pelas interações entre as crianças, pais e educadores (Rinaldi, citado em Lino, 2013). Uma vez que o currículo é contextualizado, é possível integrar “os interesses e necessidades que emergem no quotidiano das práticas” (Lino, 2013, p. 130), podendo os projetos ter a duração de dias, semanas ou até meses.

Uma das características mais importantes das escolas inspiradas em Reggio Emília é a chamada documentação pedagógica, onde os educadores registam situações e eventos que ocorrem na escola e que servem como uma ferramenta de pesquisa e de reflexão. Estes registos podem ser visuais ou auditivos, como por exemplo, relatos, fotografias, vídeos, áudios, comentários ou trabalhos. A documentação pedagógica “permite ao educador observar a criança em seu processo de construção do conhecimento” (Marques & Almeida, 2011, p. 415), e é realizada tendo por base a observação dos interesses e necessidades das crianças, numa pedagogia de escuta (Marques & Almeida, 2011). O que é documentado “pode ser visto como uma narrativa das vidas das crianças, dos professores e dos pais- uma narrativa que pode mostrar as contribuições da escola para a nossa sociedade e para o desenvolvimento da nossa democracia” (Edwards, et al., 2015, p. 233, V.II). Por outras palavras, documentar é observar, registar e refletir (Silva et al., 2016), para ir adaptando a planificação, fazer uma melhor avaliação, promovendo as aprendizagens e melhorando a prática educativa (Cardona, 2021). No contexto da PES, observou-se que as paredes da sala estavam sempre preenchidas com trabalhos das crianças e, de acordo com Malaguzzi (citado por Edwards, Gandini & Forman, 2016), “as paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida” (p. 146).

Em Reggio Emilia, o espaço também é visto como um elemento essencial na abordagem educacional, pois “favorece a interação social, a exploração e a aprendizagem, mas também veem o espaço como tendo um “conteúdo” educacional, isto é, contendo mensagens educacionais e estando carregado de estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtivista” (Filippini, citado por Edwards et al., 2016, p. 139).

Nas escolas de Reggio Emilia existe um espaço principal comum e outros espaços interiores que têm abertura para o espaço comum. Existe também um grande atelier, uma oficina para todas as crianças e comunidade educativa, uma biblioteca com espaço para computadores, uma cozinha envidraçada, de forma a convidar as crianças e os adultos a conhecer e a interagir com as cozinheiras para confeccionar a comida e sem receios de utilização e manuseamento de utensílios. Os espelhos da casa de banho têm diferentes formatos, para que as crianças olhem para si próprias de forma divertida. Os tetos estão decorados com objetos construídos pelas crianças. (Edwards, et al., 2016). Os mesmos autores salientam que o “espaço deve ser uma espécie de aquário que espelhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele” (Edwards, et al., 2016, p. 148). No entanto, também o espaço exterior é importante, pois consideram-se extensões da sala de atividades, promovendo múltiplas aprendizagens.

Nas escolas de Reggio Emilia, é possível perceber que existe uma conexão entre tempo e espaço e que são respeitados os ritmos de aprendizagem de cada um. Em suma, essa pedagogia aborda a importância que têm os atelieres. Estes são espaços que dão a possibilidade às crianças de colocarem em prática toda a sua criatividade, sem limites, sempre com o apoio e supervisão do atelierista. Foi na década de 1960 que Loris Malaguzzi colocou um atelier em cada jardim de infância em Reggio Emilia e cada um deles tinha um atelierista. Com o passar do tempo, os atelieres foram-se modificando, mas mantinham sempre a mesma filosofia de base. Como menciona Vecchi (2017), “o termo ateliê, associado a atelierista, acabou assumindo um valor claro, compartilhado, ou seja, o indicador de uma presença, em uma filosofia educativa, na qual a dimensão estética assume uma nova importância e um grande valor pedagógico e cultural” (p. 24). Estes atelieres tinham várias características, tais como as que refere Gandini (2012):

O ateliê tinha de ser um lugar para pesquisar motivações e teorias de crianças a partir das suas garatujas, um lugar para explorar variações em instrumentos, técnicas e materiais que usamos para trabalhar. Tinha que ser um lugar que favorecesse os itinerários lógicos e criativos das crianças, um lugar para se familiarizar com semelhanças e diferenças entre as linguagens verbais e não verbais. O ateliê tinha que emergir como o sujeito e o intermediário de uma prática multifacetada; tinha que provocar situações específicas e interconectadas,

possibilitando transferir o novo conhecimento adquirido sobre a forma e o conteúdo da experiência educacional cotidiana (p. 22).

Os ateliês de Reggio Emilia são espaços que dão possibilidade às crianças de encontrarem contextos interessantes e atraentes, onde explorem materiais e técnicas. É permitido criar combinações e possibilidades criativas entre as diferentes linguagens da criança, desenvolvendo novas ferramentas para o pensamento. Segundo Malaguzzi, estes espaços ajudam também os professores a compreenderem as várias maneiras das crianças aprenderem. Estes atelieres são um bom meio para ajudar os encarregados de educação a perceberem que os seus educandos têm habilidades bem maiores que provavelmente eles imaginam. Através dos trabalhos desenvolvidos verifica-se como a criança pensa e expressa, o que consegue fazer, como brinca, como discute, como cria hipóteses e como o seu pensamento e lógica funcionam (Vecchi, 2017).

A personalidade e o estilo de cada professor de artes tornam todos os atelieres diferentes. O atelierista deve explicar as potencialidades dos instrumentos e materiais e dar liberdade às crianças para escolherem o local onde se querem sentar, o que querem fazer e com o que querem trabalhar. Isto são elementos que podem favorecer a realização de um trabalho feito com mais gosto, vontade e concentração (Vecchi, 2017). Esta pedagogia defende ainda inclusivamente a participação e envolvimento da família, uma vez que, deste modo, se apercebem de que forma as crianças se expressam e a imaginação que está por trás de cada trabalho.

Malaguzzi tentou sempre que as crianças pudessem ter a melhor educação possível, manifestando as suas ideias e pensamentos através de metáforas, resultando no seu poema "Ao contrário, as cem existem" (Edwards et al., 2016). Onde se alerta para a visão da criança como um ser complexo, destacando-se as suas experiências e os relacionamentos entre elas. Além disso, salienta o papel da escola e da sociedade, para que incentivem a aprendizagem por meio dos sentidos e mostrando que a brincar também se pode aprender.

Partindo da ideia de que a criança já nasce com as cem linguagens, os adultos devem escutá-las de diversas formas, através da pintura, modelagem, colagem ou através de expressões corporais. Desta forma é essencial criar momentos que permitam que as crianças escutem (Edwards, Gandini & Forman, 2016).

Durante o contexto da PES, pode referir-se alguns aspetos mais evidentes relativamente a esta abordagem como é o caso do ambiente educativo em que cada criança é vista como um ser que se relaciona com toda a comunidade educativa que trabalha em equipa. As

paredes da sala estavam preenchidas com trabalhos das crianças, dando-se bastante importância às artes e o espaço exterior era visto como uma extensão da sala de atividades.

No que concerne ao MEM, é uma pedagogia que tenta assegurar a total participação das crianças na gestão do currículo escolar, colaborando com os educadores no planeamento das atividades. Neste modelo pedagógico são feitas reuniões com as crianças para planejar, avaliar, analisar e refletir sobre a semana e dá-se prioridade ao trabalho de aprendizagem curricular através de projetos cooperativos. Além disso, o MEM tem “três finalidades formativas: 1. a iniciação às práticas democráticas; 2. a reinstituição dos valores e das significações sociais; 3. a reconstrução cooperada da Cultura” (Niza, 2013, p. 144). Nesse sentido, pretende-se que as crianças tenham as ferramentas necessárias para a vida em sociedade, sejam capazes de refletir e argumentar os seus ideais e que consigam adquirir o seu conhecimento através da experiência (Niza, 2013).

No MEM, o espaço educativo é composto por seis áreas, nomeadamente a área da biblioteca e documentação, a oficina de escrita e reprodução, o laboratório de ciências e experiências, o espaço da carpintaria e construções, as atividades e expressões artísticas e um espaço para brinquedos, jogos e faz de conta (Niza, 2013). A área polivalente possui mesas e cadeiras suficientes para todas as crianças pois são necessárias para vários encontros coletivos, nomeadamente o acolhimento, conselho e comunicações, servindo também para outras atividades de pequeno grupo ou individuais (Niza, 2013). Nos espaços MEM, evitam-se miniaturas e, por esse motivo, tentam-se utilizar materiais e utensílios utilizados pelos adultos (Niza, 2013). A organização da sala de atividades é vista como uma estrutura que fornece oportunidades para as crianças aprenderem a planificar e a avaliar. A rotina é também fundamental para criar um ambiente seguro para que o envolvimento cognitivo aconteça. No final da semana há uma reunião para partilha de experiências, ideias e avaliação e é também neste dia que se faz a planificação para a semana seguinte (Folque, 1999). O grupo tem ao dispor um conjunto de instrumentos que ajudam a regular o que acontece, como o mapa de presenças, onde cada criança coloca a sua presença quando chega à escola. Existe ainda o mapa de atividades, mapa das tarefas e o mapa do tempo. Através dos mapas é possível dialogar com as crianças sobre vários assuntos, para que elas tomem consciência do seu trabalho e do trabalho do grupo. “Todos estes instrumentos são facilitadores da organização democrática e ajudam as crianças a integrar as suas próprias experiências no grupo” (Folque, 1999, p. 9). Os grupos do MEM são constituídos por crianças com

todas as idades e, assim, os mais velhos ajudam os mais novos que acabam por imitar os seus procedimentos, sendo por isso, uma evolução para os mais novos, mas também para os mais velhos que têm a responsabilidade de ajudar os outros (Folque, 1999).

Assim como é o grupo a planear e a avaliar o seu trabalho, também é responsável “pela manutenção do espaço e dos materiais: arrumar as ferramentas, preparar as refeições, limpar as mesas, regar as plantas ou dar de comer aos animais” (Folque, 1999, p. 9). A mesma autora menciona ainda que as tarefas são distribuídas semanalmente entre as crianças, de forma rotativa na reunião de conselho que se realiza todas as segundas-feiras de manhã. Nestas reuniões as crianças aprendem a colocar-se perante o grupo e a organizarem-se para tomar decisões, planeamento e avaliações, e são um ponto de partida para trabalhar e desenvolver a autonomia (Folque, 2012). Este aspeto relativo à independência da criança é muito defendido por Montessori, realçando a necessária criação de espaços educativos que facilitem o desenvolvimento da autonomia. Além disso o mesmo autor defende que

para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência; assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-la nas primeiras formas de atividade, ensinando-as a serem autosuficientes e a não incomodar os outros. Ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, vestir-se e pentear-se, lavar-se, falar indicando claramente as próprias necessidades, procurar realizar a satisfação de seus desejos; eis o que é uma educação na independência (2017, p. 61).

Os educadores dos grupos MEM têm um papel ativo, promovendo “uma organização participativa, a cooperação e a cidadania democrática, ouvindo e encorajando a liberdade de expressão, as atitudes críticas, a autonomia e a responsabilidade” (Folque, 1999, p. 11). O MEM afirma que o desenvolvimento da criança, não é só através de atividades individuais, mas também a partir de contactos sociais, tanto com os pares como com os adultos. Além disso, a “liberdade de expressão da criança, as experiências fora da escola e as suas motivações são o ponto de partida para estudos e projectos” (Folque, 1999, p. 12).

As crianças da EPE estão na idade de refinar os seus sentidos e por isso possuem um interesse especial em impressões sensoriais, como é o caso das cores, sons, formas ou texturas (Montessori Child & Karol Diniz, 2020). Este refinamento dos sentidos “é caracterizado pelo fascínio da criança por experiências sensoriais (paladar, olfato, sons, peso e toque), resultando na aprendizagem da criança para observar e fazer discriminações sensoriais cada vez mais aperfeiçoadas” (Montessori Child & Karol Diniz, 2020, s.p.). Os mesmos autores referem ainda

que Montessori ao criar os materiais sensoriais, sabia que a criança aprende com os sentidos desde que nasce e que os vai aperfeiçoando quando recebe os estímulos adequados. As experiências sensoriais são vistas como fundamentais para desenvolver a inteligência da criança, pois “criam impressões sensoriais que estruturam diretamente o cérebro, que está em rápido desenvolvimento” (Montessori Chuld & Karol Diniz, 2020). O refinamento dos sentidos pode ser feito pelo contacto das crianças com a natureza, bem como permitir que ande descalça, corra, sinta o orvalho, salte uma poça de água, mexa em terra, calque folhas, entre muitas outras experiências que não devem ser negadas à criança (Montessori Chuld & Karol Diniz, 2020).

Durante o contexto da PES, pode referir-se alguns aspetos mais evidentes relativamente a esta pedagogia do MEM, como é o caso da organização da sala e utilização dos mapas de pilotagem, nomeadamente o de presenças e o do tempo. Além disso, as crianças também reuniam todas as segundas-feiras para planear a semana e às sextas-feiras para a respetiva avaliação.

1.3.2. IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E DO ESPAÇO EXTERIOR

Brincar é um direito e uma “atividade espontânea da criança, que corresponde a um interesse intrínseco e se caracteriza pelo prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Silva et al., 2016, p. 105) e é considerada uma “atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p. 10). Sarmiento et al. (2017) referem que “brincar é imaginar, é o lugar das fantasias” (p. 41), pois as crianças servem-se da sua criatividade, transformando a sua própria realidade. Brincar é também sinónimo de jogar ou atividade lúdica, utilizando-se a expressão “jogo livre”, uma vez que se distingue do jogo pela imprevisibilidade, não obedecendo a regras previamente definidas. Quando uma criança brinca, ela tem controlo sobre a sua brincadeira, escolhendo o que fazer e com quem quer partilhar a atividade (Silva et al., 2016). Por exemplo, a criança ao imitar os adultos no brincar ao faz de conta, cria oportunidades para se desenvolver intelectualmente e socialmente (Silva, 2013).

Segundo Araújo (2018), cada vez as crianças têm menos tempo e espaço para brincarem livremente, seja na escola ou em casa e isso traz consequências no seu desenvolvimento a nível motor, cognitivo, emocional e social. Os educadores devem promover o brincar livre e espontâneo, pois este é facilitador de muitas aprendizagens (Coelho & Tadeu, 2015). Através do brincar, as crianças desenvolvem-se fisicamente, socialmente, afetivamente, emocionalmente e cognitivamente e, por esse motivo, os pais e educadores devem ter em atenção que o lúdico é

desenvolvido na infância e o brincar faz parte dessa aprendizagem (Loro, 2015). Deve ser visto como uma atividade privilegiada e deve ser complementada com o brincar de forma orientada (Coelho & Tadeu, 2015). Também os materiais disponibilizados precisam de ser diversificados, para que proporcionem experiências diferentes e devem ainda estar ao alcance das crianças nas diversas áreas (Coelho & Tadeu, 2015).

O espaço exterior na EPE é um espaço educativo com potencialidades e que proporciona bastantes oportunidades que o educador deve privilegiar, tanto quanto o espaço interior (Silva et al., 2016). Deve-se ainda reconhecer o espaço exterior como um contexto pedagógico que exige uma “atitude de profundo respeito, reconhecimento e compreensão das capacidades e interesses das crianças (criança ativa e competente)” (Bento & Portugal, 2016, p. 92).

No entanto estes espaços começaram a ser abandonados, em muitas escolas, em termos de qualidade ambiental. Ou seja, cortaram-se as árvores e retiram-se a terra, areia, paus, pedras e vegetação, impossibilitando a criança de “suspender e balancear o corpo, trepar, saltar e brincar no espaço natural” (Araújo, 2018, p. 14). Ainda na mesma linha de pensamento, Araújo (2018) salienta que “tudo o que era interessante para as crianças desapareceu devido ao medo dos perigos e da superproteção dos pais e educadores” (p. 14), mas no contexto onde foi realizada a PES isso não sucedeu. O espaço exterior é um local que as crianças privilegiam para atividades da sua iniciativa e, ao brincar, desenvolvem várias formas de interação social e de contacto com os materiais naturais. Estes materiais, podem ainda ser trazidos para a sala e servirem para fazer outras atividades diversas de educação artística, o que aconteceu algumas vezes durante a PES. No espaço exterior as crianças podem também fazer atividades físicas, como correr, saltar, trepar, jogar futebol, fazer jogos que tenham regras, etc. Assim, é crucial que o educador reflita sobre as potencialidades do exterior, organizando-o de forma pensada, introduzindo diversos materiais e equipamentos “que apelem à criatividade e imaginação das crianças e que atendam a critérios de qualidade, com particular atenção às questões de segurança” (Silva et al., 2016, p. 27).

O espaço exterior deve, sempre que seja possível, ter uma área coberta, um ponto de água e uma pequena arrecadação para guardar material do exterior e de jardinagem (Despacho Conjunto nº 268/97, de 25 de agosto), como acontecia no contexto da PES. Deve ser de acesso fácil à sala de atividades e estar organizado, com equipamentos que proporcionem toda a segurança para a realização de atividades e vedado para garantir a proteção das crianças (Despacho Conjunto nº 268/97, de 25 de agosto).

Como refere Ganhão (2017, citado por Libânio & Linhares, 2020), o espaço exterior consegue ser “bastante rico em experiências, desde que o adulto, enquanto responsável do currículo, o reconheça como um lugar proporcionador de desenvolvimento e aprendizagem” (p. 94). Araújo (2018) sublinha ainda que “a magia do jogo percorre todas as idades com situações e significados diferentes” (p. 12), isto é, cabe às crianças, mas também aos adultos aproveitar todos os momentos para brincarem livremente.

Para terminar e segundo Pereira citado por Neto (1999), “nas escolas também é necessário prestar grande atenção aos recreios, um espaço que tende a ser esquecido como espaço pedagógico e de desenvolvimento da criança” (p. 105). É de referir que o espaço exterior da PES, apesar de ter condições para a realização de atividades, o interesse das crianças levou à necessidade de uma reestruturação (cf. Capítulo III).

1.3.3. A IMPORTÂNCIA DAS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Como refere Dias (2013), a arte deve ser vista como um instrumento do pensamento da criança, pois permite que ela se torne mais criativa, curiosa e autónoma (González, citado por Morais, 2017).

As Artes Visuais “são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos” (Silva et al., 2016, p. 49). Para que isso aconteça, as crianças precisam de utilizar diferentes materiais para conseguirem expressar-se o mais livremente possível. Entre estes materiais devem estar o “papel com diferentes dimensões e texturas; tintas de várias cores; diferentes tipos de lápis como pastel seco, carvão, etc, barro, plasticina e outros materiais moldáveis” (Silva et al., 2016, p. 49). Materiais recicláveis, como “tecidos, cartão, objetos naturais, papéis diversos, latas, fios, embalagens, algodão, elementos da natureza, etc” (Silva et al., 2016, p. 49). No contexto da PES, as crianças tinham oportunidade de contactar com todos estes materiais.

Ao educador cabe o papel de explorar com as crianças as diferentes formas de expressão plástica, levando-as a descobrirem a importância e expressividade dos elementos formais da

comunicação visual (Siva et al., 2016), entre eles a cor, a textura, as formas geométricas, as linhas, as tonalidades, a figura humana e a desproporção e a proporção natural (Silva et al., 2016).

As crianças, enquanto são mais novas, estão mais dispostas a realizarem atividades de expressão plástica e, para que este gosto se mantenha durante as suas vidas, é necessário que sejam estimuladas desde a creche/jardim de infância. Como refere Gonçalves, citado por Ramalho (2016), a expressão livre desenvolve nas crianças a autoconfiança, responsabilidade, criatividade e estimula a imaginação, “a criança aprende a conhecer-se, a conhecer os outros, ganha capacidade de aceitar, respeita a autenticidade de cada um, fortalece a vontade própria e aumenta a sensibilidade” (p. 28). Assim, não interessa como a criança realiza a atividade de expressão livre, mas sim que se exprima livremente.

Durante o contexto da PES, a arte teve especial destaque em diversas atividades ao longo do ano, nomeadamente através do projeto de grupo “Pequenos Artistas” (cf. Capítulo III).

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

“A escola como lugar de encontro, de oportunidade e de vida”
(Agrupamento no qual se realizou a PES)

Como refere o Agrupamento onde se realizou a PES, a escola é um lugar de encontro, onde as crianças têm a possibilidade de conviverem e socializarem com outras crianças, de aprenderem e terem experiências de vida muito enriquecedoras. Assim sendo, a mestranda precisa de alcançar um desenvolvimento profissional coeso, em que consiga articular a teoria com a prática e atendendo às características do contexto onde está inserida a Prática Educativa Supervisionada (PES).

Nesse sentido, o segundo capítulo, é composto por dois subcapítulos. No primeiro, a mestranda começa por fazer uma caracterização geral do contexto do Agrupamento onde decorreu o estágio, seguindo-se uma caracterização mais pormenorizada do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar. Em ambos os contextos, faz-se uma breve caracterização da organização do espaço, das aulas dos materiais e recursos, da turma e grupo e dos projetos inerentes. Para terminar, no último subcapítulo é apresentada a metodologia de investigação: a investigação-ação, que foi aplicada ao longo da ação educativa desenvolvida no contexto da PES.

2.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

A Prática Pedagógica Supervisionada (PES) decorreu num Agrupamento pertencente à Área Metropolitana do Porto, criado no ano letivo 2003/2004 pelo Despacho 13313/2003 de 3 de julho, na sequência do Decreto-Lei nº 115-A de 1998 e da Lei nº 24/1999 de 22 de abril. O mesmo está bem localizado, uma vez que sempre ofereceu condições benéficas à fixação de população e está inserido num meio onde as atividades económicas estão ligadas ao setor secundário e terciário. A sua localização é ainda complementada com uma rede de transportes vasta, nomeadamente o transporte ferroviário, que permite a ligação tanto para o Metro do Porto,

como para outros serviços de transporte públicos (Projeto Educativo do Agrupamento 2018/2021).

O lema principal deste agrupamento é promover “a escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida”, para que cada aluno consiga encontrar, no ambiente educativo, um lugar onde se sinta bem ao mesmo tempo que está a crescer e a aprender, para que adquiram ferramentas necessárias para enfrentar os desafios impostos pela sociedade. A sua missão assenta em “formar cidadãos mais saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução, num mundo cada vez mais globalizado, onde seja sempre valorizado o respeito pela dignidade humana” (Projeto Educativo do Agrupamento 2018/2021, p. 4).

O agrupamento estabelece, ao longo dos anos, protocolos e parcerias com algumas entidades, a fim de proporcionar uma ligação da escola com a comunidade. Deste modo, dentro dos 22 protocolos, destacam-se a Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto, Porto Editora (Escola Virtual), centros hospitalares, Liga Portuguesa contra o Cancro, Associação de Voleibol do Porto, SulDouro, associações de pais, Câmara Municipal, Bombeiros Voluntários e Escola segura.

A Escola onde se realizou a PES, possui a valência do 1º Ciclo do Ensino Básico e o Jardim de Infância (JI). Composta por dois edifícios, o de Plano Centenário, onde funciona o 1º Ciclo e outro edifício construído de raiz onde estão as crianças da Educação Pré-Escolar. O edifício do 1º Ciclo já sofreu algumas alterações, tendo agora um espaço para a biblioteca, cantina com copa, polivalente, sala dos professores, elevador e casas de banho. A biblioteca é um espaço que as crianças não costumam frequentar, só em casos de apoios individualizados. Tem à sua disposição alguns livros direcionados para o 1º CEB, bem como jogos, globos, esqueletos e mapas. No edifício da EPE, o mesmo é composto por duas salas de atividades, mais uma que dá apoio às AAAF, uma cantina com copa e casas de banho.

O espaço exterior estava dividido em duas partes, uma vez que, devido à Pandemia Covid-19, foi preciso adotar algumas regras de convivência social. Deste modo, os alunos do 1º CEB só podem brincar na parte exterior, na frente do edifício. Nesta zona do recreio, existe um campo de futebol, relva e uma pequena horta. Nos dias de chuva, as crianças dirigem-se para o pavilhão, que tem uma sala ampla, também utilizada para a prática de atividade física, de pequena dimensão.

Este pavilhão é composto por três bancos, algumas cadeiras que costumam estar organizadas em pilha, para um melhor aproveitamento do espaço, e um armário onde estão guardados alguns materiais de expressão físico-motora: cordas, arcos, mecos, colchões e coletes. Possui três portas: porta de acesso para o exterior da Educação Pré-Escolar, acesso ao exterior do 1º Ciclo e acesso ao interior da escola do 1º Ciclo.

Uma vez que estamos a atravessar uma pandemia mundial, e havendo regras de distanciamento social que todos os cidadãos devem cumprir, a escola optou por, em dias de chuva, umas turmas ficavam no pavilhão e outras iam para dentro das suas salas de aula. Desta forma, as assistentes operacionais dividiam-se de forma a dar supervisão a todos os alunos. Dentro das salas, os alunos passavam a hora do recreio a ver um filme ou a fazer pequenos trabalhos manuais a seu gosto.

Para as crianças da EPE, o espaço exterior contém uma arrecadação com alguns materiais utilizados na horta escolar, escorrega, uma mola, uma horta, duas caixas de areia e um espaço com árvores e terra batida.

No que concerne ao horário da instituição, esta pretende dar resposta às necessidades dos pais e encarregados de educação. No entanto, devido ao plano de contingência decorrente da pandemia Covid-19, a distribuição dos horários foi feita de maneira a haver um desfasamento na entrada e na saída da escola. Assim, as seis turmas da escola foram organizadas em duas "bolhas", onde três turmas entram às 8:45h e as outras três entram às 9:00h. Além disso, na hora do intervalo, uns alunos saem às 10:30h e outros saem às 11:00h. A escola assegurava, ainda, a Componente de Apoio à Família (CAF) antes da componente letiva que se traduz num "o conjunto de atividades destinadas a assegurar o acompanhamento dos alunos do 1º ciclo do ensino básico antes e ou depois das componentes do currículo e das AEC, bem como durante os períodos de interrupção letiva" (Ministério da Educação, s.p.).

Posteriormente, no final das aulas, os alunos tinham oportunidade de ir para as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), que eram lecionadas dentro da instituição. Estas eram promovidas pela Câmara Municipal e a sua oferta englobava atividades de Educação Física, Inglês, Ensino da Música, Ciência Viva e Artes. As mesmas eram geridas de acordo com o ano de escolaridade e nos tempos disponíveis, decorrendo no período das 16:30h às 17:30h. Às 17:30h, os alunos voltavam a poder frequentar as CAF até às 19:30h.

Na EPE o horário de entradas e saídas também era diferente para os dois grupos. Nesse sentido, o grupo 1 entrava às 9:00h e o grupo 2 entrava quinze minutos depois, o mesmo acontecendo com a hora da saída que era às 15:00h para a sala 1. A hora do lanche da manhã iniciava às 10:30h e o almoço às 12:00h. Assim como no 1º CEB, o JI assegurava a componente de Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar (AAAF). Estas atividades destinam-se a “assegurar o acompanhamento das crianças na educação pré-escolar antes e ou depois do período diário de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas atividades” (Ministério da Educação, s.p.).

Neste sentido, a escola era constituída por seis professores, uma professora de apoio educativo, uma professora de Educação Especial, duas professoras de Inglês, assistentes operacionais, técnicas de ação educativa, duas educadoras de infância e professores das AEC.

Para concluir, o Plano Anual de Atividades (PAA) de 2018–2021, era composto por atividades de promoção do sucesso educativo, bem como disciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, tendo por base vários projetos educativos, como é o caso dos projetos educativos do agrupamento, adotados pela escola, os projetos “Bilingue”, “Escola azul: Educar para a sustentabilidade do oceano” e “A brincar e a ler vamos aprender”. Os três eram relativos à EPE, o primeiro, tinha como objetivos “melhorar as oportunidades educativas dos alunos, proporcionando-lhes os mecanismos necessários para alcançarem um nível de proficiência em língua inglesa que é exigido num contexto cada vez mais global” (p. 89). Além disso, pretendia melhorar o ensino de Inglês, promovendo práticas centradas nas crianças, fazendo da língua inglesa um instrumento de aprendizagem e um veículo de comunicação que favoreça a interdisciplinaridade e o carácter globalizante da aprendizagem. Desta forma, duas vezes por semana, as crianças da EPE tinham uma sessão de inglês dinamizada por uma professora que tem em atenção as temáticas que a educadora aborda.

No que concerne ao projeto “A brincar e a ler vamos aprender”, o mesmo é dinamizado uma vez por semana, por uma educadora responsável pela biblioteca do agrupamento. Este projeto tinha como objetivos “promover competências de literacia emergente, junto de crianças de 5 e 6 anos da educação pré-escolar; diligenciar, junto das educadoras, um processo de consultoria na área da literacia emergente; aumentar a motivação, o prazer e o interesse para a leitura e escrita.

Por sua vez, o projeto “Escola azul: Educar para a sustentabilidade do oceano”, era um projeto, não só da EPE como também do 1º CEB e tinha como principais objetivos envolver a

comunidade educativa na preservação do oceano; desenvolver ações comuns relacionadas com o projeto Escola Azul; aprender a cooperar e colaborar, trabalhando em grupo; aplicar metodologias ativas no desenvolvimento de competências e aprendizagens essenciais das crianças; elaborar desafios mensais de ações pedagógicas sobre literacia do oceano.

Está sempre implícito um conjunto de valores importantes para a cidadania, entre os quais a solidariedade, tolerância, respeito, espírito crítico, valores éticos, estéticos e afetivos, assim como a valorização e preservação do património natural e histórico-cultural (Plano Anual de Atividades do Agrupamento 2018/2021). Finalmente, e para que haja um envolvimento entre a escola e a comunidade, é crucial mobilizar e sensibilizar a família para a sua importância no meio escolar. Assim, neste PAA, existia um conjunto de atividades que visavam a integração e participação dos pais e encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos (Plano Anual de Atividades do Agrupamento 2018/2021).

2.1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No desenvolvimento da PES, a díade esteve integrada numa turma do 1º Ciclo do Ensino Básico, no 3º ano de escolaridade. A mesma era composta por 23 crianças, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos de idade, sendo nove do sexo masculino e 14 do sexo feminino. Dos alunos, dezoito eram de nacionalidade portuguesa, dois de nacionalidade ucraniana, um de nacionalidade espanhola, um de nacionalidade brasileira e um de dupla nacionalidade: portuguesa e espanhola. Todos frequentavam a mesma escola desde o 1º ano e estavam todos no 3º ano pela primeira vez. Nenhum dos alunos estava sinalizado com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS). O projeto da turma era o mesmo da escola- "Escola Azul: Educar para a sustentabilidade do oceano" – que vem do seguimento do projeto de escolas "Escola azul", do qual o agrupamento fazia parte. Neste sentido, a díade realizou um conjunto de atividades relacionadas com o tema.

De uma forma geral, tratava-se de uma turma que revelava bastante interesse em participar em todas as atividades propostas pela díade. Os alunos eram bastante pontuais, tanto no início da manhã como no final dos intervalos, e assíduos, só faltando em caso de doença ou consultas médicas. No que diz respeito aos trabalhos de casa, havia alunos que por vezes não os faziam, por esquecimento ou por falta de tempo, devido a atividades extracurriculares ou

peçoais. A díade verificou ainda que os alunos revelavam alguma cultura geral que era observada quando se faziam perguntas relacionadas com vários assuntos abordados, mobilizando para a sala as suas experiências e ideias prévias. Esta turma, mostrou, ao longo das primeiras duas semanas de observação, interesse por pequenos vídeos didáticos. Desta forma, a díade procurou iniciar alguns temas com a visualização de pequenos vídeos para cultivar o interesse das crianças. A turma apresentava bastante interesse na temática sobre o oceano, nomeadamente em algumas curiosidades: “Qual é a importância dos corais?”; “Porque é que o mar é salgado?”; “Como é que acontecem os tsunamis?”; “Qual a cor do mar?”; “O que é a areia?”; “Como é que os peixes respiram?”. Neste sentido, o professor deve partir das curiosidades e interesses dos alunos para planear as suas práticas educativas e, por isso, também foi um aspeto tido em consideração ao longo da prática educativa da díade. Esta ideia é salientada por Mateus (2020), referindo que a metodologia de trabalho de projeto é considerada uma abordagem pedagógica, que promove a participação ativa dos alunos, baseando-se “em temas, problemas ou questões que resultam dos interesses dos alunos e das suas necessidades” (p. 5).

A maioria apontava como área favorita a Educação Física e/ou a Expressão Artística, seguindo-se o Estudo do Meio. Mostravam grande interesse na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e, nesse sentido, a díade delineou unidades de aprendizagem que possibilitassem a utilização pedagógica de computadores/*tablets* e de diversas plataformas digitais: *Padlet*, *Mentimeter*, *Lucidchart*, *Bubblu.us*, *Socrative*, *Kahoot*, *Wordwall*, *QRcode*. Um outro interesse da turma era o trabalho em grupo, havendo só um aluno que demonstrava pouco à vontade neste tipo de atividades, pois preferia as aulas consideradas tradicionais e o trabalho individual, pelo que a díade privilegiou a dinâmica de grupo.

As principais dificuldades da turma incidiam especialmente na área de Português, nomeadamente na escrita, onde a maioria dava muitos erros ortográficos. Havia, igualmente, dificuldades na distinção de algumas consoantes e vogais na escrita de muitas palavras: trocavam os “b” pelos “v”; o “ão” pelo “m”; o “o” pelo “u”, assim como erros na acentuação das palavras. No que concerne à leitura de textos, era notória a diferença quando as crianças treinavam a leitura em voz baixa e quando não treinavam, constando alguma dificuldade, tanto na sua identificação da pontuação (faziam confusão entre o ponto de exclamação com o de interrogação), como na sua leitura expressiva nas mais variadas frases. Nesse sentido, pode refletir-se que as crianças não estavam totalmente familiarizadas com hábitos de leitura e por

isso, necessitavam de treinar os textos para conseguirem ler fluentemente em voz alta. A leitura é um ato de compreensão que se desenvolve ao longo da escolaridade e deve começar desde cedo a ser estimulada. Com a utilização, por vezes excessiva das TIC, as crianças passam muito mais tempo em frente aos ecrãs do que a ler livros/histórias, no entanto, através da leitura as crianças podem imaginar e construir conhecimento através dos seus pensamentos (Mateiro, 2018). Além disso, “ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, cheio ou não de mistérios e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina” (Basso, citado por Mateiro, 2018).

Foi observado também que alguns dos alunos sentiam dificuldade em prestar atenção quando as tarefas eram somente de audição ativa. Demonstravam, algumas dificuldades na área da Matemática: realização dos algoritmos da adição e subtração, mas a maioria das vezes o principal motivo era a distração; utilização da régua de forma correta, chegando a díade a ver que alunos mediam objetos a partir do um, em vez de começarem no zero. Existiam duas crianças nesta turma que, embora com muitas capacidades, demoravam muito tempo a passar o que era escrito no quadro, bem como a realizar as tarefas propostas, necessitando de um apoio mais individualizado para que não se distraíssem com o que estava à sua volta e se focassem nos seus trabalhos.

As rotinas das crianças começavam as 07:30h para as que frequentavam a CAF. Às 08:45h começavam as aulas até às 10.30h, hora do intervalo e do lanche, com duração de meia hora. O lanche era variado e disponibilizado pela Câmara Municipal. Das 11:00h às 12:30h os alunos voltavam para a sala para continuar as tarefas propostas. As aulas retomavam das 14:00h até às 15:15h. Algumas crianças ainda frequentavam as AEC. Posteriormente, até às 19:30h as crianças podiam frequentar a CAF. Às terças-feiras no final da manhã, a aula estava destinada à atividade física, que durava 30 minutos. Sempre que possível era realizada no espaço exterior, no campo de futebol. Caso as condições meteorológicas não o permitissem, realizava-se a atividade no pavilhão.

A carga horária era distribuída segundo o Decreto-Lei nº 55/2008, de 6 de julho, artigo 11º. Deste modo, para o Português e Matemática eram sete horas semanais e o Estudo do Meio contava com três horas semanais. A Educação Artística e Educação Física ocupavam cinco horas por semana, o Apoio ao Estudo uma hora semanal e o Inglês duas horas.

No que diz respeito à sala como ambiente educativo e de aprendizagem, esta situava-se no primeiro andar, com uma boa luz natural, quatro janelas grandes, todas com estores, o que permitia uma entrada de luz suficiente para facilitar as práticas diárias da turma, bem como a proteção do sol nos dias de maior calor. A luz artificial ajudava também na luminosidade da sala nos dias mais escuros. Estava equipada com dois aquecedores para a sala permanecer num ambiente ameno. No fundo da sala, encontravam-se dois armários de duas portas, onde estavam guardados os materiais que os alunos levaram no início do ano letivo: folhas brancas, folhas quadriculadas, folhas de linhas, cartolinas coloridas, papel cavallinho, aguarelas, marcadores, lápis de cor, lápis de cera, compassos e outros. Além disso, estavam guardados os respetivos cadernos diários dos anos anteriores (1º e 2º anos), bem como capas de arquivo da professora com documentos importantes da turma. Duas das paredes possuíam dois placards, onde as mestrandas colocavam os trabalhos desenvolvidos pelos alunos relativamente ao projeto de intervenção “Desbravando novas aventuras pelos oceanos: Descobrir e aprender com o mar”. Em geral, a sala transmitia um espaço acolhedor, com uma boa área.

As mesas da sala, nas primeiras duas semanas de observação, estavam organizadas em filas, o que permitia que os alunos tivessem uma visão direta para o quadro. A professora assumia o lugar à frente da sala, e por isso, era o centro da aprendizagem. A secretária da professora estava posicionada no canto esquerdo, ao lado do quadro, de frente para os alunos. Possuía um computador com ligação à internet, duas colunas, um projetor, um quadro interativo, um quadro branco e um caixote do lixo. A organização das mesas possibilitava a fácil movimentação da docente. Inicialmente, a escolha dos pares e dos lugares tinha sido feita pelos alunos, logo em setembro, no entanto, a professora fez algumas alterações que considerou necessárias. Cada mesa estava dividida por um vinil, devido ao plano de contingência decorrente da pandemia Covid-19. No entanto, durante a segunda semana de observação foram removidos, uma vez que os alunos tinham dificuldades para visualizar o quadro e na realização das tarefas a pares/grupos.

Após a segunda semana, as mestrandas e a professora cooperante decidiram colocar as mesas duas a duas, a formar um quadrado, de forma que os alunos estivessem sempre em grupos de 3-4 elementos. Assim facilitou o trabalho da díade, uma vez que quase todas as atividades planificadas envolviam o trabalho em grupo e já não era necessário juntar as mesas para a formação de grupos. Neste sentido, foram criados seis grupos, cinco de quatro elementos e um de

três elementos. Uma vez que a pandemia continuou presente, ao longo de todo o semestre, a professora cooperante foi aconselhada a colocar novamente as mesas a pares. Neste sentido, quando a díade intervinha, pedia aos alunos que se virassem para trás, de forma a formarem os grupos.

Cada aluno possuía uma caixa de plástico/cartão com todos os seus manuais, dicionário, cadernos diários, cadernos dos TPC's e material diversificado dentro dos estojos. Esta caixa era guardada numa prateleira que se localizava por baixo de cada mesa. Este sistema permitia que as crianças tivessem sempre à mão todos os seus pertences sem se dirigirem ao armário quando precisassem dos seus materiais. Apesar disso, alguns alunos mais desorganizados, tinham alguma dificuldade em colocar corretamente todo o seu material debaixo da mesa, então era bastante comum haver material espalhado pelo chão ou caixas a caírem.

A escola possuía ainda alguns materiais que se podiam utilizar, mesmo não estando guardados na sala de aula. É o caso dos computadores/tablets, que estavam guardados na sala dos professores e que a díade tinha autorização para os ir buscar sempre que necessitasse. Estavam disponíveis 17, no entanto, para haver *internet* suficiente para todos, só se podiam utilizar seis computadores de cada vez. Além disso, a escola dispunha de uma biblioteca com vários jogos e livros didáticos que podiam ser requisitados a qualquer momento.

A interação da docente com os alunos era bastante positiva, pois adotava uma postura de compreensão, apoio e comunicação para com todos. Utilizava uma linguagem adequada para com a turma, explicando e esclarecendo os conteúdos, recorrendo a imagens, vídeos da escola virtual e a exemplos do quotidiano para clarificar a sua compreensão, proporcionando, sempre que possível, a autonomia das crianças no desenvolvimento das tarefas. Os trabalhos eram realizados, na sua maioria, individualmente ou em grupo turma, raramente a pares ou em pequenos grupos. A professora utilizava a estratégia de memorização para que os alunos percebessem muitos dos conteúdos e era através dos manuais escolares que as crianças aprendiam. Esta era uma metodologia passiva, centrada na professora. Como havia alunos mais rápidos a terminar as atividades dos manuais/caderno de atividades, a professora sugeria novas tarefas para que não surgissem conversas paralelas. Quase todas as atividades que as mestrandas observaram eram realizadas isoladamente, sem haver uma articulação curricular entre as diversas áreas curriculares. Desta forma, a presença da díade proporcionou a esta turma experiências diversas, procurando recorrer a metodologias ativas.

A interação entre os alunos era bastante positiva, havendo uma boa interação entre os pares, mesmo que por vezes surgissem pequenos conflitos próprios da idade, mas que eram facilmente resolvidos. Era notório que a turma tinha um ambiente agradável de companheirismo, entreajuda e amizade. Uma vez que a escola não era muito grande, era possível perceber que todas as assistentes operacionais conheciam os alunos e vice-versa, o que fazia com que as crianças, mesmo no espaço exterior se sentissem seguras e respeitadas. Com as mestrandas não foi diferente, logo desde o primeiro dia foi possível perceber que as crianças desenvolveram um carinho pela díade e vice-versa, o que proporcionou um estágio bastante motivador, num clima de harmonia. Esta interação fez com que as mestrandas se sentissem bem em ajudar as crianças a procurarem os seus conhecimentos de forma autónoma. É crucial que as escolas valorizem o desenvolvimento emocional e afetivo, pois as emoções fazem parte da nossa vida e é preciso saber viver com elas (Baptista, 2016). Através das relações afetivas estabelecidas entre a criança e o adulto, pode-se sustentar a etapa inicial do processo de aprendizagem, pois demonstra segurança e evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorecendo o trabalho de socialização (Baptista, 2016). Com a professora cooperante também não foi diferente, tratou a díade sempre com respeito, ensinando-lhes ferramentas e estratégias fundamentais para lecionar, de uma forma rica em aprendizagens significativas.

Ao longo das semanas de estágio, foi possível perceber que havia uma forte ligação entre a interação escola-família, o que trazia benefícios para os alunos, pois o apoio das famílias nestas idades é crucial para o seu desenvolvimento. Os pais são os primeiros e principais educadores e a escola deve manter uma relação de proximidade (Bernardes, 2004). Como refere Mata e Pedro (2021), os pais são pessoas muito significativas para a criança e são o seu contexto relacional mais próximo. Vão, desse modo, desempenhar um papel fundamental de suporte aos desafios que os contextos educativos lhes propõem, no relacionamento com os/as educadores/as e professores/as, com as novas tarefas e com os novos colegas e amigos” (p. 10).

Para terminar, a avaliação era desenvolvida de forma diagnóstica, sumativa e formativa, tendo por base grelhas de observação das aprendizagens, apresentações orais, trabalhos desenvolvidos, tanto individualmente como a pares e em grupos, trabalho de pesquisa, observação direta e fichas de avaliação. A avaliação das aprendizagens é um processo regulador do ensino e da aprendizagem, que orienta o percurso escolar das crianças e confirma as

aprendizagens, capacidades e os conhecimentos adquiridos no âmbito das áreas de competências descritas no PASEO (Ministério da Educação, 2016).

2.1.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No contexto da Educação Pré-Escolar (EPE) o estágio desenvolveu-se na sala dos Exploradores, composta por um total de 25 crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo que cinco têm quatro anos, sete têm cinco anos e treze têm seis anos, 15 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Como referiu a educadora cooperante, destas crianças, oito já frequentavam o Jardim de Infância o ano passado, uma criança veio de casa e as restantes vieram de outras instituições (rede pública e privada). A língua materna de uma das crianças deste grupo, o JP, é o português do Brasil, no entanto, o facto de outra criança ter algumas expressões diferentes do português de Portugal faz com que as crianças também aprendam novos vocábulos estrangeiros e deve respeitar-se sempre a cultura das crianças, pois é uma forma de educação intercultural e que leva a que se “sintam valorizadas e interajam com segurança com os outros” (Silva et al., 2016, p. 60).

Destaca-se ainda o JA, que integra as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão- Medidas Universais e Medidas Seletiva. Está referenciado por ser portador de um quadro de perturbação do Espectro do Autismo de nível 1- ligeiro desde o ano letivo anterior. A criança participa nas conversas em grande grupo, mas tinha alguma dificuldade em relacionar-se com os pares, frequentando a terapia da fala. No que concerne à terapia da fala, outras crianças já frequentam ou precisavam de frequentar. É o caso do G, DC e MC que, segundo a educadora na sua avaliação do 1º período, “fazem omissões, distorções e/ou substituições dos sons da fala. Os seus discursos, por vezes, são pouco perceptíveis, produzindo construção frásica com algumas incorreções”. O DT, ao nível da linguagem apresentava dificuldades na articulação de fonemas, o B frequentava a terapia para o desenvolvimento da consciência fonológica e correção dos fonemas l/nh/lh/r. A E, foi encaminhada pela educadora para ser avaliada na terapia da fala para que se tentasse compreender e colmatar as suas dificuldades na comunicação com os seus pares. A criança comunicava através de gestos e tinha dificuldade em entender algumas palavras, apesar de não as questionar. O seu discurso é pouco perceptível e verificavam-se lacunas na

construção de frases. A E era portuguesa, mas como os seus pais eram oriundos da Macedônia e Polónia, em casa a criança raramente falava português. Nenhuma das crianças mencionadas tinha relatório da terapia da fala.

A maioria das crianças deste grupo tinha irmãos, sendo que só três deles são filhos únicos. Neste grupo todas as crianças estão integradas, são assíduas e pontuais. A diversidade de profissões dos encarregados de educação despertou interesse para o projeto “A família vem à escola”, onde vários pais foram convidados a realizar alguma atividade com o grupo. Durante as primeiras semanas, a mestranda já pôde ver o projeto em prática, com a mãe de uma criança que veio decorar bolachas e outra mãe, da sala do lado, que veio contar uma história com símbolos, sensibilizando para a diferença. Salienta-se esta importância de realizar projetos tendo em atenção a família, pois os pais/encarregados de educação têm um papel fundamental na educação das crianças e, por esse motivo, devem manter-se sempre a par do que se faz na escola. Como refere Mata & Pedro (2021),

envolver os pais significa conhecer e valorizar as diferentes culturas em presença, reconhecendo o facto de os pais terem projetos educativos para os seus filhos distintos e culturalmente situados. A criação de eventos e projetos que permitam dar voz aos pais e à expressão dos seus pontos de vista reforça o seu papel e o desejo de se envolverem (p. 16).

Ao longo das primeiras três semanas, a mestranda foi percebendo ainda que estas crianças têm um grande acompanhamento dos pais em casa, pois manifestavam interesse pelo progresso dos seus educandos, são atentos e preocupados, pois é no seio familiar que a criança aprende a “resolver os conflitos, a controlar as emoções, a expressar os diferentes sentimentos que constituem as relações interpessoais, a lidar com as diversidades e adversidades da vida” (Wagner et al., citado por Dessen & Polonia, 2007), portanto é cada vez mais importante estreitar as relações entre escola-casa e casa-escola. Além disso, era frequente os pais estarem a par das atividades e dos projetos através de publicações que a educadora e as mestrandas faziam na plataforma digital *Classdodjo*, onde era evidente o *feedback* positivo e encorajador das famílias.

No que concerne à Área de Formação Pessoal e Social, o grupo era bastante autónomo, tanto nas rotinas diárias, como nas atividades que realizavam. E essa construção da autonomia é crucial para o desenvolvimento da aprendizagem, pois as crianças “escolhem o que querem fazer, fazem propostas e colaboram nas propostas do/a educador/a e das outras crianças, cooperam na elaboração de projetos comuns, sendo assim envolvidas no planeamento e na avaliação da aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 37). Também as relações uns com os outros eram positivas,

havendo entreajuda, solidariedade e espírito de equipa. No entanto existiam subgrupos de crianças que se moviam por interesses comuns, principalmente no espaço exterior, para jogar futebol, brincar no escorrega, cuidar da horta, brincar ao faz de conta ou procurar insetos no jardim. Além desses, evidenciava-se o gosto pelo jogo da mímica, dentro e fora da sala de atividades, pela visualização de filmes e pela culinária. As crianças manifestavam interesse, satisfação e ficavam sempre envolvidas ao realizar as atividades. Tinham sempre oportunidade para falar e dar as suas opiniões, no entanto revelavam alguma dificuldade em manterem-se concentrados para escutar os outros colegas ou aguardar a sua vez para falar.

Na Área de Expressão e Comunicação, percebia-se que o grupo, no geral, gostava bastante da educação física, tendo todas as terças-feiras um tempo dedicado a jogos/circuitos, realizados ou no campo de futebol do 1º CEB ou no polivalente da escola, revelando maior dificuldade nas noções da lateralidade e em aceitar frustrações quando perdem. No que diz respeito à educação artística, a expressão plástica era uma das preferidas do grupo, no entanto havia muita dificuldade no recorte e a colagem era praticamente ignorada. A expressão dramática era a preferida, sendo que quando queriam fazer uma peça de teatro, os adereços faziam-nos à mão, com materiais recicláveis. E, como refere em Silva et al. (2016), é através do jogo dramático que, muitas vezes, as crianças exprimem os seus sentimentos e ideias, bem como desenvolver a criatividade e a capacidade de representação. A dança era a expressão que as crianças menos realizavam atividades, no entanto a díade promoveu o desenvolvimento de algumas coreografias com as crianças, pois a dança é fundamental e desenvolve o sentido rítmico e a relação do corpo com o espaço e com os outros (Silva et al., 2016). No domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, algumas crianças, como já foi mencionado, revelavam algumas dificuldades na oralidade, sendo também perceptível a dificuldade na direccionalidade da escrita, salientando-se a MCO. A matemática era um domínio apreciado por um grande número de crianças, destacando-se o R. Adoravam desafios matemáticos que envolvessem números grandes, até 50, somas e subtrações. No quotidiano a matemática está sempre presente e o educador deve proporcionar momentos diversificados e desafiantes, “apoiando a reflexão das crianças, colocando questões que lhes permitam ir construindo noções matemáticas e propondo situações problemáticas em que as crianças encontrem as suas próprias soluções e as debatam com as outras” (Silva et al., 2016, p. 74). Por fim, na Área do Conhecimento do Mundo, era notável o gosto do grupo, na sua maioria, pela exploração de insetos no exterior, utilizando para isso as lupas, bem como atividades

experimentais, preservação da natureza e interesse pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). No que concerne às unidades básicas do tempo diário, semanal, mensal e anual, a maior dificuldade encontrada pela mestrandia, foi o reconhecimento dos dias da semana.

A organização do tempo educativo é flexível, embora existam momentos que se repetem com certa periodicidade. Todas as manhãs e tardes de um dia têm um certo ritmo, existindo, desta forma, “uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações” (Silva et al., 2016, p. 27). As propostas que o educador ou a criança fazem também modificam, muitas vezes, o quotidiano habitual. A organização do tempo prevista pelo educador “tem de ser progressivamente construída pela criança” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 69), permitindo-lhe construir independência e autonomia uma vez que já sabe a sequência dos acontecimentos diariamente. Assim sendo, no que diz respeito às rotinas diárias, as crianças entravam às 9h e iniciavam a manhã com o acolhimento: marcação da presença numa tabela de uma entrada, canção dos bons dias, escolha do responsável do dia, escrita da data no quadro branco, contagem dos meninos, das meninas, o total e as faltas e por fim, o registo do tempo num calendário, através de ilustrações, baseadas na legenda estipulada no início do ano. Depois as crianças tinham um tempo dedicado a atividades e ao jogo espontâneo nas áreas, lanchavam e iam para o espaço exterior brincar, voltavam para a sala, para as atividades que estavam a fazer ou começavam outras novas, até às 12h15. Estes momentos eram flexíveis, em termos de horário, podendo ser alterados conforme as necessidades do grupo. O período da tarde começava às 13h15 até às 15h, havendo novamente tempo para a canção das boas tardes, acolhimento, tempo de atividades, reflexão e avaliação das atividades do dia e lanche. Como o grupo tinha voz em todas as atividades que realizavam, como já foi referido anteriormente, todas as segundas-feiras faziam o planeamento da semana em conjunto, apontando numa cartolina todas as atividades que as crianças queriam fazer, tendo em atenção as atividades por concluir e os projetos a desenvolver, pois as crianças são os construtores das suas próprias aprendizagens e contribuem para os desenvolvimentos e aprendizagens uns dos outros. Às terças-feiras, da parte da manhã a educadora, em conjunto com a diáde, dinamizavam alguns jogos e/ou circuitos de educação física. Às terças-feiras, depois do lanche da manhã e às quintas, o grupo tinha meia hora de inglês, enquadrada num dos projetos da sala, projeto “*Bilingue*”. Como nos diz Silva et al. (2016),

Nestas idades, a aprendizagem de uma segunda língua ocorre de uma forma relativamente espontânea, desde que sejam assegurados às crianças contextos comunicacionais adequados. Tendo em conta a facilidade de aprendizagem de uma segunda língua, a sensibilização a uma língua estrangeira poderá ser incluída na educação pré-escolar (p.61).

Após o horário letivo as crianças, três vezes por semana, tinham outras atividades, nomeadamente, dança, yoga e karaté e podiam também usufruir das Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF), que faziam parte do projeto Gaiaprende+.

Importa realçar a importância que as rotinas têm no Jardim de Infância, estas permitem ao educador promover atividades educativas diferenciadas e sistemáticas, ajudando a criança a perceber a noção de tempo e espaço (Lima, 2009). Deste modo, as rotinas devem ter os mesmos componentes todos os dias, ocorrer na mesma sequência, incluir o processo de planear, fazer e rever, incluindo atividades que se realizem individualmente, em pequeno e em grande grupo. Além disso, as rotinas devem possibilitar interações entre as crianças e com os adultos, abrindo também espaço para que exponham as suas intenções, reflexões e sentimentos (Lima, 2009).

No que concerne ao espaço educativo, Zabalza (1992) refere que o mesmo deve proporcionar "uma estrutura de oportunidades, um ambiente rico e estimulante que permita e potencie o desenvolvimento de todas as crianças, providenciando um clima de segurança, harmonia e tranquilidade" (p. 123). A organização do espaço pode ser bastante variada, dependendo de cada instituição, mas os equipamentos, materiais existentes e a sua organização condicionam a forma como os espaços e materiais são utilizados no desenvolvimento das aprendizagens (Silva et al., 2016). Ao organizar a sala de atividades o educador tem de ter em atenção a dinâmica de grupo, pensando nas funções, finalidades e utilizações, de forma a planear e fundamentar as razões para essa organização (Silva et al., 2016). Além disso, os materiais devem ser de qualidade e variados, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético, utilizando sempre que possível, materiais reutilizáveis e materiais naturais, que podem proporcionar diversas aprendizagens e incentivar a criatividade, contribuindo para a consciência ecológica (Silva et al., 2016). Assim sendo, a sala de atividades estava organizada em áreas de interesse, interligadas entre si, nomeadamente a área do acolhimento, casinha, jogos de mesa, jogos de construção, expressões (pintura, desenho, modelagem, recorte, colagem), biblioteca, ciências, mesa de luz e culinária. As crianças tinham ainda à sua disposição diversos materiais, bem como materiais reciclados, de forma a satisfazer os interesses e as necessidades do grupo. A sala estava equipada com materiais lúdico-

pedagógicos adequados às diferentes idades. As paredes estavam decoradas com trabalhos desenvolvidos pelas crianças ao longo do ano, pois além de criar um ambiente acolhedor, as crianças gostam de ver as suas produções artísticas expostas (cf. Capítulo I). Como refere Niza (2013), as paredes são “como expositores permanentes das produções das crianças onde rotativamente se reveem nas suas obras de desenho, pintura, tapeçaria ou texto” (p. 151).

O projeto principal da sala era intitulado de “Os Exploradores” e tinha como objetivo alimentar os interesses e necessidades das crianças para surgirem outros projetos. Nesse sentido, encontrava-se a decorrer o projeto *Etwinning* “Sustentabilidade dos Oceanos”. Durante as semanas de observação pôde perceber-se a importância que a educadora e as crianças davam ao espaço exterior, o que fez com que várias das atividades propostas fossem realizadas no mesmo. É notável que todas as crianças deste grupo, sem exceção, adoravam sair da sala de atividades e ir para o exterior, mesmo quando estava a chover. Nestes casos, em tempo de chuva, cada uma possuía umas galochas e uma capa de chuva para poderem ir brincar. Outros projetos a decorrer eram o projeto “*Bilingue*”, “Hora do conto”, “A brincar e a ler vamos aprender”, dinamizado pela responsável da biblioteca do agrupamento, “Uma horta no meu jardim” e o projeto “A família vem à escola”, enriquecendo assim todo processo educativo.

A metodologia de trabalho adotada pela educadora parte dos conhecimentos, das necessidades e interesses das crianças, que assentam numa perspetiva pedagógica englobando diferentes modelos, nomeadamente, o Movimento da Escola Moderna (MEM), Reggio Emilia e Trabalho por Projeto. A educadora, em conjunto com as mestrandas, promoveu a diferenciação pedagógica tendo em atenção todas as necessidades do grupo e conteúdos das diferentes áreas, estando sempre presente a transversalidade de saberes. Todas as crianças tinham a oportunidade de participar e interagir em todos os momentos, de forma diferenciada, respondendo às necessidades de cada uma.

2.2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para ser um bom profissional na área da educação é essencial que a prática se articule com a teoria para se conseguir chegar aos interesses e necessidades de todas as crianças. A formação científica ajuda a que os professores e educadores aprendam a argumentar corretamente. Desta forma, aprende-se a distinguir diferentes opiniões, entre as que se baseiam em situações do dia a dia, ou juízos de valor e as que têm um conhecimento sólido sobre a

veracidade do que estão a dizer (Vilelas, 2020). É por isso crucial que haja uma aprendizagem constante, porque no mundo de educação, todos os dias podemos aprender e, neste sentido, o papel do professor e do educador é também o de investigador.

A Metodologia de Investigação-Ação (MIA) assume uma relação simbiótica com a educação, pois é a que mais se aproxima do meio educativo e que valoriza a prática do professor e do educador. Para haver a compreensão da simbiose é sempre necessária a reflexão (Coutinho et al., 2009). A reflexão na ação acontece durante a prática letiva, fazendo parte de um processo de observação. Tem a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento e mudança das práticas do professor/educador, mudando algumas delas, ao encontrar soluções para eventuais problemas que possam surgir (Coutinho et al., 2009). Assim, a MIA compreende quatro fases, a planificação, a ação, a observação e a reflexão.

No âmbito da observação do 1º CEB e da EPE, a mesma foi realizada pela díade para obter conhecimentos da realidade educativa e assim, conseguir colocar em prática os seus projetos de intervenção, recolhendo dados de forma direta e indireta. Para que esta observação fosse realizada o mais pormenorizada possível, procedeu-se à construção de uma grelha de observação direta que foi sendo preenchida ao longo da PES para recolha de informações do contexto educativo, tanto no 1º CEB como na EPE. Além disso, em cada prática educativa realizaram-se grelhas de observação de aprendizagens com o intuito de verificar aprendizagens desenvolvidas pelas crianças, bem como as dificuldades que foram sentidas para, posteriormente, trabalhá-las.

Através das planificações, desenvolvidas tendo em atenção as necessidades da turma/grupo e, sempre com conhecimento da professora e educadora cooperantes, previa-se um conjunto de propostas de carácter flexível, havendo uma preocupação com o que as crianças aprenderam e o que queriam saber mais. Desta forma, nem tudo o que foi planificado foi realizado, assim como algumas atividades planificadas precisaram de ser melhoradas ou adaptadas em contexto de sala de aula e sala de atividades. A planificação deve ser realizada tendo em atenção os interesses, as necessidades e as curiosidades de cada criança, assim como as Aprendizagens Essenciais (AE) das diferentes áreas: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Artística, Expressão Físico Motora e Tecnologias de Informação e Comunicação, não esquecendo de as articular com o PASEO, para o 1º CEB e as OCEPE e brochuras do Ministério da Educação, na EPE. A planificação do 1º Ciclo era composta por uma contextualização inicial, objetivos gerais da

unidade didática, mapa de articulação curricular (com as AE e os descritores do PASEO), a tabela com as atividades, que era composta pela descrição, os recursos e a avaliação. No final eram colocados todos os recursos necessários em anexo. No que concerne à EPE, a planificação era composta pelas necessidades de aprendizagem, interesses e aprendizagens evidenciadas e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem. Num outro momento, nas decisões pedagógicas, havia o enquadramento das áreas/domínios de conteúdo, onde as mestrandas recorriam às OCEPE, seguindo-se da organização do espaço, dos materiais e do grupo. No final eram mencionados os responsáveis pela dinamização das atividades e um tópico de observações, caso existissem.

No desenvolvimento das intervenções educativas, a díade tinha em atenção as necessidades de cada criança, como já referido, bem como os ritmos de aprendizagem e de elaboração das tarefas propostas. Deste modo, a díade procurou articular as áreas e domínios do 1º CEB e da EPE, ao mesmo tempo que realizava atividades com estímulos distintos para que desse resposta às características de todos. No final, a díade reunia sempre com a professora e com a educadora cooperantes para refletir sobre os pontos fortes e os pontos mais débeis das intervenções, apoiando-se nos guiões de pré-observação para uma maior reflexão. Além disso, nas aulas observadas pelas supervisoras institucionais, havia também essa reflexão, mais pormenorizada, com as professoras e educadora, que era importante pois fazia a díade refletir sobre aspetos que possivelmente sozinhas poderiam não refletir. No final de cada dia, a díade conversava entre si para perceber o que podiam melhorar durante a prática. Também um outro instrumento que potenciava esta reflexão sobre prática eram as narrativas reflexivas, individuais e colaborativas. A mestranda considera ainda relevante as narrativas colaborativas para que estas reflexões sejam ainda mais refletidas. Estas têm uma intenção de “melhorar as práticas pedagógicas da formação e investigação” (Moreira & Ribeiro citados por Ribeiro et al, 2007, p. 3115). Assim sendo, com as narrativas é possível refletir de forma crítica, tendo em atenção diálogos e partilhas de opiniões. Deste modo, existem três etapas reflexivas na metodologia: a reflexão para a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Estas práticas foram sempre tidas em consideração, tanto no 1º CEB como na EPE, ajudando a díade a perceber como poderia melhorar as práticas seguintes.

Em jeito de conclusão, a MIA foi aplicada, gradualmente, ao longo da PES, articulando assim a teoria e a prática e, conduzindo ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor e do educador.

3. CAPÍTULO III- AÇÕES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS

O capítulo III compreende as ações pedagógicas que foram desenvolvidas ao longo da PES, procurando realizar uma análise crítica e reflexiva sobre as atividades desenvolvidas no 1º CEB e na EPE. Todas as atividades tiveram em consideração o quadro conceitual teórico e legal (cf. Capítulo I), havendo uma ligação entre a teoria e a prática, e tendo em consideração as dificuldades e interesses das crianças (cf. Capítulo II), importantes para a construção de práticas sustentadas, pertinentes e significativas. Deste modo, o capítulo está dividido em dois subcapítulos: o primeiro aborda as ações pedagógicas desenvolvidas no decorrer do 1º CEB e o segundo as ações durante o contexto da EPE.

3.1. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo pretende refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com uma turma do 3º ano de escolaridade, realçando que a construção das mesmas teve em atenção os interesses, curiosidades, motivações e dificuldades (cf. Capítulo II), assim como as etapas relativas à observação e à investigação-ação (Schön, 1992). E por isso, a observação e a reflexão constituírem momentos de crescimento profissional ao longo do percurso formativo, tanto por parte da dídade, como da orientadora cooperante e da supervisora institucional, de forma a desenvolver planificações que fossem ao encontro de todas estas especificidades. Desta forma, nas primeiras duas semanas revelaram-se fundamentais para conhecer a turma nomeadamente os seus ritmos de aprendizagem e os seus métodos de trabalho e organização. As práticas educativas desenvolvidas ao longo da PES estiveram sempre alinhadas com o projeto de intervenção da turma, com práticas educativas organizadas em unidades de aprendizagem. Este emergiu do projeto pré-existente da escola - "Escola azul: Educar para a sustentabilidade do oceano" - e que ainda não tinha sido desenvolvido com esta turma. Inspirado neste projeto, e nos interesses das crianças sobre a temática, surge então, o projeto de intervenção da turma "Desbravando Novas Aventuras Pelos Oceanos: Descobrir e Aprender com o Mar". Assim sendo,

questionou-se as crianças sobre quais as perguntas que gostavam de ver respondidas sobre o tema, realizando o levantamento prévio das curiosidades, interesses e ideias dos alunos, que foram escritas no quadro, num mapa conceptual que, posteriormente, foi passado para uma tabela dividida em perguntas importantes e curiosidades (figura 2). As questões e curiosidades eram imensas, e a díade prontificou-se a construir práticas educativas que respondessem a algumas dessas questões. Durante o diálogo entre todos, foi ainda possível perceber que, independentemente das respostas às questões, a turma demonstrava grande interesse pela temática do mar, pela sua importância e preservação, com vista a uma maior consciencialização para as questões de sustentabilidade dos oceanos.

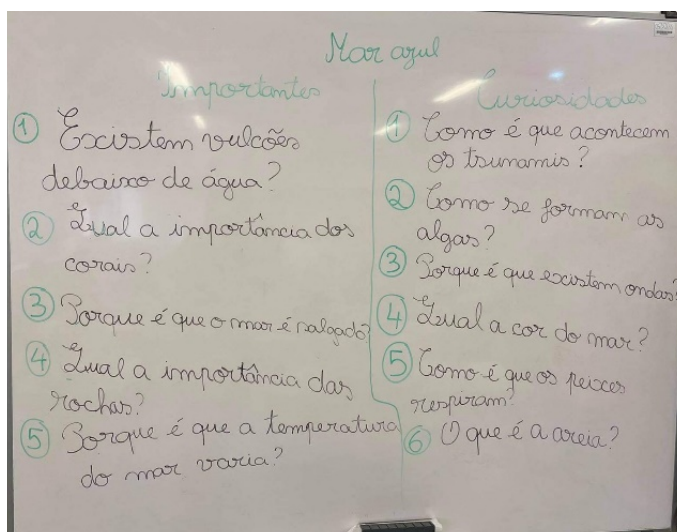


Figura 2: Perguntas colocadas pelos alunos sobre a temática do mar

Neste sentido, o projeto de intervenção procurou ir ao encontro dos documentos orientadores que sustentam a prática educativa e em articulação curricular das várias áreas. Tinha como principal objetivo sensibilizar toda a comunidade escolar para a proteção dos oceanos e da sua biodiversidade, formando cidadãos ativos e responsáveis para combater a problemática que lhes é familiar. Para tal, antes da construção das planificações foi previamente elaborada uma grelha onde se tentou sistematizar os conteúdos a abordar e os recursos a utilizar, o que ajudou bastante no planeamento e realização das práticas educativas.

No que concerne à fase dois da MTP- planificação e desenvolvimento- a mestranda, em conjunto com o par pedagógico, elaborou um leque de unidades de aprendizagem que procuraram ir ao encontro das questões colocadas pelos alunos.

A cada uma das unidades de aprendizagem era dado um título e partiam sempre de uma ou mais questões-problemas, que posteriormente, seriam investigadas e respondidas ao longo

das aulas. Nesse sentido, no presente capítulo vão ser analisadas e refletidas duas das atividades, nomeadamente, enquadradas nas unidades de aprendizagem “Onda gigante, perigo constante” e “Tantos peixes no mar, mas todos não vamos pescar”. Na primeira, utilizou-se a metodologia de gamificação, através da abordagem do *escape room*, que foi construído pelo par pedagógico, com recurso ao *PowerPoint*, partindo da questão de problema: “Como é que acontecem os tsunamis?”. Apesar desta unidade de aprendizagem ter sido planeada para dois dias, será apresentada e refletida a ação pedagógica de 90 minutos, que coincidiu com a aula observada pela supervisora institucional. Desta forma, realizou-se o levantamento das ideias prévias sobre a questão e as respostas foram gravadas em formato áudio na plataforma digital *Padlet*. Embora as crianças já tivessem tido oportunidade de contactar com a plataforma na semana anterior, ainda não tinham experimentado a funcionalidade de áudio, o que as deixou bastante empenhadas e motivadas para aprender a utilizar a plataforma digital, visível nos comentários: “Coloquei like no áudio do grupo 2!” (MM); “Eu também já coloquei um coração, é que dizem o mesmo que nós basicamente!” (LC). Note-se que a interatividade que a plataforma proporciona é um aspeto a ser refletido, uma vez que “permite a aquisição do conhecimento ao propiciar a interação na realização das atividades pedagógicas, onde os alunos e professores trocam informações e se ajudam colaborativamente” (Coelho citado por Rocha & Costa, 2021, p. 77).

Como aspeto a melhorar, após este momento, foi o facto de a díade ter colocado apenas um dos áudios para que as crianças ouvissem, uma vez a atividade já estava a demorar mais do que o previsto. Assim, mesmo que a atividade tenha passado do tempo previamente definido, penso que a díade poderia ter colocado todos os áudios das crianças, para uma experiência mais rica entre todos. Todos os áudios foram diferentes e deviam ter sido partilhados: “as ondas vão-se formando até formarem um tsunami” (grupo 1); “o que acontece quando se forma um tsunami é que a terra treme quando faz uma onda enorme que é chamada de tsunami” (grupo 2); “o tsunamis formam-se através de duas pedras que se juntam e tremem” (grupo 3); “um tsunami é uma onda gigante que suga toda a água, cai e derruba uma cidade inteira e morrem muitas pessoas” (grupo 4); “os tsunamis formam-se com placas tectónicas que se juntam e assim puxam toda a água para trás e depois as placas tectónicas abrem e puxam toda a água para a frente e assim causam muitos estragos em vários locais” (grupo 5); “é uma tempestade onde o vento e a chuva enchem o mar e o vento forma a onda e depois o tsunami” (grupo 6).

De seguida, a turma foi organizada em grupos de três ou quatro elementos, pois como é referido no capítulo I, o trabalho de grupo esteve bastante presente ao longo da PES e nesta aula, as crianças cumpriram todas as tarefas em conjunto, após ter sido explicada a dinâmica do *escape room*. Os alunos eram instigados a ultrapassar desafios, no entanto, aponta-se uma falha na disposição das crianças: o TF, encontrava-se de costas para o quadro e impedia a visão a dois colegas do outro grupo. Na reflexão pós-ação realizada com o par pedagógico, professora cooperante e supervisora institucional, chegou-se à conclusão de que a díade deveria ter o cuidado de, antes de iniciar a atividade, certificar se todas as crianças estavam bem posicionadas.

Assim sendo, a atividade consistia em pequenos desafios propostos aos alunos, que necessitavam de ultrapassar e, quando ganhavam, passavam para o nível seguinte, descobrindo novas curiosidades sobre a temática dos tsunamis. A mesma estava organizada em sete desafios e em cada um deles havia uma avatar- Ana Rita- que lhes explicava o que tinham que fazer. A Ana Rita era uma aluna mais velha, do 4º ano, que vivia em Lisboa. Ela sabia que os meninos da turma do 3º ano estavam a desenvolver um projeto sobre os oceanos e informou-lhes que na turma dela também já tinham abordado essa temática, no entanto gostava de saber um pouco mais. Assim, propôs à turma um conjunto de desafios e, quando os resolvessem, subiam um piso no elevador aquático, ficando cada vez mais próximos de ajudar na divulgação das consequências do plástico para os oceanos. Informou-lhes ainda do material necessário para os desafios- folha quadriculada, lápis e borracha- bem como do tempo estipulado para que realizassem cada um dos desafios. Estes desafios eram de matemática, com tarefas rápidas, relacionados com conteúdos lecionados há pouco tempo e foram selecionados tendo em atenção as dificuldades da maioria da turma à disciplina de matemática, como foi mencionado anteriormente no capítulo II. No fim de cada desafio a díade corrigia-os, em grupo turma, respondendo a algumas dúvidas que iam surgindo. Estas atividades fizeram com que a díade mobilizasse saberes em várias áreas, bem como ganhar mais experiência nas TIC, pois nunca tinham jogado nem elaborado um *escape room*, sendo por isso necessário uma pesquisa prévia acerca desta metodologia ativa.

Nesse sentido, o primeiro desafio consistia em descobrir o número que faltava em duas operações matemáticas. Uma vez concluído e corrigido, avançaram para o piso seguinte e a primeira tarefa estava relacionada com os tsunamis: no cofre colocado ao fundo da sala, havia uma *pen* com um pequeno vídeo e um envelope que tinha escrito o texto seguinte: “Se os tsunamis queres abordar, um vídeo terás de visualizar. Coloca a *pen* no computador da sala de aula e

iniciarás esta nova aventura!”. O vídeo de desenhos animados, com cerca de um minuto, explicava de forma simples o que era um tsunami e comparava-o a uma formiga quando leva com um balde de água em cima. Depois da visualização, a avatar pedia que ordenassem três imagens (do vídeo) com as fases do tsunami, bem como fizessem a sua legenda. Durante a realização do início do desafio, aquando da abertura do cofre, a díade deveria tê-lo valorizado, uma vez que era um objeto diferente, nunca utilizado na sala de aula e que podia ter sido apresentado de uma outra forma, recorrendo ao suspense.

Posto isto, no desafio dois precisavam de completar na tabela, decompondo alguns números, fazer a respetiva leitura por extenso e colocar os números por ordem crescente. Esta atividade demorou um pouco mais a ser concretizada, pois as crianças tiveram alguma dificuldade, visível em alguns comentários, tais como do TP: “Ai, este desafio já dá mais trabalho, tenho de pensar e escrever mais!”, no entanto demonstraram ser capazes de a resolver. Seguidamente, leram o excerto de uma notícia que falava acerca do tsunami de 1755, respondendo a questões e visualizaram um pequeno vídeo que ilustrava a reconstituição do terramoto de Lisboa. Para o desafio seguinte os alunos escreveram um número por classes e por ordens para conhecerem um amigo da Ana Rita, o Pedro, um americano que estava a estudar em Lisboa e que queria saber mais acerca do terramoto de 1755. Utilizando a plataforma digital *Book Creator*, os alunos contaram o que sabiam ao novo avatar, como se pode observar pelo exemplo da figura 3.



Figura 3: Exemplo da partilha que o grupo 3 fez para o avatar Pedro

Esta foi a atividade que a turma mais gostou de resolver, pois além de puderem contar uma história para um avatar, utilizaram os *tablets* e uma plataforma nova para explorarem. O gosto foi notório, a aluna SR exclamou a meio da atividade: “Estou a gostar muito do meu texto, acho que o Pedro vai entender tudo muito bem, adorava estar a estudar em Lisboa com ele!”. A DD respondeu-lhe: “Sim, e explicar o terramoto utilizando o computador é ainda melhor, já estou a ser mais rápida a escrever olha vê!”.

Posto isto, o próximo desafio consistia na resolução de duas operações utilizando o algoritmo, para terem acesso a outra notícia relacionada com os tsunamis em vários países, mas desta vez, cada grupo teria acesso à sua notícia através do email de grupo. Depois de analisada, pesquisaram sobre o país, tendo em atenção um guião de orientação. De seguida, o desafio cinco consistia em resolver mais duas operações, desta vez recorrendo ao algoritmo da subtração, que suscitou mais dúvidas, pois o conteúdo era mais recente e nem todos o sabiam realizar. Como outro aspeto a melhorar depois da reflexão pós-ação, foi o facto de a folha que foi dada aos alunos não estava dividida em partes, ou seja, cada desafio matemático deveria ter a sua parcela na folha, bem como a sua indicação. Cada criança dividiu a folha como entendeu, havendo por isso, alguma desorganização e falta de espaço para resolver todos os desafios propostos nessa mesma folha.

Apesar de ainda existirem dois desafios por concluir, não houve tempo para os realizar e, por esse motivo, uma vez que os principais já haviam sido realizados, a díade passou ao último slide, o do último piso do elevador. No final do *escape room* havia um prémio- ida à praia na última semana de dezembro para ajudar a apanhar lixo do chão- por terem conseguido chegar ao fim. No entanto o mesmo não chegou a concretizar-se na altura, devido à pandemia COVID-19 e ao elevado número de casos positivos na escola, pois foram proibidas as saídas e visitas de estudo. No entanto, durante a penúltima semana de aulas do 1º período, a MM perguntou: “Não podemos ir à praia todos juntos apanhar o lixo do chão, mas podemos ir com os pais não podemos?”. A díade respondeu que sim, que era uma ótima iniciativa por parte das crianças e que se fossem poderiam tirar fotografias para mostrar aos colegas. Dois dias depois, a mãe do HA, a meio da manhã, pediu a uma assistente operacional que entregasse dois sacos na sala do 3º ano. A mesma explicou que tinha ido dar uma caminhada de manhã pela praia, e que encontrou muito lixo espalhado pelo chão. Como o filho tinha falado em casa sobre o seu projeto, resolveu ajudar, pegou em sacos grandes e fez uma pequena limpeza pela zona. Depois levou à escola para que o filho e os seus colegas pudessem ver que, embora tenha estado na praia pouco tempo, é possível apanhar muitas coisas e contribuir para um planeta mais limpo. Assim, as crianças puderam ver pacotes de sumo,

iogurtes, palhinhas, sacos de plástico, redes, entre muitas outras coisas dentro dos dois sacos. Durante a observação a aluna MS ainda referiu: “Eu já nem bebo em casa o leite pela palhinha há muito tempo, porque sei que estou a poluir o ambiente, então já não faço isso!”. Por sua vez, o DR respondeu-lhe: “Pois fazes bem, eu em casa tento reciclar, e além disso quando a minha mãe vai às compras já coloca a fruta nos sacos de pano para não gastar aqueles sacos finos de plástico!”. O diálogo foi mais longe com a intervenção pertinente do JV: “Aqui na escola nós não podemos trazer vidro, mas temos muito plástico e papel. Plástico principalmente pelos nossos lanches e papel quando recortamos coisas para colarmos nos nossos cadernos. Acho que devíamos ter um ecoponto na sala!”. Este comentário foi o ponto de partida para a última planificação do par pedagógico: “Se num planeta sustentável queremos viver, novas ações teremos de aprender!”, onde foi possível a construção de um ecoponto para a sala.

Um outro aspeto relativo ao *escape room* que devia ter-se em atenção foi o facto de o mesmo ter como característica um tempo estipulado para cada desafio e, embora os sete desafios propostos terem esse tempo, pois foi colocado no modo de apresentação do *PowerPoint*, os alunos não tinham acesso a ele, sendo por isso difícil para perceberem que tempo lhes restava em cada tarefa. No entanto, a diáde tinha optado por esconder o tempo uma vez que em atividades anteriores, onde o cronómetro estava visível, a turma ficava a olhar para a contagem decrescente. Apesar disso, o par pedagógico poderia ter refletido e percebido que mesmo que isso tenha acontecido anteriormente, não significava que fosse sempre assim, pois as crianças iriam habituar-se e, provavelmente, após o segundo desafio já se iriam esquecer do cronómetro por já não ser “novidade”.

Após concluída a atividade foi possível refletir criticamente sobre o que correu bem, mal e o que podia ser melhorado, já mencionado ao longo da atividade. Deste modo, como aspetos positivos salientam-se a correta explicação das atividades, de forma clara, com recurso ao avatar, que mostrou ser uma peça crucial no *escape room*, tornando a aula mais interativa, pois sempre que as crianças faziam mais barulho, era colocada a voz da Ana Rita, o silêncio instalava-se e os alunos mostravam concentração e curiosidade por descobrirem o que a avatar dizia, notória no olhar de todos. Uma nova metodologia, mostrando que através de um jogo também é possível aprender (cf. Capítulo I), além de articular várias áreas do saber, nomeadamente o Estudo do Meio, Matemática, Português e as TIC. No decorrer da atividade foi ainda possível observar o trabalho colaborativo entre os alunos, suportado também por alguns diálogos- MC: “L, tu agora escreves no

computador enquanto eu e o M ditamos pode ser?"; SR: "T, para conseguires fazer o algoritmo tens de colocar este número (apontou) por baixo deste aqui (apontou), entendeste?". Apesar de algumas dificuldades, todos geriram bem as suas frustrações, pois queriam chegar ao fim e foi visível uma competição saudável entre os grupos, para ver qual acabava primeiro: CN: "Nós já conseguimos acabar os quatro e o resultado é igual para todos, fomos os primeiros!"; SP: "Nós também já acabamos, este era fácil!"; BL: "Oh, nós nunca mais vamos sair daqui porque ele não se despacha a escrever!".

No que concerne à segunda atividade para analisar e refletir, a mesma diz respeito à planificação "Tantos peixes no mar, mas todos não os vamos pescar!", no entanto só será explicada e analisada um dos três dias. A mesma teve como objetivo principal as crianças tomarem consciência que existem algumas restrições para a atividade piscatória. Assim, esta atividade relacionada com a pesca sustentável surgiu após um comentário de uma aluna, a MS, durante uma aula: "Ontem fui à peixaria com a minha mãe e vi imensos peixes de vários tamanhos, é mesmo giro!". Foi notório o interesse das outras crianças à afirmação, surgindo questões como: JC: "Pois, os peixes quando estão naquelas bancas são de tamanhos diferentes e cores!"; MM: "Podíamos responder àquela pergunta das primeiras semanas, como é que respiram os peixes? Podem ensinar-nos professora I e A?".

Deste modo, a planificação surge novamente dos interesses das crianças, sendo adaptada tendo sempre em atenção, como já foi referido, as AE do 3º ano. Num primeiro momento foi-lhes proposto um desafio inicial onde, colocado no quadro interativo, estava um provérbio incompleto: "A _____ (sardinha) de abril é vê-la e deixá-la ir". Tinham ainda duas pistas, através de imagens- mar e cauda de sardinha- que apareciam à vez, na plataforma digital *Wordwall*. Não foi difícil para estas crianças chegarem à conclusão de que a palavra que faltava era "sardinha" e posto isto, os alunos foram questionados sobre o que era um provérbio, à qual a MS respondeu prontamente "São expressões que são antigas, do tempo dos avós, mas que ainda usamos!". Seguidamente, passou-se para a explicação do que o provérbio em questão queria dizer. Nesse sentido, cada grupo escreveu as suas opiniões na plataforma digital *Padlet*. Algumas das respostas a esta questão passaram por: "Em abril liberta-se as sardinhas"; "Nós achamos que este provérbio significa que a sardinha está em vias de extinção".

Num segundo momento, os alunos foram desafiados a visualizar um vídeo que abordava a sobrepesca e analisaram-no, em conjunto, escrevendo o que tinham conseguido entender sobre este assunto na plataforma digital *Bubbl.us*. As respostas dos grupos voltaram a ser variadas: "A maioria dos peixes vai começar a desaparecer"; "Não devemos pescar os peixes pequenos"; "Os peixes

que são pescados também são usados para pescar outros maiores e alguns caem dos barcos e é um grande desperdício”. Apesar de diferentes respostas, a díade devia ter dado algum tempo aos grupos para que pudessem pensar em conjunto sobre as respostas a dar e encontrar um porta-voz para dizer em voz alta o que o seu grupo pensou, no entanto isso não aconteceu e revelou-se, por esse motivo, um aspeto a melhorar. Além disso, o par pedagógico não explorou devidamente o vídeo, e devia-o ter feito, pois era muito enriquecedor, no entanto por falta de tempo não foi possível essa gestão.

Num terceiro momento, as crianças foram desafiadas a ler um texto do oceanário, mas como o tempo já era escasso, não foi feita uma análise profunda. No entanto, no final da manhã, a díade refletiu e percebeu que deveria ter retirado esta atividade, que não acrescentava nada de novo ao vídeo anterior e assim, explorar mais o vídeo da sobrepesca.

Posto isto, os alunos tiveram acesso, por grupos, a diferentes peixes de tamanhos e espécies diferentes, onde era necessário medi-los utilizando uma régua de cartão. Esta atividade revelou autonomia das crianças, pois puderam demonstrar os seus conhecimentos do que já tinham aprendido, no entanto ainda surgiram algumas dúvidas, tais como: LS “Mede-se a partir do zero ou do um?”. Posteriormente, cada criança teve acesso a uma tabela (figura 4) onde pôde registar os tamanhos de cada peixe para que, posteriormente, com acesso aos QRcodes que estavam atrás dos peixes, pudessem ouvir algumas curiosidades acerca de cada espécie, bem como conferir qual o tamanho mínimo legal para a pesca das espécies.

Tamanhos mínimos legais de captura de algumas espécies			
Espécie	Tamanho mínimo legal		
	maior	médio	pequeno
verdinha	11 cm	10 cm	8 cm
dourada	17 cm	12 cm	11 cm
subala	36 cm	20 cm	16 cm
linguado	24 cm	20,5 cm	17,5 cm
lencinho	27 cm	25 cm	22 cm

Figura 4: Tabela para representação dos tamanhos mínimos legais de captura de algumas espécies

Este momento foi bastante importante para as crianças, pois puderam voltar a contactar com as TIC e, em vez de ouvirem curiosidades ditas diretamente pela díade, ouviram-nas através dos áudios, deixando-as mais interessadas e estimulando também a expressão auditiva de cada uma delas. A MS, durante a atividade comentou: “Estou a adorar esta aula, nunca tinha visto como funcionava estas coisas dos QRcodes!”, os colegas que a ouviram concordaram com ela. No entanto,

salienta-se que os QRcodes não funcionaram nos tablets escolares, o que levou a díade a fazer uma reflexão na ação, acabando por lhes emprestar os seus telemóveis pessoais. A supervisora institucional, que estava presente nesta aula, também emprestou o seu, dando uma grande ajuda para que a atividade corresse normalmente como tinha sido planeada.

Depois disso, os alunos preencheram, novamente em grupo, a régua que lhes foi dada inicialmente, colando peixes em miniatura, por baixo dos respetivos tamanhos mínimos legais para a pesa, como é possível de observar pela figura 5.

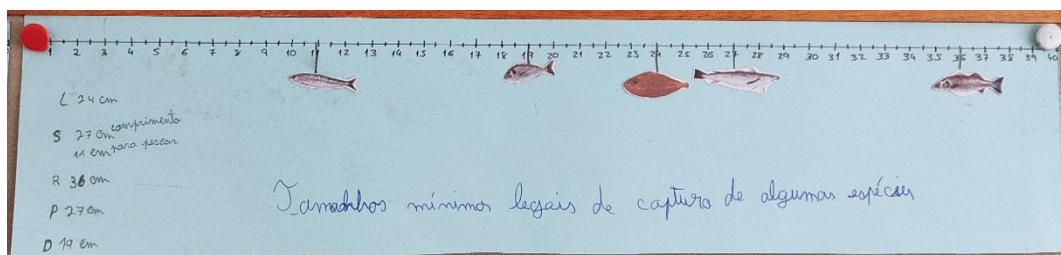


Figura 5: Régua que representava os tamanhos mínimos legais de algumas espécies

Esta foi possivelmente a atividade que mais interesse suscitou nas crianças, da parte da manhã, pois nem queriam ir para o intervalo: “Preciso de acabar isto agora se não, não vou ter tempo!” (MS); “Eu por mim ficava aqui, estas aulas relacionadas com o projeto dos oceanos são sempre as minhas preferidas!” (AF). É de salientar ainda que as mesmas régua serviram para que na mesma semana as crianças pudessem medir o comprimento de uma sardinha de verdade e confirmar se estava ou não dentro dos limites de pesca.

Após este momento, o próximo passo seria as crianças calcularem a diferença entre o peixe maior que mediram e o mais pequeno de cada espécie, no entanto infelizmente a díade não conseguiu elaborar esta tarefa, mas a mesma era de especial relevância, pois estaria a desenvolver as competências matemáticas do algoritmo da subtração que as crianças ainda não tinham assimilado bem. O próximo momento levou a que o par pedagógico voltasse a refletir na ação e percebesse que a atividade intitulada de “Vamos pescar, mas o tamanho temos de verificar”, não fazia tanto sentido na altura, além de que o tempo já era escasso. Neste sentido, depois do intervalo as crianças continuaram a atividade anterior, uma vez que só lhes restava meia hora antes do almoço.

Durante a tarde a atividade foi uma grande surpresa para todos os alunos, pois foi-lhes possível contactarem com a robótica, no caso específico com as *Blue-Bots*. Assim sendo, os alunos foram questionados oralmente que percurso achavam que faziam as sardinhas desde que saem do mar até às suas casas. Em grupos e recorrendo à plataforma digital *Lucidchart*,

mostraram os seus pontos de vista: “São pescadas com redes, no mar, vão para os barcos, para a costa para serem tratadas e lavadas, para poderem levá-las para os supermercados, peixarias ou mercados para nós comprarmos e comermos” (grupo 5). Depois de um diálogo em grupo turma, a díade desafiou os grupos a programarem os robôs para fazerem o percurso, imaginando que as *Blue-Bots* eram sardinhas que saem do mar, passavam pelas lotas e só depois chegavam às nossas casas, mas avisou-os ainda que havia três obstáculos que tinham de ser contornados: o pescador; o carro da transportadora; o peixeiro com a faca na mão e um buraco negro. Assim, a cada grupo foi dado um tapete quadriculado (figura 6), uma *Blue-Bote* um guião orientador com algumas coordenadas de programação e todos os alunos dirigiram-se ao fundo da sala, para realizarem a atividade no chão. As crianças ficaram muito contentes por poderem contactar com a robótica: “Aí eu não acredito! Vamos trabalhar no chão? Que fixe!” (AF); “Que robôs tão fofinhos, nunca tinha visto nenhum!” (GM); “Como se ligam, podemos começar já?” (HC).



Figura 6: Tapete para o percurso realizado pela Blue-bot

A importância da robótica em contexto do 1º CEB é crucial (cf. Capítulo I) e além de estarem a aprender a programar pela primeira vez, foram conferindo se o robô ia cumprindo a programação que eles colocavam. Foi possível observar que houve algumas dificuldades em distinguir qual a seta que deviam carregar para fazer as viragens e muitas vezes as *Blue-Bots* não chegavam ao destino pretendido, obrigando os grupos a começar de novo. Mas apesar disso, ninguém perdeu a motivação de continuar a tentar, e tentar, até que todos os percursos tivessem sido realizados por todos os membros de cada grupo de forma correta. A programação da robótica permitiu criar um ambiente de trabalho ainda mais dinâmico e participativo, referindo conceitos importantes das AE. Na reflexão pós-ação concluiu-se que esta atividade teve bastante sucesso, tendo no final um feedback bastante positivo por parte da turma: “Não quero ir embora, esta aula foi a melhor de todas!” (MM); “Posso levar um robô para casa?” (MC); “Eu dei-lhe um nome, chama-se arco-íris, gostas?” (SR); “Onde se compra?” (JC); “Vou pedir aos meus pais para me darem no Natal! (MM)”.

No final da tarde, o par pedagógico refletiu com a turma sobre as aprendizagens do dia, bem como quais as atividades que mais gostaram de fazer. Embora todos tenham gostado das atividades da manhã, as preferências foram para a atividade da tarde com as *Blue-Bots* e foi possível concluir que o objetivo principal da aula tinha sido cumprido e que as crianças ficaram a perceber quais os tamanhos mínimos legais de pesca, educando para uma atitude positiva e fomentando a curiosidade natural que lhes é característica.

Importa ainda referir que todas as planificações procuraram articular todas as áreas do saber, e por esse motivo, ao longo de todas elas houve atividades ligadas às AE de Estudo do Meio, Português, Matemática, Artes Visuais, Expressão Dramática, Música, Educação Física, TIC e Cidadania e Desenvolvimento. Foi evidente a utilização das TIC, através de um leque bastante grande de plataformas digitais (cf. Capítulo I), onde foi uma aprendizagem, não só para os alunos, como também para as mestrandas, pois muitas delas ainda não haviam contactado e tiveram de as conhecer melhor. A que mais relevância teve neste processo de ensino-aprendizagem foi o *Padlet*, que auxiliou as crianças, estimulando a autonomia, o trabalho colaborativo e a partilha de ideias e opiniões, pois a turma podia colocar os seus trabalhos desenvolvidos, tanto através de imagens, áudios, frases, gráficos ou mapas de ideias. Foi por isso, uma plataforma de uso semanal em que, um dia por semana e em grupos, recolhiam todos os trabalhos, tiravam fotografias e colocavam no *Padlet*, para assim possuírem uma ferramenta que lhes mostrasse, de forma sintetizada, tudo o que foram aprendendo e que poderiam mostrar aos pais, para cultivar a relação escola-família, também mencionada no capítulo I. Com o *Padlet*, pode-se ter um instrumento da quarta fase da MTP- a divulgação/avaliação, uma vez que o mesmo serviu para divulgar os seus trabalhos à comunidade e ainda como instrumento de avaliação das mestrandas e da professora cooperante.

Em relação a atividades relacionadas com escola-família, além do *padlet* desenvolvido, o par pedagógico fez uma atividade com as crianças como prenda de Natal: cada criança trouxe de casa uma receita do seu prato/sobremesa preferida e depois todas as receitas foram passadas para a plataforma digital *StoryJumper*, para a elaboração de um livro de receitas da turma. Além disso, cada criança gravou um áudio onde lia a receita que tinha escrito. Na semana de Natal o livro foi enviado aos pais depois de, em conjunto, a turma ter escrito um email a informar do presente. Esta iniciativa de criar um livro de receitas partiu da professora cooperante, no entanto a diáde deu a ideia de se fazer online, pois além dos pais poderem ouvir os áudios dos filhos, não se

gastava papel, contribuindo assim para a sustentabilidade e as crianças passaram também a conhecer uma nova plataforma.

Também deve referir-se o facto de, ao longo das aulas, os trabalhos terem sido afixados no *placard* da sala de aula, de forma a sequenciar a linha de trabalho desenvolvido, bem como colocar a sala com mais cor, pois uma sala sem trabalhos dos alunos é uma sala pobre, que não mostra o desenvolvimento dos mesmos. Estes trabalhos serviram ainda para a divulgação final, que consistiu numa exposição para a comunidade escolar, que inicialmente seria para toda a escola visitar, incluindo a EPE, assistentes operacionais e até mesmo os pais/encarregados de educação das crianças. Mas, devido à pandemia COVID-19 e ao elevado número de casos positivos nas instalações, esta iniciativa tão importante não se pôde realizar por inteiro. Assim sendo, as crianças sugeriram que se fizesse a exposição só para os colegas da mesma “bolha”, pois tinham contacto com eles, diariamente, durante os intervalos. Deste modo, a outra turma do 3º ano e a turma do 2º ano puderam ir à sala deles e, neste seguimento, teve de se organizar o que se iria apresentar. Os alunos mostraram-se bastante animados nesta fase, todos queriam participar e dar as suas sugestões: “Acho que é muito importante mostrarmos os nossos ecopontos e vermos se os outros colegas também fazem a reciclagem” (GM); “Sim e o nosso vaso de coentros, plantamos e já estão crescidos!” (JV); “Não nos podemos esquecer das nossas lindas sardinhas que fizemos com pasta de modelagem!” (MM); “E também os livros que lemos com as professoras I e A” (DR). Neste sentido, as bancas foram divididas por planificações, onde cada uma tinha o seu nome escrito e depois por cima da mesa eram visíveis os trabalhos realizados. Algumas bancas possuíam jogos que as crianças tinham realizado anteriormente e acharam pertinente, bem como vídeos pequenos que ajudavam a perceber melhor os conteúdos que tinham abordado. A turma dividiu-se em grupos, e distribuiu as tarefas, havendo mais uma vez, o trabalho cooperativo e autonomia, mostrando serem capazes de explicar o que tinham feito às outras turmas.

No dia anterior à divulgação, as crianças escreveram, em grupo turma, um email para enviar às duas turmas da “bolha” para verem a exposição no dia seguinte depois do almoço.

Salienta-se que, antes da exposição, houve ainda um momento importante de referir, quando o MP disse: “Podíamos tirar fotos e colocar no *Padlet* que temos com os meninos da pré!”. Esta ideia surgiu por causa do projeto de intervenção das mestrandas na Unidade Curricular Investigação em Educação, que consistiu em estreitar as relações entre as crianças da EPE com as crianças do 1º CEB. Assim sendo, todos concordaram e antes das crianças da “bolha” irem à

sala, a turma pôde utilizar as câmaras dos tablets e tirar fotografias ao que consideraram mais interessante para as crianças da EPE. Autónomos, colocaram-nas no *Padlet* e comentaram em cada uma delas o que tinham feito, propondo desafios aos mais novos. Mais uma vez, através de alguns diálogos foi possível perceber a interação da turma na atividade: “Os meninos da pré vão adorar a nossa iniciativa de recolher as rolhas para ajudar uma criança!” (CN); “Sim e de certeza que elas ainda não têm um ecoponto tão giro na sala como nós!” (JC).

Assim, a quarta fase da MTP compreende ainda a avaliação das crianças e, nesse sentido, a mesma foi realizada tendo em atenção a observação direta em todas as aulas/atividades, bem como a ferramenta *Padlet* e as grelhas de observação das aprendizagens, que eram realizadas semanalmente pela díade em colaboração com a professora cooperante.

Toda a prática desenvolvida durante o período da PES, adquiriu um contributo crucial na formação e construção de uma identidade profissional, proporcionando um vasto crescimento profissional e pessoal da mestranda.

3.2. PRÁTICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No presente subcapítulo pretende-se analisar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na PES, no contexto da EPE. Nesse sentido, importa referir que todas as atividades mencionadas partiram dos interesses, necessidades, dificuldades e capacidades do grupo de crianças (cf. Capítulo II), tendo em atenção os seus conhecimentos prévios e respeitando os diferentes ritmos e níveis de aprendizagem. Ressalta-se ainda a importância que a observação e reflexão tiveram ao longo de todo o processo educativo, tanto por parte da díade, como por parte da educadora cooperante. Desta forma, foram desenvolvidas nove planificações, em conjunto com o par pedagógico e a educadora, que foram ao encontro desses interesses, necessidades, dificuldades e capacidades. Destaca-se a importância que o trabalho colaborativo teve entre os vários intervenientes da ação educativa, onde se pôde partilhar, observar, refletir ideias e opiniões, bem como a relevância do trabalho por projeto. Algumas das atividades pedagógicas desenvolvidas estavam inseridas em projetos do grupo, nomeadamente o projeto “Explorar e aprender no espaço exterior” e o projeto “Pequenos artistas”. Assim sendo, são refletidas cinco

atividades inseridas nos projetos referidos: “Circuito de atividades no espaço exterior”; “Sensações e diversões”; “*Water games*”; “Pinturas no espaço exterior”; “Geometria na arte”.

No seguimento da observação, foi possível perceber o gosto das crianças pelo espaço exterior, sendo muito estimuladas a realizar várias atividades no mesmo. Assim, numa sessão de educação física, intitulada de “Jogos tradicionais”, na sexta semana de estágio na EPE, as crianças enquanto jogavam o jogo da macaca, que estava representada com arcos no chão do pavilhão, a MCO pergunta “porque é que não jogamos este jogo no recreio? Tem lá igual!”. Após este comentário, o MC responde “olha porque não se vê nada!”, e o DFC sugere “podíamos pintar por cima, assim já podíamos jogar lá fora”. A T também diz “a lagarta também não se nota e eu adorava jogar o ano passado”; a MT refere “gosto muito de brincar lá fora, mesmo até quando chove”. Partindo deste momento, sentiu-se a necessidade de começar a pensar num restauro do espaço exterior, surgindo a primeira fase da MTP: a definição de um problema/temática (cf. Capítulo I). Recorreu-se a um mapa conceptual (figura 7) para que o grupo pudesse representar o que gostaria de fazer no espaço exterior e surgiram muitas ideias definindo-se, logo de seguida, qual seria o ponto de partida.

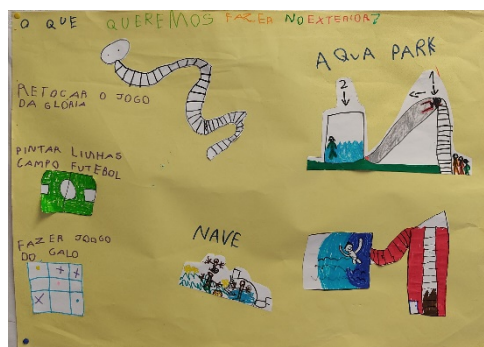


Figura 7: Mapa conceptual elaborado pelo grupo com o que gostariam de fazer no espaço exterior

Desta forma, considera-se crucial esta partilha de ideias entre todos, o que estimula a criatividade e a imaginação das crianças, bem como o sentido crítico, refletivo e empreendedor. Surgiu o nome do projeto, “Explorar e aprender no espaço exterior”, que tinha como objetivo o melhoramento deste espaço, bem como a exploração livre e orientada do exterior. O primeiro passo foi retocar as macacas e a lagarta, seguindo-se da elaboração do jogo do galo e do campo de futebol. Além disso, foi preciso restaurar a antiga “nave” – projeto de antigas estagiárias, há três anos, e que agora estava abandonada a precisar de uma nova “vida”. As ideias para esta “nave” não faltaram, o MS referiu “podíamos fazer um aquaparque”; o DFC afirmou “ainda existem as piscinas do ano passado, que podemos colocar à beira da nave e fazer circuitos com água!”. A MT dá a sua opinião

“podemos colocar coisas para fazer barulho, como tachos e panelas, eu adoro música!”. Após várias ideias e troca de opiniões, chegou-se à conclusão que a “nave” ia deixar de ser nave e passaria a ser um barco, teria alguns circuitos de água, paredes sonoras e sensoriais. Passou-se à segunda fase da MTP, a planificação e desenvolvimento do trabalho, onde se procurou saber que recursos eram necessários, assim como a ajuda que iriam precisar. Esta fase levou a que o grupo percebesse que era necessário comprar algumas tintas, visto que as que havia não iriam chegar para tudo o que era preciso restaurar e fazer, bem como seria precisa a ajuda das famílias, principalmente para o restauro do barco. No decorrer da terceira fase- execução-, além do melhoramento do espaço exterior, também se realizaram atividades que promoviam este espaço, tais como as já mencionadas acima: “Circuito de atividades no espaço exterior”, “Sensações e diversões” e “*Water games*”.

A primeira atividade “Circuito de atividades no espaço exterior” foi desenvolvida pela díade num dia de observação e a mesma contou com a presença da supervisora institucional. A manhã começou com o acolhimento inicial, mas o mesmo não se realizou de forma habitual: dentro da sala, com marcação de presenças, canção dos bons dias, escolha do responsável, escrita da data, contagem das crianças (meninos, meninas e total) e marcação do tempo numa tabela de dupla entrada. Neste dia, as crianças foram encaminhadas para o espaço exterior, sentaram-se e cantaram os bons dias. De seguida, foi-lhes esclarecido que as restantes rotinas habituais se iriam realizar da parte da tarde. Todas entenderam e a díade procedeu à explicação do circuito. Na reflexão pós-ação com a educadora cooperante e a supervisora, chegou-se à conclusão de que a mestranda deveria ter explicado as estações com as crianças ao seu lado, o que não aconteceu, visto que a mestranda se levantou e começou a explicar, longe das crianças, cada estação, fazendo com que as mesmas não vissem bem tudo o que estava a ser mostrado e explicado. Para uma melhor explicação, a mestranda deveria pedir que as crianças a acompanhassem e passassem pelas cinco estações.

Este circuito foi organizado em cinco estações rotativas, tendo em atenção a dificuldade que algumas crianças têm na identificação e representação das formas geométricas, a dificuldade em aceitar e gerir frustrações a dificuldade no recorte e a dificuldade em fazer dobragens. Além disso, considerou-se o gosto pela exploração do espaço exterior, o interesse pelos jogos de mesa, o gosto pela pintura e o gosto por jogos em equipa. Na estação 1 as crianças, com recurso a duas mesas de luz, exploraram livremente uma mistura de areia e tinta. Esta atividade realizou-se por

baixo do escorrega, local onde algumas crianças passavam a maioria do tempo quando estavam a brincar livremente no exterior. Além disso, este local foi tapado com tecidos que não deixavam passar a luz do sol, para que ficasse escuro e as mesas de luz funcionassem da melhor forma. Esta estação não precisou de muito apoio dos intervenientes da ação educativa visto que as crianças conseguiram organizar-se sozinhas. No entanto, ao início tinha ficado estipulado que um adulto ia ficar responsável por esta estação, mas após uma reflexão na ação, as mestrandas consideraram que o adulto fazia falta noutra estação. Nestas caixas de luz, surgiram construções de areia iluminadas, com recurso à areia, mas também a outros materiais naturais, como pequenas pedras e paus, o que permitiu que a imaginação das crianças fluísse. Na estação seguinte, foi possível explorar livremente uma folha de papel de cenário, utilizando plástico bolha nos pés. As crianças puderam sentir a sensação de pintar sem o tradicional pincel, tiveram de se descalçar, o que adoram, e calçar umas “meias” de plástico bolha. No chão estavam colocados pratos de papel, com tinta de várias cores. Após uma reflexão pós-ação, com a orientadora cooperante, a supervisora e a díade, chegou-se à conclusão de que este momento podia ter corrido um pouco melhor caso a largura do papel de cenário fosse maior, isto porque estava mais que uma criança a pintar de uma vez e a folha era pequena para os movimentos que faziam. Além disso, os sapatos de plástico bolha deveriam ter sido feitos previamente, o que causou alguma confusão e impaciência em algumas crianças. Na estação 3 era possível construir uma lagarta através de um modelo, fazer o seu recorte, dobragem e decoração, para que depois competissem duas crianças de cada vez, utilizando o sopro (palhinhas). Não se considera que esta estação tenha tido algum contratempo, todas as crianças perceberam o que era proposto e mostravam-se com vontade de chegar ao fim da elaboração da lagarta para poderem competir com os colegas do grupo. Na estação 4 foi possível reproduzir figuras, presentes em cartões, utilizando pompons de várias cores, numa parede sensorial, feita com caixas de ovos. Inicialmente a parede de caixas de ovos estava presa na parede, mas o vento fazia com que os pompons caíssem e foi necessário, uma reflexão na ação e desprendê-la da parede para ser colocada no chão, fazendo com que o grupo que começou nessa estação precisasse de mais tempo para a execução da tarefa. Por último, na estação 5 as crianças tiveram oportunidade de jogar o dominó geométrico que tinha sido construído na semana anterior. Este dominó permitiu que o grupo reconhecesse as figuras geométricas, bem como jogasse em equipa, estimulando a competição saudável entre pares.

Na reflexão pós-ação refletiu-se que este circuito de atividades podia ter sido organizado de outra forma, pois as crianças, inicialmente, organizaram-se em cinco grupos e ao rodarem de estação o objetivo era o grupo todo rodar. No entanto isso acabou por não acontecer visto que todas as estações exigiam ritmos diferentes, o que levou a que as trocas de grupos fossem alteradas. Para colmatar esse problema, a d'íade poderia sugerir, logo ao início, que as crianças, à medida que terminavam uma atividade de uma estação, poderiam ir para outra, caso houvesse lugar, ou aguardavam um pouco até poderem fazer essa troca. No decorrer de toda a atividade foi possível observar o interesse, o prazer e o envolvimento do grupo, através do entusiasmo com que participaram ativamente nas diferentes estações e dos comentários que foram tecendo ao longo da atividade: "Vocês fazem atividades muito divertidas" (DC); "Este está a ser o melhor dia da minha vida" (DT); "Podemos voltar a repetir para a semana?" (MC); "Adorei construir a minha lagartinha" (H).

Algumas dificuldades que se previam, descritas no guião de pré-observação, era o facto das crianças se poderem distrair devido ao entusiasmo. No entanto, isso não aconteceu, pois ouviram as indicações para cada atividade com atenção e concentração. A meteorologia era outro fator que poderia implicar a deslocação da atividade para o interior da escola, neste caso no polivalente, o que não chegou a acontecer, visto que não choveu e não havia muito vento.

A atividade seguinte, intitulada de "Sensações e diversões" foi realizada dentro do projeto "Explorar e aprender no espaço exterior" e estava dividida em dois momentos: "Caminhar e descobrir sensações" e "Construir as nossas sensações" e realizou-se no dia destinado à segunda observação em contexto, contando novamente com a presença da supervisora institucional. É de realçar que durante as semanas foi possível observar uma intolerância a diferentes texturas e sensações em algumas crianças, nomeadamente o JA, a F e o MR, assim esta atividade tinha como objetivo possibilitar experiências sensoriais diversificadas que estimulam a exploração livre dos materiais, objetos e espaços, assim como fomentar a cooperação entre os pares e pequeno grupo, promover a motricidade fina e grossa, estimular a imaginação e a criatividade.

Após o lanche da manhã, as crianças sentaram-se no espaço exterior para ouvirem a explicação dos dois momentos da atividade. Assim como na outra supervisão, a mestrandia ia explicar longe das crianças, no entanto houve uma evolução e uma reflexão na ação, que fez com que pegasse em alguns materiais do que estava a explicar e levasse para a beira das crianças. Contudo, numa reflexão pós-ação, em conjunto com a orientadora cooperante e a supervisora,

entendeu-se que a mestranda deveria ter feito uma reflexão antes da ação e ter colocado alguns desses materiais que queria mostrar já perto das crianças, para não andar a levantar-se, no momento da explicação para lhes mostrar, visto que assim as crianças poderiam dispersar a sua atenção.

Assim sendo, inicialmente as crianças organizaram-se em dois grupos, que seria um grupo para o circuito 1 e um para o circuito 2, no entanto, este momento levou a uma reflexão na ação e como as crianças já estavam todas misturadas e entusiasmadas por experimentar as sensações, acabou por ser mais fácil a criação de uma fila única. Antes de iniciarem o circuito, as crianças descalçaram-se e foram vendadas para poderem descobrir, através do tato com os pés, os elementos naturais e objetos que estavam a pisar. Apesar de ser facultativo a colocação da venda, só houve uma criança, a H, que não quis vender os olhos. Foram colocadas dez caixas de plástico no chão com os elementos naturais e objetos, tapadas com folhas de jornal, para que as crianças que ainda não estavam vendadas não espreitassem para dentro das caixas. Importa referir que as folhas de papel estavam presas só por uma ponta e como estava vento, algumas levantaram, mostrando o conteúdo das caixas antes do tempo, apesar disso, as crianças como estavam mais afastadas, não se aperceberam do conteúdo das mesmas. O circuito 1 era composto por algodão, folhas, farinha, água morna e amoras e o circuito 2 por pompons, pedras, arroz, areia e gelo. Quando terminassem um circuito faziam o outro e no fim sentavam-se numa cadeira para limparem os pés e calçarem-se. Sempre que as crianças tentavam adivinhar o que estavam a sentir, eram colocadas as respostas numa tabela de dupla entrada (previamente construída) para que, posteriormente, analisassem as respostas dadas. Porém, esta tabela foi construída numa cartolina grande o que dificultou a procura dos nomes de forma rápida e, como estava vento, a cartolina saía do sítio. Após refletir na ação, considerou-se que a melhor solução seria colar a cartolina à parede e um adulto ficar responsável por ir apontando o que era dito.

Outro aspeto refletido pela mestranda pós-ação foi o número total de vendas, visto que inicialmente estava planificado fazerem duas equipas e só poderiam estar duas crianças ao mesmo tempo em cada circuito, as quatro vendas chegavam, no entanto, como as crianças formaram uma fila única e ainda se contou com a presença de mais um adulto a ajudar, poderiam existir mais vendas, o que diminuía o tempo de espera na fila.

Foram muitos os comentários das crianças enquanto estavam a pisar os conteúdos das caixas, tais como: “Aí o que é isto? São minhocas?” (DC)– a falar das amoras; “Aiii água gelada, quero

sair!” (BP); “Eu não sei o que é, mas depois da água gelada quero ficar nesta caixa quentinha” (BP) – a falar do algodão. É de referir que a caixa que mais dificuldade as crianças tiveram em adivinhar o que era foi a das amoras.

O momento que se seguiu, “Construir as nossas sensações”, surgiu de o projeto “Brincar e aprender no espaço exterior”, com o restauro da antiga “nave”, com a construção de um tapete sensorial. Uma vez que já tinham experimentado várias e novas sensações no momento anterior, as crianças puderam construir um tapete com múltiplas sensações, através de materiais que lhes foram facultados, tais como esfregões, rolhas de cortiça, tecidos, paus de madeira, lixas, plástico bolha, penas, relva sintética, entre outros. Este tapete teve uma base resistente e maleável para que fosse durável e fácil de arrumar. Enquanto isso, um outro grupo de crianças estava a pintar três garrafas de plástico que serviriam para colocar numa das paredes da “nave” para os jogos/circuitos de água. Numa reflexão durante a ação, foi possível alterar a forma como eram para ser colocadas as texturas no tapete, ou seja, a mestranda projetou que as crianças fizessem quadrados grandes para que os preenchessem com os materiais, no entanto, as crianças foram mais criativas e começaram a fazer recortes, espirais, linhas retas colocando os materiais aleatoriamente no tapete. Enquanto faziam o tapete era visível alguma discórdia entre crianças: “Não quero que coloques paus aqui porque estou a fazer uma sequência de esfregões” (DFC). É de salientar que foi possível ver a evolução das crianças, bem como perceber que aprendem diariamente o que é falado e que sabem aplicar conhecimentos. O MR, mostrou isso mesmo quando referiu: “Eu estou a fazer uma espiral, tal como fiz no trabalho do Matisse”.

Após a reflexão pós ação com a supervisora e a orientadora cooperante, refletiu-se que as crianças poderiam ter começado a elaborar o tapete só depois de todas terem experimentado as sensações que continham as diferentes caixas, assim existiu alguma desorganização e desorientação pois as crianças queriam estar em todas as situações proporcionadas. Além disso, na mesa das garrafas de plástico, poderia ter havido outros elementos de decoração para que mais crianças tivessem oportunidade de passar por essa atividade e decorar algo para a “nave”, porque não proporcionou as mesmas oportunidades a todas as crianças.

Mais uma vez, estes dois momentos observados, levaram a que as dificuldades previstas no guião de pré-observação fossem semelhantes, isto é não houve desconcentração no momento da explicação da atividade e o tempo permitiu que a atividade se realizasse no espaço exterior.

A atividade seguinte intitula-se de “Water games”, realizada num dia quente, composta por quatro jogos de água, a mesma pretendia responder aos interesses das crianças pelos jogos de água, referidos na fase dois do projeto “Explorar e aprender no espaço exterior”. Desta forma, a díade aliou o interesse do grupo, bem como a dificuldade em aceitar frustrações e a dificuldade no cálculo mental de algumas crianças, enquanto desenvolvia atividades físicas. A educação física no II, proporciona experiências diversificadas e que desafiem a criança a aprender: a conhecer o seu corpo; a participar e a cooperar, competindo de forma saudável; a seguir regras; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos (Silva et al., 2016). Além disso, os jogos com regras, são “ocasiões de desenvolvimento da coordenação motora e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem, proporcionando, ainda, uma atividade agradável que dá prazer às crianças” (Silva et al., 2016, p.44). Nesta linha de pensamento, o primeiro jogo, intitulado de “Corrida dos números”, consistiu em colocar, nas costas de cada criança, um número. Uma criança à escolha, tirava da caixa um cartão com uma operação de cálculo mental (adição e subtração) e dizia o resultado para ir a correr atrás dos colegas que tinham esse mesmo resultado, acertando-lhes, utilizando uma bisnaga de água. Cada criança que era acertada tinha três “vidas” e só à terceira é que saía fora do jogo. Este jogo estava planificado para ser realizado no campo de futebol do 1.º CEB, local onde havia mais espaço para as crianças correrem livremente dentro de uma área delimitada, no entanto, como estava ocupado, foi preciso refletir na ação e fazer-se a atividade na zona do II, o que teve algumas condicionantes, visto que o espaço era mais reduzido. A MCO, que ainda não consegue fazer operações através do cálculo mental, utilizou paus de madeira para fazer as contagens e chegar ao resultado. Mais uma vez, foi notória a evolução das crianças, pois a MT, quando percebeu que a amiga estava com dificuldade em dar a resposta, sugeriu: “MCO, porque é que não vais buscar os pauzinhos de madeira e contas, como fazemos na sala com a educadora?”.

O jogo 2, “Balões ao alvo”, consistia em atirar um balão de água para um dos quatro recipientes, que estavam colocados em linha reta, na vertical. O recipiente mais próximo da linha de lance valia cinco pontos, o outro dez, depois vinte e o último valia trinta pontos. As crianças, organizadas em duas equipas atiraram, à vez o balão e colocavam o respetivo resultado na tabela de pontuações previamente construída. Após todas as crianças lançarem, cada equipa fez a contabilização dos seus pontos, para ver qual a vencedora. Nesta atividade o grupo não demonstrou dificuldade, visto que já tinham feito o mesmo jogo, noutros moldes, numa sessão de

educação física com as mestrandas. No final, cada equipa conseguiu contabilizar os pontos e voltaram a recorrer aos paus de madeira para que as crianças com mais dificuldades também respondessem. Mais uma vez, foi possível ver que o grupo colocou em prática os conhecimentos que foi adquirindo ao longo do ano, como cooperar em situações de jogo seguindo orientações e regras, esperar pela sua vez, controlar movimentos de perícia e manipulação, solidariedade e entreatajuda entre todos e o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático: “H, coloca 20 pauzinhos aí e depois junta mais cinco e vê quanto dá!” (R); “Eu já sei a resposta, mas não vou dizer” (T). Depois de desvendada a equipa vencedora, o grupo quis utilizar os balões que não se tinham rebentado e fazer uma luta de balões de água entre todos, um momento que não estava planificado, mas que surgiu do interesse das crianças: “Que fixe, este está a ser um dos melhores dias de sempre!” (JP).

O penúltimo jogo, “Toca a encher o balde”, foi o preferido da maioria das crianças. Organizadas em duas equipas, cada uma tinha ao seu lado um recipiente com água e uma esponja. Do lado oposto estava um recipiente vazio. O objetivo consistia em mergulhar a esponja na água, levá-la até ao recipiente vazio e espreme-la até o conseguirem encher. Foi visível a dificuldade de algumas crianças no ato de espremer a esponja, nomeadamente a F e a SO, no entanto as crianças espremeram o que conseguiram e voltaram para trás, pois os elementos do grupo gritavam “Deixa lá SO, anda para trás, não precisas de espremer até ao fim!” (DS). Como o recipiente tinha umas linhas, foi visível perceber qual a equipa que tinha ganho este jogo, chegando rapidamente à conclusão de que tinha havido um empate. Através deste jogo as crianças desenvolveram a motricidade fina, a competição saudável entre pares, a coordenação motora e cooperaram em situações de jogo, seguindo orientações e regras.

Por último, no jogo “Pescar... com os pés”, organizadas em duas equipas, as crianças tinham dois recipientes, um com água e bolas coloridas e outro vazio. Cada elemento tirava uma bola, utilizando os pés, e transferia-la para o recipiente vazio, num tempo determinado. Cada elemento da equipa só podia tirar uma bola de cada vez, no entanto duas crianças chegaram a tirar duas bolas de uma vez e uma voltou a ser colocada no recipiente com água. Ganhou a equipa que tinha tirado o maior número de bolas no tempo estipulado. Assim como no jogo anterior, este incentivou o trabalho em equipa e a cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras, o desenvolvimento motor e permitiu que as crianças dominassem movimentos que implicassem equilíbrios e precisão: agarrar bolas com os pés.

É importante referir que, ao longo dos quatro jogos, já não foram observadas situações de frustrações por parte das crianças, o que foi muito gratificante e as mestrandas puderam perceber que, através de muitos jogos de competição realizados, o grupo percebeu que o que interessa é participarem, divertirem-se e aprenderem.

No que concerne à restauração do pavimento do espaço exterior, o mesmo começou com as pinturas da macaca e do jogo da glória, como já mencionado anteriormente. Assim sendo, ao longo das semanas, e sempre que a meteorologia permitia, a díade ia com um grupo de crianças de quatro ou cinco elementos, para procederem às pinturas. Ficava ao critério das crianças as cores utilizadas, dentro das que estavam disponíveis. Logo após estar terminado, foi notório o gosto do grupo por quererem jogar estes dois jogos. A MCS pediu que lhes emprestassem um dado para poder jogar ao jogo da glória e com ela juntaram-se mais crianças. O próximo passo foi a elaboração do campo de futebol, tão pedido pela maioria dos rapazes do grupo. A escola possui um campo de futebol com relva sintética, muito apreciado tanto pelas crianças do 1º CEB como pelas crianças da EPE, no entanto o mesmo está localizado na parte pertencente ao 1º CEB, o que condiciona a utilização pelas crianças do JI. Deste modo, só quando as turmas do 1º CEB estão nas aulas é que as crianças podem usufruir deste. Para colmatar esta dificuldade, os grupos do JI jogavam futebol na passagem que separa o 1º CEB do JI e era nesse sítio que queriam fazer um campo. Assim, foi-lhes dada a oportunidade de pintarem esse espaço de verde, utilizando pincéis e rolos grandes. As crianças experienciaram uma nova técnica de pintura, utilizando os rolos, objetos de grande porte, que não estavam habituados a utilizar, mas que depressa aprenderam. Ouviram-se comentários como “já vi o meu pai a utilizar uma coisa destas, mas nunca pude fazer, é muito divertido” (DT); “Estou a ficar todo verde, mas adoro poder pintar este que vai ser o nosso campo!” (R); “Pois, finalmente vamos ter um campo só para nós!” (MC). Além disso, como não podiam pintar todos ao mesmo tempo, souberam respeitar a vez e para isso foi-lhes dito que cada grupo de cinco crianças teria o seu tempo para pintarem. Como as crianças não sabem ainda ver as horas no relógio, a díade colocou num temporizador em forma de ovo, bastante utilizado pelas crianças. Num sábado de manhã, as mestrandas foram até à escola fazer os contornos do campo de futebol (linhas laterais, linha do meio-campo e círculo central) e na segunda-feira, após a visualização do campo, agora com as linhas, a satisfação ainda foi maior, no entanto houve uma criança que propôs “falta as áreas das balizas, I podes fazer depois?” (B). Posteriormente, por sugestão de algumas crianças, foi realizado um torneio de futebol. Nesse sentido, foram escolhidas as quatro

equipas, seguindo determinadas indicações dadas pela díade: cada equipa tinha de ter elementos masculinos e femininos e de ambas as salas da EPE, assim como o mesmo número de elementos. Foi feito ainda um registo gráfico com o planeamento e com o resultado final do torneio. Através desta atividade, as crianças puderam mobilizar conhecimentos, nomeadamente, a capacidade de fazer escolhas e tomar decisões; desenvolver o respeito pelo outro e pelas suas opiniões; cooperar em situações de jogo, seguindo orientações ou regras; dominar movimentos que implicam deslocamentos e equilíbrios: correr; controlar movimentos de perícia e manipulação como: lançar, receber, pontapear, lançar com precisão e agarrar; usar a linguagem oral em contexto, conseguindo comunicar eficazmente de modo adequado à situação; reconhecer letras e aperceber-se da sua organização em palavras; aperceber-se do sentido direcional da escrita; resolver problemas do quotidiano que envolvam pequenas quantidades; utilizar gráficos e tabelas simples para organizar a informação recolhida e interpretá-los de modo a dar resposta às questões colocadas.

Ainda no projeto “Explorar e aprender no espaço exterior”, no que concerne ao barco, este ainda não tem um novo nome, uma vez que estava ainda em processo de restauração. Assim como referido no capítulo 1, é fundamental a presença e a participação dos pais/encarregados de educação/família das crianças na escola. O facto de se deslocarem ao JI, e participarem em atividades e projetos de grupo/escola, contribui para que a criança perceba que o contexto educativo é um espaço importante (Mata & Pedro, 2021). Os pais conseguem assim recolher mais informação, podendo ajudar os filhos a responder ao que vai sendo pedido pelo JI e resolver também os problemas que os seus educandos colocam (Mata & Pedro, 2021). Além disso, os educadores vendo o empenho dos pais das crianças sentem-se mais reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem com o grupo (Mata & Pedro, 2021). Deste modo, numa semana de maio, as famílias foram convidadas a irem até à escola, para terem uma reunião com as educadoras e as estagiárias, que lhes informaram do que as crianças queriam fazer com a “nave” e a ajuda que iam necessitar. Após algumas trocas de opiniões, chegou-se à conclusão que era preciso limpar toda a areia/terra daquele espaço, mudar algumas das paletes que estavam a ficar degradadas e colocar mais duas para que o interior do barco fosse maior e coubessem mais crianças. Num outro momento, passariam à pintura, com a ajuda das crianças, e à colocação dos materiais para as paredes sonoras, sensoriais e de circuitos de água. Até ao término da PES, o espaço à volta da nave ficou limpo e as paletes mais velhas foram retiradas. No entanto, a mestranda continuou a ir

ao contexto de estágio durante o mês de junho, ajudando, sempre que possível as educadoras e as famílias que deram o seu contributo neste projeto. Deste modo e, apesar do projeto não ter ficado completo durante a PES, procedeu-se à quarta e última fase: a divulgação e a avaliação.

Mesmo não tendo existido nenhuma divulgação final deste projeto, as famílias foram sempre acompanhando as atividades das crianças através da plataforma digital *Classe Dojo*. Nesta plataforma, todos os encarregados de educação foram adicionados e mais ninguém tinha acesso. Era possível colocar diariamente, vários álbuns de fotografias, com legendas, para que as famílias estejam sempre a par do que o grupo vai fazendo. A partir daí, foi possível observar um *feedback* bastante positivo (“Foi um dia recheado de emoções e experiências únicas, parabéns pela criatividade. O DT nesse dia ao contar as atividades disse que adora esta escola. Obrigada!” – encarregada de educação do DT, referindo-se à atividade intitulada de “Circuito de atividades no espaço exterior”; “O S adorou e ao contrário da maioria dos dias, contou-me muitas das coisas que fez” – encarregada de educação do SCC, referindo às atividades da segunda aula observada). No que concerne à avaliação, foram reunidos registos fotográficos realizados durante o desenvolvimento do projeto, bem como diálogos e partilhas entre e com as crianças. O grupo desenvolveu a autonomia, com as suas iniciativas, opiniões e decisões que foram tomando, consciência linguística, comunicação oral, respeito pelos outros e pelas suas opiniões e o trabalho colaborativo, tanto em grande grupo como em pequeno grupo e a pares.

No decorrer da PES, e promovendo mais uma vez o espaço exterior, o grupo criou uma horta escolar, com o apoio de um encarregado de educação da sala 2, que trouxe vários legumes para plantar. Assim, duas vezes por semana, um pequeno grupo de crianças (cinco ou seis) iam até à horta cuidar da mesma: tirar as ervas daninha e regá-la. A horta permite também que as crianças contactem desde cedo com a natureza e entendam a necessidade de cuidar e preservar a natureza.

O projeto “Pequenos artistas” surge mais tarde, após a H ter ido com os pais, à exposição da artista plástica Frida Khalo e ter contado, com bastante entusiasmo, o quanto tinha gostado: “Tem imensas luzes, filmes nas paredes, e sabem quando é que ela começou a ser artista? Quando foi atropelada por um autocarro!”. Importa referir que até à data, esta criança não participava livremente ou quando lhe eram colocadas questões em grande grupo, pois tinha vergonha de falar. Após este dia, a díade passou a ver esta criança a quer participar mais, deixando a inibição de parte. Depois do relato da H, a T disse que a Frida Khalo era mexicana, e sabia disso pois era da nacionalidade

da sua mãe. As outras crianças também se mostraram interessadas por saber mais e a T perguntou: “Posso trazer um livro que tenho em casa sobre ela?”. Esta proposta foi bem aceite e começou a haver interesse por outros artistas. Num outro dia, o DFC chegou à escola e disse que já sabia quem era o Picasso. Começa então a surgir o projeto ao qual as crianças, através de uma votação, deram o nome de “Pequenos artistas”.

Uma das atividades realizadas no âmbito deste projeto, intitula-se de “Geometria na arte”, onde estava presente o interesse das crianças, pela escuta de história, pintura, desenho e pela descoberta de novos artistas, bem como a dificuldade no recorte e no reconhecimento de figuras geométricas. Neste sentido, escutaram a história “Círculo” de Mac Barnett e Jon Klassen, em formato audiovisual. Em grande grupo, dialogaram sobre a história lida anteriormente e tentam descobrir qual seria a figura que perguntavam na história. Surgiram várias respostas, “É a estrela” (MC); “Eu acho que é o coração” (MS); “Deve ser o retângulo” (DC); “Também pode ser um diamante” (losango) (JP); “Pode ser outro círculo” (DFC). Após este momento rico em partilha de ideias, que despertou o interesse para a escuta de uma história e que estimulou o reconhecimento de formas geométricas, a imaginação, o respeito pelas opiniões, a utilização da linguagem e a cooperação entre todos, organizaram-se em dois grupos para duas técnicas de pintura. Foi-lhes apresentado obras do artista plástico Henri Matisse, nomeadamente a “Composición de los triángulos y diamantes”, explicando que este artista utilizava bastante as figuras (geométricas ou não), o recorte e a colagem para os seus quadros, bem como a técnica de colagem em espirais. Assim sendo, as crianças fizeram uma pintura livre utilizando a técnica de recorte e colagem. Para a base deste trabalho cada criança escolheu uma cor de uma cartolina e, através de pequenas sobras de cartolinas coloridas, fizeram as suas composições. Ao outro grupo de crianças foi apresentado obras do artista Piet Mondrian, explicando que este autor era facilmente identificado pois representava quadrados e retângulos sempre de cores primárias (azul, vermelho e amarelo) e neutras (preto e branco). Para um melhor efeito, foi sugerido às crianças a colocação de fita cola de papel para formarem as linhas retas entre si (paralelas e perpendiculares) antes de pintarem.

Durante a ação, a mestranda refletiu que era necessário cortar à largura da fita cola de papel, visto que se fosse muito larga ao retirar depois da folha, ficaria mais parte branca que colorida. Após a ação, a díade referiu o facto da folha de papel, para as composições de Mondrian, serem em cartolina preta, em vez da folha de pintura, por possuírem uma textura mais grossa e aguentarem melhor com a retirada da fita cola de papel sem rasgar.

Apesar deste projeto não ter chegado ao fim, a quarta fase- avaliação- fez-se através das várias obras realizadas pelas crianças. No que concerne à divulgação, inicialmente estava prevista uma exposição e a ida dos pais à escola, para que o grupo pudesse mostrar os trabalhos desenvolvidos, no entanto, com a pandemia que atravessamos, a divulgação fez-se para a sala 2. Desta forma, as crianças puderam mostrar alguns dos seus trabalhos, explicando aos colegas o que fizeram em cada um e em que consistia o projeto. Contudo e assim como no projeto mencionado anteriormente, as famílias não ficaram de fora nesta divulgação, uma vez que foram vendo o que as crianças foram fazendo através da plataforma digital *Classe Dojo*.

Além da importância que o espaço exterior assume no JI, importa referir que as saídas ao exterior da escola também são essenciais. Nesse sentido, realizaram-se cinco saídas à comunidade. Três das saídas realizaram-se aquando do projeto “Escola Azul” e “Sensibilidade dos oceanos”, a primeira, com a visita ao Centro de Educação Ambiental das Ribeiras de Gaia (CEAR), que promove o conhecimento da fauna e da flora dos ecossistemas ribeirinhos e desenvolve ações pedagógicas e de divulgação ambiental, sensibilizando as crianças para as suas responsabilidades ambientais, relacionadas sobretudo com a água, resíduos e conservação da natureza. Além disso, as crianças visitaram os seus aquários e aqua-terrários, que lhes suscitou muito interesse: “Que peixinho é este? Podes ler l o que diz aqui?” (MR); “Esta cobra está a ficar sem pele porquê?” (H); “O meu peixe preferido é o peixe-palhaço!” (SSC).

A segunda visita ao exterior, no âmbito dos mesmos projetos, foi a ida à praia, a pé, para a recolha de lixo. Durante a época baixa as praias não são limpas, o que faz com que, infelizmente, acumulem muito lixo no areal. Desta forma, esta iniciativa juntou várias escolas do agrupamento, que se juntaram para recolha do maior número de lixo possível. Através desta iniciativa, as crianças puderam contribuir para uma praia mais limpa, enquanto se divertiam a correr e a fazer construções na areia. Além disso, cooperaram entre todos, seguindo as regras que lhes foram estabelecidas e, em equipa, conseguiram recolher um número considerável de lixo. Numa reflexão pós-ação, é pertinente referir o tamanho do saco do lixo dado aos grupos de crianças da EPE. Se o saco fosse mais pequeno facilitava as crianças a segurarem-no, bem como a colocarem o lixo lá dentro, visto que o saco era maior que algumas crianças. Mais tarde, o JI voltou a ir até à praia, desta vez no dia da escola azul, para formar um grande cordão humano e sensibilizar para a preservação dos oceanos.

No âmbito da importância dada à horta escolar, realizou-se uma visita à horta biológica do pai de uma criança da sala 2. Nesse sentido, as crianças puderam provar morangos biológicos e observar o conceito de aquacultura. O pai da M, tinha algum gado, como coelhos, codornizes e cabras, que foi muito apreciado pelas crianças. Surgiram alguns comentários como: “Vou pedir à minha mãe um coelho também” (E); “Eu já tenho um, mas este é muito maior (DC); “Adorei os morangos, sabiam melhor do que aqueles que costumo comer em casa” (C).

A última visita ao exterior já se realizou depois do término da PES, no entanto as mestrandas estiveram presentes. Esta saída foi mais uma atividade do projeto “Pequenos artistas”. Deste modo, fez-se uma visita de estudo à exposição imersiva da artista plástica Frida kahlo, na alfândega do Porto, onde as crianças ficaram a conhecer a aspetos da vida da artista através de fotografias, vídeos e pinturas projetadas, experiências interativas. Estas experiências levam a que as crianças estimulem a sua concentração e envolvimento em atividades diferentes, fomentem a cooperação entre os pares, pequeno e grande grupo, promovam a motricidade fina, respeitem os outros e as suas opiniões, assim como a sua vez para intervir, fomentem o desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas, aprendam diferentes técnicas de expressão plástica e fomentem o gosto e novas descobertas sobre vários artistas.

Para concluir, importa destacar a importância da ida das famílias à escola, ao longo do decorrer da PES. O JI tinha um projeto a decorrer desde o primeiro período, intitulado de “Família vem à escola”, porém devido à pandemia COVID-19, as famílias foram impedidas de entrar na escola até ao segundo período. Desta forma, a partir dessa data, foi possível a visita de quatro mães ao JI. Aliado a este projeto, surgiu outro chamado de “Multiculturalidade”, que tem como objetivo principal levar a cultura de outras nacionalidades presentes na escola, a todas as crianças. Assim sendo, a mãe da T, de origem mexicana, foi ensinar-nos como decorar umas bolachas típicas do México. Este momento levou a que o grupo recordasse a mistura de cores, visto que os corantes existentes no mercado são de cores primárias e eram necessárias outras cores diferentes para essa decoração. A mãe do DC e do MC, também teve oportunidade de ir até à sala dos exploradores falar um pouco da sua cultura, França. Mostrou quais os monumentos mais conhecidos do país e o porquê, a bandeira, o mapa do país e alguns dos alimentos típicos. Além disso, uma vez que este grupo adora jogar futebol, a mãe colocou no seu telemóvel o hino de França, para que as crianças pudessem ver as diferenças e semelhanças com o de Portugal.

No Dia da Criança, contou-se com a presença de três enfermeiras, mãe da H e do MM que, em conjunto com outra mãe da sala 2, vieram falar um pouco mais dos cuidados que se deve ter antes, durante e após a exposição solar, bem como os benefícios e malefícios do sol para a saúde. Após as explicações dadas e as dúvidas tiradas, ofereceram às crianças uma pulseira que mostrava quando a exposição do sol estava a ser perigosa. Nesse dia, como não estava muito calor não foi possível observarem a pulseira a mudar a cor, no entanto as crianças comprometeram-se a experimentar mais vezes, até estarem expostos ao sol numa altura mais prejudicial.

Em jeito de conclusão, a PES teve um impacto significativo tanto para o percurso da mestrandanda enquanto futura educadora, onde surgiram dificuldades e fragilidades que foram ultrapassadas, como também na vida deste grupo de 25 crianças, onde lhes foi possível imaginarem, criarem, experimentarem e divertirem-se enquanto aprendiam. Juntamente com o par pedagógico, a orientadora cooperante, a supervisora institucional e outros intervenientes da ação educativa, foi feita uma constante observação, análise, reflexão e avaliação de toda a ação pedagógica, planificando sempre a pensar na criança e no seu papel ativo na educação.

METAREFLEXÃO

Terminada esta fase da formação profissional na valência do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) e na Educação Pré-Escolar (EPE), o presente relatório procurou espelhar uma reflexão crítica de todo este percurso desafiante ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES). E por isso, findado este percurso é importante realizar uma retrospeção reflexiva e crítica, em que se analise todo o percurso desenvolvido. Assim sendo, importa referir que os objetivos da PES foram cumpridos, nomeadamente mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educativa, construindo uma atitude profissional, reflexiva e investigativa que facilitasse a tomada de decisões no contexto.

Durante este ano letivo surgiram ansiedades e receios, que foram rapidamente reduzidos com o apoio constante das orientadoras cooperantes, das supervisoras institucionais e do par pedagógico. Antes de iniciar a PES no 1º CEB, o principal receio passou por desenvolver as primeiras ações pedagógicas, pois não tinha experiência e prática, visto que o único contacto que tive com uma turma do 1º Ciclo foi na licenciatura, no entanto nunca tinha lecionado. Contudo, as crianças do 3º ano receberam-me com bastante hospitalidade, desde o primeiro dia, o que facilitou este processo. Também na EPE, antes do início do estágio, estava um pouco reticente com a capacidade que tinha de observação de cada criança, para tentar dar resposta a todas elas, de acordo com a sua individualidade. Nem sempre foi fácil, mas através da observação conjunta, registos fotográficos, escritos no diário de formação e reflexões diárias, permitiram que este processo tenha corrido bem. Desta forma, tentei sempre planificar, organizar e avaliar o ambiente educativo, as atividades e projetos curriculares, tendo sempre em atenção as aprendizagens integradas (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

No que concerne às maiores preocupações e dificuldades sentidas durante o 1º CEB foram, sem dúvida, a organização e a gestão do tempo, dado a carga de trabalho elevada que as unidades de aprendizagem exigiam. Com uma maior experiência, este problema foi começando a diminuir, pois já conseguia terminar as planificações dentro dos prazos previstos. Outra inquietação sempre foi cumprir com o que me pediam, planificando tendo sempre em conta o projeto de intervenção desenvolvido e ainda considerar os objetivos preconizados nos documentos orientadores de acordo com os ritmos de trabalho da professora cooperante e das crianças. Além disso, os *feedbacks* dados pela supervisora eram extensos, concisos e pertinentes, o que fazia

com que eu e o meu par pedagógico ficássemos por vezes frustradas com o que era necessário para alterar. Aprender a planificar é uma tarefa, a meu ver, complicada, principalmente quando se quer fazer algo diferente, que as crianças não estejam habituadas, aliando sempre a utilização pedagógica das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) com metodologias ativas de aprendizagem. Através destas ferramentas, as crianças do 3º ano puderam ter oportunidade de conhecer e contactar com inúmeras plataformas digitais que até então desconheciam, tais como o *Padlet*, *Kahhot*, *Mentimeter*, *Wordwall*, *Lucidchart*, *Bubbl.us*, *Book creator*, *Storyjumper* e *QR code*.

Por outro lado, planificar aulas exige que o professor encontre formas de mostrar aos seus alunos que precisam também eles de irem à procura dos conhecimentos, sempre com orientação. Ainda relacionado com o 1º CEB, senti sempre algum receio de dar informações erradas aos alunos, e por isso de não ter conhecimentos científicos necessários para a profissão, ou não saber responder a alguma questão colocada, tanto na explicação em grupo turma, como num apoio mais individualizado. Houve situações em que, infelizmente, não soube responder às crianças, por vezes por falta de preparação cuidada da aula, ou simplesmente por não ter conhecimento. Assim, procurei sempre pedir ajuda à orientadora cooperante e ao meu par pedagógico que me indicaram algumas formas de responder a estas situações. Relativamente à falta de preparação para as aulas, senti que por vezes não estava capaz de me preparar tão bem, pois andava cansada e por vezes desmotivada com a carga de trabalho elevada. No entanto, assim como um professor, tentei desenvolver o currículo, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas e as competências necessárias à aprendizagem dos alunos (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

Na EPE, senti-me sempre mais à vontade para promover atividades com o grupo, visto que já contacto com grupos de crianças desde muito nova. As planificações, apesar de serem semanais, faziam-se sem grandes dificuldades e o que eu considerava mais difícil, observar os interesses e necessidades das crianças, tornou-se uma tarefa que me dava gosto fazer, onde observava as crianças em contexto individual, entre pares, pequeno ou grande grupo, enquanto brincavam livremente ou faziam as tarefas propostas. Quando falava para o grande grupo conseguia conquistar a atenção de todos mas por vezes as crianças ficavam impacientes, pois queriam realizar as atividades e era necessário fazer um jogo simples com ritmos e palmas, estratégia adotada pela educadora, que funcionava perfeitamente com este grupo. Uma

vantagem que a EPE tem em comparação ao 1º CEB é o facto de trabalhar sempre com intencionalidade pedagógica, tendo em vista os interesses, necessidades e dificuldades do grupo de crianças, não havendo a preocupação de cumprir com os currículos, enquanto no 1º CEB havia uma elevada preocupação no cumprimento das AE. Assim, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar revelaram-se um grande apoio nas planificações. No que diz respeito aos projetos de intervenção implementados nas duas valências, todos foram ao encontro dos interesses das crianças, procurando aliar as suas curiosidades às suas necessidades, através do apoio das OCEPE e o que está descrito nas AE do 3º ano. Assim, na turma do 3º ano os alunos puderam esclarecer as suas maiores curiosidades acerca da temática dos oceanos e as crianças da EPE puderam divertir-se e aprender no espaço exterior, bem como melhorá-lo e conhecer um pouco mais sobre alguns artistas plásticos.

Ao longo da PES precisei de refletir todos os dias, antes, durante e após a ação, o que, por vezes, era complicado, principalmente o antes e durante a ação, pois é necessário tentar prever tudo o que possa acontecer que não esteja previsto nas planificações e, caso seja necessário, na ação mudar de estratégias.

A formação de um perfil duplo ajudou-me a ter um maior conhecimento entre os dois níveis educativos, podendo também compará-los entre si, evidenciando pontos fortes e frágeis, bem como as diferenças e semelhanças de cada um. Como refere Sá e Flores (2018), o educador e o professor têm a “função de uma permanente vigilância investigativa, envolvendo uma atitude de observação, questionamento e reflexão crítica sobre a adequação entre os objetivos formativos, os métodos adotados e os progressos das crianças” (p. 326). A metodologia adotada, nas duas valências foi a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), que veio enriquecer os meus conhecimentos e perceber que, com dedicação é possível realizar várias atividades, recorrendo às quatro fases da MTP.

A escola onde realizei a PES encontrava-se equipada com vários recursos que me permitiram lecionar com maior facilidade. Havia vários computadores/tablets, acesso à internet em toda a escola, quadros interativos, projetores e uma grande diversidade e quantidade de materiais de Expressão Plástica e Educação Física, que recorri para as duas valências. Além disso, fui recebida desde o primeiro dia com imenso carinho, tanto pelas crianças como pelos professores, educadoras e restantes membros da ação educativa, o que ajudou a que me sentisse

sempre bem, num bom ambiente, o que resultou em aulas/atividades realizadas também sem grandes receios.

Enquanto futura professora e educadora, sinto que este ano me propôs muitos desafios, aos quais tentei sempre dar o meu melhor, assim como aprendizagens que levo para a vida. No que concerne à realização das planificações, pois apesar de durante o ano anterior do mestrado e a licenciatura ter planificado bastantes aulas/atividades, como não as colocava em prática não tinha noção se estavam muito bem planificadas. No entanto, a maior realização foi, sem dúvida, poder contactar com as crianças durante todo o ano letivo, pois as crianças têm muito a ensinar-nos e com elas, crescemos todos os dias enquanto professores/educadores.

Termino esta fase de formação com a certeza de que continuarei sempre a procurar conhecimento na área da educação, pois um professor e um educador têm obrigação de se manterem sempre em constante formação, atualizados com novos conhecimentos e procurando responder aos desafios sociais impostos nestes tempos. Esperando que, num futuro próximo, possa colocar em prática todos os conhecimentos que fui construindo ao longo da PES, pela minha observação, pela ajuda das supervisoras institucionais, professoras cooperantes, par pedagógico, crianças e toda a comunidade educativa que, contribuíram para o crescimento profissional e pessoal, e por sua vez, para a construção de uma identidade profissional docente. Assim, citando Lima (2017), “fazer algo diferente do habitual, «fora da caixa», romper com as práticas fortemente enraizadas nas escolas e no seio da profissão docente é, talvez, um dos maiores desafios que se põem a um professor” (p. 28) e cabe-me a mim cumprir com esse desafio.

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- . Aguiar, G. (2021). A formação docente em processo contínuo de construção pedagógica. *Revista eletrónica interdisciplinar* (ISSN 1984-431x), V.13, n.º 1. <http://revista.sear.com.br/rei/article/view/212>
- Araújo, I. & Marques, C. (2020). Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação. Gamificação para envolver, motivar e aprender. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/aplicacoes-para-dispositivos-moveis-e-estrategias-inovadoras-na-educacao>
- Araújo, M. (2018). A importância do Tempo Livre para as crianças. *Diversidades Educação e Aprendizagem*. <https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11629/1/Revista%20Diversidades%2051.pdf>
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (1959). Declaração dos Direitos da Criança. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf
- Bénard da Costa, A.M. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática. *Inovação*, 9(1-2), 151-163.
- Bento, G., Portugal, M. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista iberoamericana de educación*. V (72), 85-104. <http://hdl.handle.net/11162/174866>
- Bernardes, C. (2004). *A relação escola-família no 1º ciclo: do envolvimento à participação parental: o sentido e o significado das práticas em tempos de mudança* [Universidade do Porto-Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Repositório Aberto.
- Câmara Municipal. (2022). *Componente de Apoio à Família*. <https://www.cm-gaia.pt/pt/cidade/educacao/informacoes/componente-de-apoio-a-familia/>
- Campos, M., & de Vasconcellos, V. (2016). Concepções de criança: construção a partir das narrativas do proinfantil. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 4(6), 368-389. <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/61>
- Coelho, R. & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. *Atas do II encontro de mestrados em educação da escola superior de educação de lisboa*, 106-114. <http://hdl.handle.net/10400.21/4565>

- Costa, J. (2004). Escola. Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/escola/15498>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. XIII. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Careniro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, P. M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, W. M., & Nanzhao, Z. (1996). Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. In Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação. Cortez. Editora. http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Dessen, M., & Polonia, A. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 17(36), 21-32. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt>
- Dias, C. (2013). *Expressão plástica : práticas e dinâmicas em contexto de ensino pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico*. [Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/2279>
- Direção Geral da Educação. (s/d). Enquadramento. <https://www.dge.mec.pt/enquadramento-7>
- Direção-Geral da Educação. (s/d). *Aprendizagens Essenciais*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). As cem linguagens da criança. A Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância (Vol. 1).
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação (Vol. 2).
- Fernandes, M. (2020). Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação. Aprendizagem Baseada em Projetos para o desafio do Séc. XXI. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/aplicacoes-para-dispositivos-moveis-e-estrategias-inovadoras-na-educacao>

- Firmiano, E. (2011). Aprendizagem cooperativa na sala de aula. https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/118b0SK4wNQ_MDA_b3dfd_/APOSTILA%20DE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20-%20Autor-%20Ednaldo.pdf
- Flores, P., Joaquim, E. & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1.º Ciclo: Que perspectivas?. Braga. <http://hdl.handle.net/10400.22/6401>
- Folque, M. (1999). A influência de Vygotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, (5), 5-12. <http://hdl.handle.net/10174/3523>
- Folque, M. (2012). O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O modelo pedagógico do movimento da escola Moderna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma prática de participação* (3.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Gandini, L. (2012). O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso. (2012)
- Graça, V., Ramos, A., & Solé, G. (2022). O desenvolvimento da literacia digital e da literacia histórica em ambientes de aprendizagem ativa na aula de História. *Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação*. 435- 450.
- Inovar. Educação de Excelência. (2019). Os quatro pilares da educação. <https://inovareducacaodeexcelencia.com/blog/os-quatropilares-da-educacao>
- Jonassen, D. (2007). Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas. Porto Editora.
- Kenski, V. (2007). Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Papyrus Editora. [https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=ZneADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Kenski,+V.+M.+\(2007\).+Educa%C3%A7%C3%A3o+e+tecnologias.&ots=7Tx6nBP2V5&sig=MXtcAv2psr9tnSeNSIQe3c7QB1k#v=onepage&q=Kenski%2C%20V.%20M.%20\(2007\).%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20tecnologias.&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=ZneADwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=Kenski,+V.+M.+(2007).+Educa%C3%A7%C3%A3o+e+tecnologias.&ots=7Tx6nBP2V5&sig=MXtcAv2psr9tnSeNSIQe3c7QB1k#v=onepage&q=Kenski%2C%20V.%20M.%20(2007).%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20tecnologias.&f=false)
- Lázaro, I. (2019). *Escape Room* como propuesta de gamificación en educación. *Revista Educativa Hekademos*, (27), 71-79. <https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17>

- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. The curriculum articulation as a guide for curriculum projects. Estados Unidos. V. 16 n. 1. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09>
- Libânio, S., Linhares, E. (2020). Os espaços exteriores: contextos de aprendizagens na educação pré-escolar e no 1.º CEB (pp. 90-112). Edição do Instituto Politécnico de Santarém – UI_IPS/ESE. <http://hdl.handle.net/10400.15/3246>
- Lima, A. (2009). Educação infantil: as rotinas no desenvolvimento da autonomia. http://www.xxcbcd.ufc.br/arqs/gt1/gt1_18.pdf
- Lima, R. (2017). A escola que temos e a escola que queremos. Manuscrito. 1ª edição. Lisboa.
- Lino, D. (2013). O modelo pedagógico de Reggio Emilia. *Modelos curriculares para a educação de infância*. (4), 109-140.
- Lopes, J. P., Silva, H. S. & Moreira, S. (2018). Cooperar em sala de aula para o sucesso. Pactor.
- Loro, A. (2015). *A importância do brincar na educação infantil*. [UNIJUÍ – Universidade regional do noroeste do estado do rio grande do sul]. UNIJUÍ. <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/3391>
- Loureiro, A., & Rocha, D. (2012). *Literacia digital e literacia da informação-competências de uma era digital*. [Instituto de Educação da Universidade de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Santarém. <http://hdl.handle.net/10400.15/758>
- Lyceum, R. (2021, junho 2). Metodologias Ativas de Aprendizagem: o que são e como aplicá-las. *Blog Lyceum*. <https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>
- MAIA, J. (2012). Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil. Universidade Católica Dom Bosco Campo Grande. <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>
- Marchão, A. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, (32), 47-58. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34946843007.pdf>
- Marques, A. & Almeida, M. (2011). A documentação pedagógica na Educação Infantil: traçando caminhos, construindo possibilidades. *Revista de Educação Pública*, 20(44), 413-428. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/315>

- Marques, C., & Galante, J. (2022). Gamificação como estratégia para o ensino e aprendizagem de engenharia. *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática*, 5(especial), 46-56. <http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/12932>
- Marques, R. (2007). A Pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934). http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/a%20pedagogia%20construtivista%20de%20lev%20vygotsky.pdf
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação /Direção Geral da Educação (DGE). https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias- construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/participfamilias.pdf>
- Mata, L., Pedro, I. (2021). Participação e envolvimento das famílias- construção de parcerias em contextos de educação de infância. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://www.dge.mec.pt/noticias/brochura-participacao-e-envolvimento-das-familias-construcao-de-parcerias-em-contextos-de>
- Mateus, A. (2020). *Metodologia de Trabalho de Projeto: potencialidades e desafios* [ISEC- Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/35459>
- Moço, A. (2011). Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos. *Revista Nova Escola*, Edição 241, pp.50-57, abril.
- Montessori Child e Karol Diniz. (2020). Período Sensível para Aperfeiçoamento dos Sentidos. <https://www.montessorichild.net/blog/periodossensiveis-sentidos>
- Montessori, M. (2017). *A descoberta da criança: pedagogia científica*. Campinas, SP: Kíron,
- Morais, M. (2017). *A importância da expressão plástica no desenvolvimento da criatividade das crianças em Educação Pré-Escolar*. [Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/10044>

- Moran, J.; Masetto, M.; Behrens, M. (2007). *Novas Tecnologias e mediação pedagógica*. Papyrus Editora.
- Moura, A. & Santos, I. (2020). Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação. *Escape Room Educativo: reinventar ambientes de aprendizagem*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/aplicacoes-para-dispositivos-moveis-e-estrategias-inovadoras-na-educacao>
- Movimento da Escola Moderna. (2022). *Modelo Pedagógico do MEM*. Escola Moderna. <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>
- Neves, M. (2020). Qual é a origem da palavra «escola»? Certas palavras. <https://certaspalavras.pt/qual-e-a-origem-da-palavra-escola/>
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna. 142-159.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758?locale=en>
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Pedro, A., Matos, J., Piedade, J. & Dorotea, N. (2017). *Probótica. Programação e robótica no Ensino Básico*. Linhas Orientadoras. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ERTE/origramacao_robotica/probotica_-_linhas_orientadoras_2017.pdf
- Pereira, A., Sampaio, E., Quadros-Flores, P. & Mascarenhas, D. (2019). Outros modos de ensinar a aprender no 1.º Ciclo do Ensino Básico: *Escape Room*. Editorial Universitat Politècnica de València. <https://riunet.upv.es/handle/10251/153244>
- Pereira, B., & Neto, C. (1999). As crianças, o lazer e os tempos livres (pp. 85-107). http://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/9647/4/As_crianças_o_lazer_e_os_tempos_livres.pdf
- Pereira, B., Cardoso, A. & Rocha, J. (2017). Avaliação de competências cooperativas e trabalho de grupo no 1.º CEB. *Revista de estudos e investigação em psicologia y educación*. ELSSN: 2386-7418, Vol. Extr., No. 06. <http://hdl.handle.net/10400.19/5038>
- Pires, B. (2008). *Plataforma Robótica Multi-Funcional*. Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/2019>

- Plano Anual de Atividades (2018/2021). Porto.
- Portugal, J., Nunes, M. & Goetz, P. (2020). Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação. A robótica em contexto de sala de aula com o JD da Ez-Robot. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/aplicacoes-para-dispositivos-moveis-e-estrategias-inovadoras-na-educacao>
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* (MCB University Press, 9(5), 1–6.
- Projeto Educativo (2018/2021). Porto.
- Rafael, M. (2005). Contributos de Jerome Bruner e Robert Gagné para a aprendizagem e o ensino. In Miranda, G. e Bahia, S., *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. (p.141–165). Lisboa: Relógio d'Á.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*, 3115–3127.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. *Currículo e formação de educadores e professores*, 324–333.
- Rocha, L., & Costa, C. (2021). O uso do Padlet como recurso digital de avaliação de aprendizagem em tempos de pandemia: uma breve reflexão. *RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning*, 4(2), 77–96.
- Ruivo, J. & Carrega, J. (2013). *A Escola e as TIC na Sociedade do Conhecimento*. RVJ- Editores. Castelo Branco.
- Sarmiento, T., Ferreira, F & Madeira, R. (2017). *Brincar e aprender na infância*. Porto: Porto Editora.
- Saviani, D. (2005). Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. *Cadernos de História da Educação*, 4.
- Scortegagna, P. & Oliveira, R. (2008). A formação do professor da Educação de Jovens e Adultos: um processo contínuo e reflexivo. *São Paulo*, v. 7, n. 1, p. 77–84. <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/944/1110>
- Silva, C. (2016). *O desenvolvimento da expressão em contexto pré-escolar*. [ESEJD – Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/14216>

- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, L. (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, L. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf
- Silva, L. (2013). *A importância do brincar na educação infantil*. [Universidade Aberta do Brasil]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/3678>
- UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Espanha. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf>
- Valido, B. (2016). *A importância da afetividade na relação pedagógica e na constituição do clima de aula/turma do 1ºCEB* [Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/5411>
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de projeto como “pedagogia de fronteira”. Da investigação às práticas, I (3), 8-20. Escola Superior de Educação de Lisboa. Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/1683>
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias. Ministério da Educação e Ciência. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emília. Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Porto Editora.
- Veschi, B. (2019). *Etimologia de escola*. Etimologia origem do conceito. <https://etimologia.com.br/escola/>
- Veschi, B. (2019). Etimologia de Escola. <https://etimologia.com.br/escola/>
- Vilelas, J. (2020). Investigação- O Processo de Construção do Conhecimento. Lisboa. Edições Sílabo. 3ª edição. <https://silabo.pt/wp-content/uploads/9789895610976.pdf>

Wing, J. (2006). Computational Thinking. Vol. 49. N. 3. <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>

Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições ASA.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS E OUTROS DOCUMENTOS

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-

08-30. Ministério da Educação. Lisboa. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e dos professores do 1.º ciclo do ensino básico.

<https://www.spn.pt/Artigo/dec-lei-n%C2%BA-241-2001-de-30-de-agosto>

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I-A de 2001-

08-30. Ministério da Educação. Lisboa. *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.*

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06.

Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. O currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14.

Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 268/1997, de 25 de agosto. Diário da República n.º 195/1997, Série II de 25-08-

1997. *Ministérios da Educação e da Solidariedade e Segurança Social.*

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2018-07-05.

Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básicos e secundário.

<https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento,

Série II de 2018-07-19. Educação- Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

<https://files.dre.pt/2s/2018/07/138000001/0000200002.pdf>

Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Diário Da República n.º 237/1986- I Série. Assembleia da

República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, Série I-A de 1986-10-14.

Ministério da Educação e Cultura. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?artigo_id=1744A0031&nid=1744&tabela=leis&pagina=1&ficha=1&so_miolo=&nversao

Lei nº 49/2005, de 30 de agosto. Diário da República nº 166/2005, Série I-A de 2005-08-30.

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

http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1746&tabela=leis&nversao=&so_miolo=

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997, Série I-A de 1997-02-10.

Assembleia da República. Lisboa. *Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.*

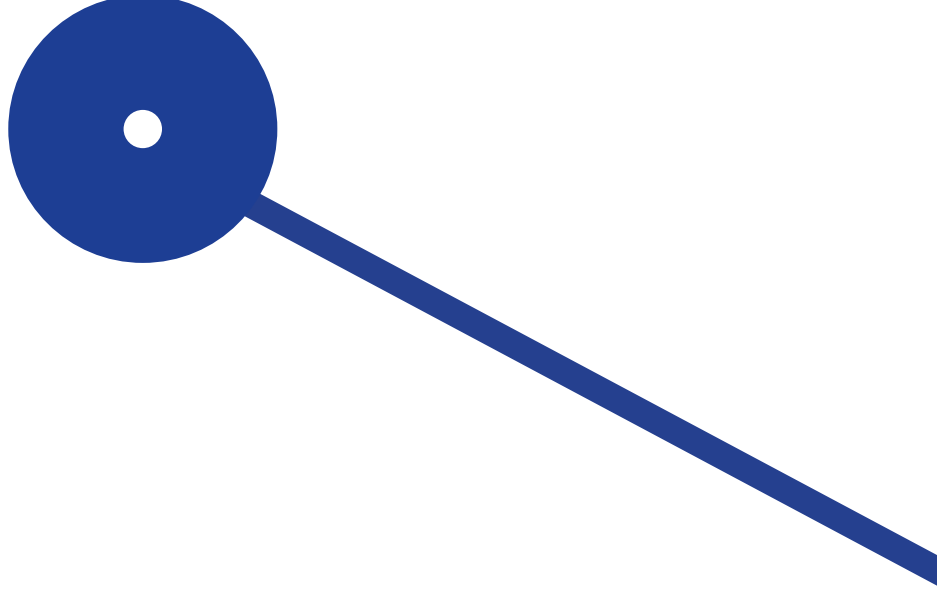
**ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO**

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Inês Monteiro Correia