

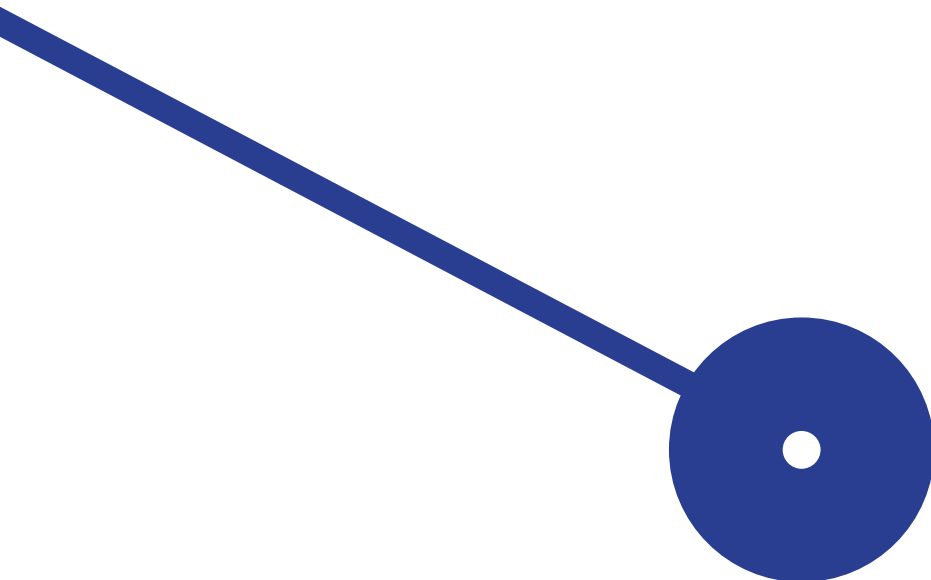
M

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

Relatório de Estágio

Ana Margarida Soares de Pinho

DEZEMBRO/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Margarida Soares de Pinho

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Coorientação: Mestre Professora Joana Ortigão de Oliveira Matos Dias

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Coorientação: Mestre Professora Ana Rita Moutinho Férias

Porto, dezembro de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Margarida Soares de Pinho

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida da Mota Teixeira

Coorientação: Mestre Professora Joana Ortigão de Oliveira Matos Dias

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Coorientação: Mestre Professora Ana Rita Moutinho Férias

Porto, dezembro de 2023

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

“O sonho comanda a vida”, já dizia António Gedeão. Desde os três anos de idade que o meu sonho era “ser como a Lina”, Educadora de Infância. Entretanto, a licenciatura mostrou-me o mundo do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o sonho aumentou e aqui estou eu, atrás dele!

Começo por agradecer aos meus pais e irmão por terem tornado tudo possível, mesmo que parecesse impossível logo de início.

Aos meus avós que, fisicamente ou não, estarão sempre aqui a acompanhar cada vitória e a apoiar em cada obstáculo.

Ao meu namorado e melhor amigo Samuel que nunca me deixou desistir e que acreditou em mim quando nem mesmo eu acreditei.

À minha prima Inês e à minha afilhada Alice que fazem todo o esforço valer a pena sem saberem como e à minha madrinha Liliana por me ter acolhido e ajudado quando eu mais precisei.

Ao meu padrinho, ao Daniel, ao meu tio Luís, à minha tia Fátima e a uma das estrelinhas mais brilhantes do céu, a minha Sãozinha que tanta força e coragem depositou em mim. Em suma, a toda a minha família que sei que sempre esteve e que sempre estará ao meu lado.

Não sendo só de sangue, um agradecimento à minha família de coração, aos meus amigos de Arouca, da faculdade e da Residência Parada Leitão, a minha segunda casa. À Juliana, à Filipa, à Andreia, à Catarina, à Dandhara, à Mónica, à Rita, à Ana Sofia, à Ana Inês, à Cristiana, à Sofia e ao Bernardo. Com vocês tornou-se tudo mais fácil.

Em especial, à minha colega de quarto e melhor amiga Ana Carolina por todos os momentos que passamos desde o primeiro dia da licenciatura. Estiveste, estás e sei que sempre estarás aqui para mim como eu para ti. Espero que voes sempre muito alto e que continuemos presentes na vida uma da outra em todas as circunstâncias.

Também, em especial, à Ana Lúcia, o meu par pedagógico e a minha companhia de todas as horas. Prometo guardar todas as memórias e prometo que ainda vamos ter imensas histórias para contar.

No primeiro ano da licenciatura, um professor disse que, apesar de milhares professores terem passado por nós até agora, poderíamos contar pelos dedos aqueles de que nos lembramos por nos terem marcado positivamente. A todos esses professores, um grande obrigada. Com um carinho especial ao professor Marco, à professora Sílvia, à professora Filipa, à professora Ana Cristina, à professora Daniela, ao professor Rui e à professora Susana.

À minha educadora de infância Lina e professora do 1.º CEB Helena, que foram os meus maiores exemplos. Se um dia for, pelo menos um terço daquilo que vocês foram para mim, tenho a certeza de que terei comigo as crianças mais felizes do mundo!

À professora Ana Rita Férias pelo acompanhamento e extrema dedicação e à educadora Luísa, à auxiliar Maria João e à professora Alzira que tornaram tudo possível mostrando-me sempre a luz ao fundo do túnel e acolhendo-me de uma forma tão especial e carinhosa.

Por último, mas não menos importante, um enorme obrigada a todas as crianças que tive o privilégio de conhecer e que tanto me ensinaram. Fizeram de mim a pessoa mais completa do mundo e deram-me a certeza de que este é mesmo o meu caminho!

RESUMO

O presente Relatório de Estágio, inserido na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Porto, retrata o percurso e aprendizagens vivenciadas em ambos os contextos, com vista à obtenção do grau de Mestre, de acordo com o DL n.º 79/2014, de 14 de maio.

Este documento permite a profissionalização para um duplo perfil docente, reconhecida pelo DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, conferindo a capacidade do profissional de assegurar a continuidade educativa, mantendo um perfil reflexivo ao longo do processo de construção da sua identidade profissional. Com base nos pressupostos legais e teóricos articulados com a prática, destacar-se-ão o desenho das atividades aplicadas e o trabalho colaborativo desenvolvido na PES, tendo como ponto de partida a criança e as suas necessidades, interesses e motivações.

Com o objetivo de formar um profissional inovador, indagador e reflexivo, considera-se ainda a metodologia de Investigação-Ação que recai sobre um processo cíclico de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, no qual o docente constrói a sua identidade profissional objetivando práticas educativas que atendam de forma holística a todas as crianças. Sob esta metodologia e, ainda, sob um paradigma socioconstrutivista, desenharam-se práticas inclusivas, inovadoras e promotoras de aprendizagens contextualizadas e significativas em par pedagógico, em tríade com a educadora e a professora cooperante, com as supervisoras institucionais e com a comunidade educativa e a família.

Palavras-chave: Criança; Metodologia de Investigação-Ação; Identidade Profissional; Reflexão

ABSTRACT

This Internship Report is a component of the Curricular Unit: Supervised Educational Practice (SEP), which is integrated into the curriculum of the 2nd year of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Teaching at the School of Education of Porto, and portrays the journey and experiences in both contexts, while aiming to obtain the Master's degree, in accordance with DL no. 79/2014, of may 14th.

This document facilitates the dual teaching profile, which is recognized by DL no. 240/2001, of august 30th, granting the training of professionals capable of ensuring educational continuity while maintaining a reflective profile throughout the process of constructing their professional identity. Building upon the legal and theoretical foundations, integrated with the practice, the design of interconnected practices and the collaborative work developed throughout the Supervised Educational Practice (SEP) will be highlighted, having the child and their needs, interests, and motivations as the starting point.

Having set the goal of a developing teacher as an innovative, inquiring, and reflective professional, the Action Research methodology is also considered, which involves a cyclical process of observation, planning, action, reflection, and evaluation in which the teacher constructs their professional identity with the purpose of creating educational practices that cater to each child in a holistic way. Under this methodology, and still within a socio-constructivist paradigm, inclusive, innovative, and promote practices of meaningful learning were designed in pedagogical pairs, triad with the educator and the cooperating teacher, institutional supervisors, and the educational community and the family.

Keywords: The Child, Action Research Methodology; Professional Identity; Reflection.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	12
1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL	14
1.1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO COM VISTA A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE	14
1.2. AS ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	23
1.2.1. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	26
1.3. AS ESPECIFICIDADES NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	29
2. CAPÍTULO II- CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	38
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	38
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	39
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	47
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	54
3. CAPÍTULO III- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS	58
3.1. PERCURSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	58
3.2. PERCURSOS EDUCATIVOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	71
METARREFLEXÃO	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	100

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Potencialidades educativas, materiais e organização das áreas de interesse	43
Figura 2- Mapa conceptual da EPE.....	61
Figura 3- Processo do contorno facial das crianças na mesa de luz	62
Figura 4- Atribuição de acessórios para representação mais fiel à realidade	63
Figura 5- Exposição dos contornos faciais no espaço comum	63
Figura 6- Completar de uma sequência	65
Figura 7- Momento em que se torna pertinente dar continuidade à atividade	66
Figura 8- Pintura das hastes das renas.....	66
Figura 9- Lanche partilhado pelos grupos de EPE	67
Figura 10- Posicionamento correto.....	69
Figura 11- Resultado do estendal após todas as equipas realizarem a atividade.....	69
Figura 12- Cartões utilizados	70
Figura 13- Formação de conjuntos de três elementos	70
Figura 14- Boletins e caixa de voto	73
Figura 15- Mapa conceptual 1.º CEB.....	74
Figura 16- Elaboração do passaporte individual	75
Figura 17- Construções realizadas com o tangram	76
Figura 18- Estação n.º 1.....	78
Figura 19- Estação n.º 2.....	78
Figura 20- Estação n.º 3.....	79
Figura 21- Registo fotográfico capturado por um aluno.....	80
Figura 22- Estação n.º 4.....	80
Figura 23- Estação n.º 5.....	81
Figura 24- Criações dos alunos.....	82
Figura 25- Personagem criada por um aluno	84
Figura 26- Malas criadas pelos alunos sobre cinco cidades de Inglaterra	86
Figura 27- Exposição de divulgação do projeto	87

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação

AE – Aprendizagens Essenciais

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Base do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TPC – Trabalhos para Casa

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio insere-se na Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) integrada no plano de estudos do 2.º ano de Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Retrata as aprendizagens e o percurso vivenciado em ambos os contextos com vista à obtenção do grau de Mestre, de acordo com o DL n.º 79/2014, de 14 de maio.

Este documento visa dar a conhecer todo o percurso formativo realizado no decorrer da PES através da descrição reflexiva e fundamentação teórica e reflexiva das vivências em ambos os contextos com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas e contextualizadas que promovam a construção e desenvolvimento da identidade de docente de perfil duplo evidenciando-o não só a nível profissional, como também a nível pessoal. O mesmo encontra-se estruturado sob três capítulos e respetivos subcapítulos e numa metarreflexão final que considera as experiências e aprendizagens alcançadas no decorrer da PES.

No primeiro capítulo intitulado “Enquadramento Teórico e Legal” estão contidos os pressupostos teóricos e legais que orientaram a ação desenvolvida na PES apresentando-se paradigmas comuns às valências de EPE e de 1.º CEB e as suas respetivas especificidades.

No segundo capítulo, “Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação”, desenvolve-se a caracterização dos contextos educativos e dos grupos e turmas dos dois níveis educativos onde a PES decorreu, seguindo-se a metodologia de investigação utilizada, a metodologia de I-A (Investigação-Ação).

Por último, no terceiro capítulo denominado “Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos”, apresentam-se algumas das ações desenvolvidas entre o mês de outubro do ano de 2022 e o mês de maio do ano de 2023 que, tal como se refere no primeiro capítulo, utiliza a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) em ambas as valências (EPE e 1.º CEB), mesmo não sendo uma metodologia única ou exclusiva, mas privilegiada, uma vez que rompe com a tradição e convicções já interiorizadas acerca do ensino e da aprendizagem tornando possível que, em especial no 1.º CEB, não seja “o mesmo para todos, ao mesmo tempo” (p.22), enquanto colocam a criança no centro do seu processo de ensino e aprendizagem permitindo o desenvolvimento de aprendizagens contextualizadas, significativas e inovadoras (Rangel & Gonçalves, 2011).

Para concluir, no momento “Metarreflexão”, evidencia-se uma análise crítica e reflexiva de todo o processo desenvolvido, com vista à construção da identidade de docente de perfil duplo da mestranda, prevista no Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, mesmo que esta se encontre de modo transversal presente ao longo de todo o Relatório de Estágio.

1. CAPÍTULO I- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo tem por base as vivências experienciadas no decorrer da Prática Educativa Supervisionada (PES) nas valências de Educação Pré-Escolar (EPE) e do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). Todas e quaisquer decisões tomadas tiveram por base pressupostos teóricos e documentos legais vistos como essenciais no que diz respeito à fundamentação das mesmas e que serão mencionados ao longo do presente relatório.

Este capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos. No primeiro será refletida a evolução, a importância e os quatro pilares da educação para a vida tendo por base o papel da criança e do adulto. Através do perfil duplo, o adulto terá uma visão do desenvolvimento da criança que permitirá uma transição educativa entre ambos os níveis proporcionando uma educação de qualidade, aspetos, também estes, explorados.

Tomando o perfil duplo que o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico nos confere, serão analisadas as especificidades dos dois níveis mencionados no segundo e terceiro subcapítulos, assim como temas importantes sobre os quais se basearam as práticas educativas.

1.1. A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO COM VISTA A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

A educação está presente em todo o lado, seja em casa, na escola e até mesmo na rua e a sua importância na vida de cada um não é sequer passível de dúvidas sendo esta encarada como um direito do cidadão e vista como um “trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (Delors et al., 1996, p.11). Mas acontece que o conceito tem vindo a sofrer várias alterações ao longo dos anos, uma vez que nos encontramos em constante evolução a nível social, económico e tecnológico e, os sistemas educativos e o papel da criança e do docente não ficaram para trás nestas mudanças.

Acompanhando esta evolução, cabe à escola, corroborando com Polakow (1993), ser “mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação” (p.159), ser precisamente um

“lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes (...) porque estão presentes” (p.159). Dito isto, é importante fazer uma breve contextualização da educação enquanto escola.

Recuando aos anos 60, podemos constatar que o ensino era de caráter transmissivo e encarado como a forma mais fácil e rápida de organizar o processo de ensino aproximando-se das teorias comportamentalistas (behavioristas). No caso de uma sala de aula, todas as mesas estão dispostas em filas verticais individuais onde os alunos são sentados, virados para a parte da frente, local onde está um professor. Este transmite o seu saber e faz os registos no quadro para que sejam copiados para um caderno pelos alunos, encarando o ensino como o mero decorar e repetir toda e qualquer informação lecionada pelo docente, na maior parte das vezes, sem sequer haver compreensão do mesmo (Camargo & Aparecida, 2008). Este registo e esta forma de explorar a educação apresentou uma longa duração, uma vez que as crianças que iriam ser os futuros professores aprenderam desta forma, viram ensinar desta forma e têm por base esta forma de ensinar que irão exercer na sua atividade profissional de forma individualista e isolada. Isto, devido ao que o professor pretende do aluno: que ele esteja apenas sentado, atento, quieto e calado sem promover qualquer interação. Por outras palavras, a criança era entendida como um “mero ouvinte, recetivo e passivo” (Camargo & Aparecida, 2008, p. 10121).

Para além disto, a escola era dividida em feminina e masculina, não era para todos e não era importante nem expectável que todos os alunos atingissem o final do seu percurso escolar. Neste momento, ao contrário do que deve acontecer nos nossos dias, não havia conteúdo programático que se relacionasse minimamente à situação económica e social do país ou que integrasse o dia a dia dos alunos (Camargo & Aparecida, 2008). Nos dias de hoje, isto é impensável que não aconteça, uma vez que a criança deve realizar aprendizagens com sentido e que possam ser utilizadas noutras situações quotidianas “desenvolvendo atitudes positivas face às aprendizagens e criando disposições favoráveis para continuar a aprender” (Silva et al., 2016, p. 31).

Com o passar dos anos, juntamente com todas as mudanças que o país enfrentou, que o levou à transformação, eis que surge a reforma educativa, no ano de 1986, a partir da aprovação da Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE). A LBSE é o referencial normativo das políticas educativas e aponta para o desenvolvimento, quer da educação, quer do próprio sistema educativo. Mesmo esta foi sofrendo alterações nos anos de 1997, 2005 e 2009: as duas primeiras mais direcionadas para o ensino superior, ao passo que a última estabelece o regime de escolaridade obrigatória para as

crianças e jovens em idade escolar assim como a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade (Lei nº46/1986, de 14 de outubro).

Desta forma, o ensino passa a ter por objetivo formar “cidadãos livres, responsáveis, autônomos e solidários” (Lei nº46/1986, de 14 de outubro, p.3068) e passa também a valorizar a “dimensão humana do trabalho” (Lei nº46/1986, de 14 de outubro, p.3068). Desta forma, com todas as mudanças ao nível da missão da escola, dos princípios e objetivos da educação, do papel da criança e do papel do docente, ao invés da pedagogia transmissiva, podemos constatar que vigora agora uma pedagogia participativa.

A pedagogia participativa, ao contrário da anteriormente referida, coloca a criança no centro do seu desenvolvimento e cabe ao docente transmitir valores e ferramentas que permitam à criança que esta se torne um cidadão crítico, reflexivo e consciente, que seja também capaz de se precaver e dar resposta aos desafios que a evolução do nosso mundo proporciona (Oliveira-Martins et al., 2017). Neste sentido, para responder a este grande objetivo, a escola deve organizar-se em torno de quatro pilares que, corroborando com Delors et al. (1996), permitem que o ensino ocorra de forma holística e integrada. São eles: “Aprender a conhecer”, “Aprender a fazer”, “Aprender a conviver” e “Aprender a ser” (Delors et al., 1996).

Ao “Aprender a conhecer” a criança adquire diversos instrumentos de compreensão sendo vista como um ser aprendente e que beneficia de uma educação ao longo da vida. Este ato de compreensão, de descoberta e de construção do conhecimento é encarado como um ato prazeroso que nos livra da ignorância. Ao “Aprender a fazer” a criança poderá agir sobre o meio envolvente e, ao fazer isto, ela vai para além do conhecimento teórico, ou seja, parte para a parte prática que lhe permite desenvolver competências para lidar com diversas situações, nomeadamente o trabalho em equipa e o desenvolvimento de valores necessários para a realização da ação. Ao “Aprender a conviver” será possível que a criança participe e coopere com os outros nas atividades propostas tomando consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos do mundo pela vasta diversidade existente, desenvolvendo a compreensão pelo outro num ambiente de respeito, cooperação e paz, valores estes que a irão auxiliar ao longo da vida. Já “Aprender a ser” revela-se como o elemento essencial que integra os três anteriores. Este pilar contempla o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia, da iniciativa, da criatividade, da apropriação de valores e da aquisição de vários conhecimentos.

Através destes quatro pilares indissociáveis, a criança alcança o conhecimento de si mesma, assim como do mundo que a rodeia. Os mesmos permitem a percepção de que a educação é vista como uma experiência que deve ser levada para toda a vida, quer a nível cognitivo, quer a nível prático (Delors et al., 1996). Neste paradigma socioconstrutivista, o papel da criança, como percebemos pelos quatro pilares acima mencionados, sofre alterações. Recapitulando, estas alterações visam a colocação da criança como principal agente na construção do seu próprio conhecimento. É neste momento que começam a ser ouvidos e valorizados os conhecimentos prévios e os diversos interesses e necessidades que permitem que sejam planeadas atividades na prática destinadas a todas as crianças e adaptadas a todos os níveis de desenvolvimento, à semelhança de todas e quaisquer dinâmicas desenvolvidas no decorrer da PES (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013).

No seguimento, com o novo paradigma instalado, também o papel do docente sofreu alterações. Cabe ao docente, de forma reflexiva, proporcionar a todas as crianças aprendizagens significativas tomando o papel de orientador e mediador na criação de um ambiente educativo de segurança e autonomia que permitam o papel ativo da criança (Bidarra & Festas, 2005). Uma vez que os docentes têm vindo a desenvolver capacidades de auto-observação, de autoavaliação e de autorregulação, tornando-se mais autónomos, eis que é aprovado, no ano de 2001, o perfil geral de desempenho do professor e educador pelo DL n.º 240/2001, de 30 de agosto que contempla a “Dimensão profissional, social e ética”, a “Dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem”, a “Dimensão de participação na escola e relação com a comunidade” e também a “Dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida” e que visa o direito a uma formação completa, integrada e contínua por parte destes profissionais. Contribuindo para esta formação, podemos destacar a importância das relações estabelecidas entre profissionais, o que propicia o trabalho colaborativo, a troca de saberes e a troca de experiências, quer a nível pessoal, quer a nível profissional (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Como referido, as valências em que a PES se insere, contemplam o contexto em EPE e o contexto do 1.º CEB. Neste sentido, é essencial referir a importância do perfil duplo que o Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico nos confere pelo Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio que demonstra reconhecer “o valor e o impacto da docência na qualidade da educação” (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, p. 2819) pelo que “a preparação de educadores e professores deve ser feita da forma mais rigorosa e que melhor valorize a função docente” (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, p. 2819).

Através do presente Decreto-Lei, é possível perceber que o docente é um indivíduo em constante formação. Assim, para que este promova aprendizagens que estejam devidamente articuladas tendo em consideração as potencialidades de participação das crianças respeitando, aceitando e valorizando as suas diferenças, quer a nível pessoal, quer a nível cultural, torna-se fundamental que este possua o contacto com ambos os níveis (DL nº240/2001, de 30 de agosto). Este perfil duplo, ao permitir o conhecimento global dos dois níveis, permite que haja uma transição educativa de qualidade entre ambos, que ocorra de forma contínua e coerente, o que é essencial para o desenvolvimento da criança (Oliveira-Formosinho et al., 2016).

Como ambos os níveis apresentam diversas diferenças que são, aliás, características de cada um, também os respetivos currículos assim o são, o que faz com que a articulação curricular não pareça passível de acontecer. No entanto, ambas as valências apresentam algumas semelhanças que, se analisadas e refletidas de uma forma cuidada, permitem que seja realizada esta articulação curricular sem nunca antecipar metodologias e estratégias de aprendizagem características da fase seguinte (Silva et al., 2016). Pelo contrário, será expectável que se proporcione, “em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Silva et al., 2016, p. 97).

Assim, analisando as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), é notória a intenção de que ambos garantam a coerência dentro do sistema educativo, ou seja, é essencial que estes assegurem uma visão da criança e de educação “que promova a continuidade educativa, fundada em intencionalidades pedagógicas, princípios e valores, como condição para transições seguras e significativas para a escolaridade obrigatória” (Oliveira-Martins et. al., 2017, p. 8).

Desta forma, importa saber em que consiste a transição mencionada, partindo do princípio de que toda e qualquer transição se encontra associada a mudanças ao nível dos ambientes sociais imediatos. Estas mudanças visam o ajuste de comportamento, uma vez que estes correspondem a papéis, interações, relações e diferentes atividades. Neste registo, podemos começar por notar as transições quotidianas do ambiente familiar para o contexto da organização educativa que contam com o acolhimento diário que visa amenizar esta transição. No entanto, no final do dia, ocorre também uma transição, esta é realizada dentro da própria instituição aquando da entrada para as

Atividades de Animação e Apoio à Família sendo, cada uma destas, denominada por “transição horizontal” (Silva et al., 2016).

Já a transição educativa de que falamos é denominada por “transição vertical” e é marcada pela passagem das crianças para uma nova etapa que envolve, por vezes, um novo estabelecimento educativo. Por esta razão, este é o tipo de transição que causa mais preocupações aos pais/famílias devido à incerteza de como a criança irá reagir e, por isso, como docentes de perfil duplo, devemos “incorporar a transição educativa como um dos eixos temáticos, no sentido do saber pensar e agir nos contextos de ação, assumindo uma atitude reflexiva e investigativa para responder aos problemas iminentes da transição educativa” (Ribeiro et al., 2018, p. 324), uma vez que é “ao reflectir sobre a acção que se consciencializa o conhecimento tácito, se procuram crenças erróneas e se reformula o pensamento” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3).

Uma estratégia a utilizar para que a transição ocorra de forma mais natural prende-se com a adoção de uma mesma metodologia em ambos os níveis educativos, por exemplo, a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) que destaca o papel da criança como um sujeito ativo no seu processo educativo regendo-se pelo paradigma socioconstrutivista no que diz respeito às interações, socializações e construção partilhada do conhecimento e do saber, pressupondo a participação de todos os agentes educativos partindo do dia a dia das crianças e dos seus interesses e motivações (Vasconcelos et al., 2011).

Esta metodologia divide-se em quatro fases, sendo elas: Fase I- Definição do Problema; Fase II- Planificação e Desenvolvimento do Trabalho; Fase III- Execução e Fase IV- Divulgação/Avaliação. A Fase I centra-se na definição do problema e das questões a investigar procurando que esta seja realizada pelas crianças em colaboração com o adulto procedendo-se ao registo dos conhecimentos prévios já adquiridos pelas crianças. A Fase II acarreta a construção de um mapa conceptual onde são definidas e anotadas as respostas a questões orientadoras como “o que queremos fazer?” que levam à Fase III onde ocorre a ação de tudo aquilo que foi planeado. Por último, a Fase IV corresponde à divulgação à comunidade educativa e à avaliação do projeto, mas que pode ser realizada no decorrer das outras fases através de momentos de partilha e reflexão.

Uma outra forma de amenizar a preocupação dos pais/famílias, cabe também ao docente, que em colaboração com os mesmos, pode ajudar a criança a lidar com esta situação “transmitindo-lhe uma visão positiva dessa passagem, como uma oportunidade de crescer, de realizar novas aprendizagens,

de conhecer outras pessoas e contextos, [e] de iniciar um novo ciclo” (Silva et al., 2016, p. 97). Desta forma, a criança perceberá que tem apoio, confiança e autonomia para superar quaisquer obstáculos, o que se torna extremamente importante naquela que, por se tratar de uma das primeiras transições, pode vir a influenciar todas as futuras (Silva et al., 2016). Por conseguinte, é de notar que o papel da família e da escola deve ser sempre ativo e presente, uma vez que, no que toca à educação, os desafios que esta apresenta são cada vez mais e mais complexos. Assim sendo, a relação estabelecida entre os vários intervenientes levará a que haja uma sociedade que tenha consciência da diversidade para que todos a possam entender e aprender em prol da mesma e do seu bem-estar. Para isso, falamos numa educação de qualidade.

No ano de 2015, a educação de qualidade foi definida como o quarto grande objetivo adotado pelos Estados-Membros das Nações Unidas. A educação de qualidade tinha em vista diversos objetivos, entre eles “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (Pimentel, 2019).

Mas ao mencionar “para todos”, isto implica realizar grandes mudanças ao nível da organização da educação como a eliminação das disparidades de género e a garantia do acesso a diversos cuidados e desenvolvimento, assim como de igualdade de acesso a todos os níveis da educação aos indivíduos mais vulneráveis como pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças que se encontrem em situações de vulnerabilidade, uma vez que o acesso à educação de qualidade, para além de ser um direito de todos os cidadãos, é também essencial para o desenvolvimento da sociedade e, por isso, é indispensável que todos tenham a oportunidade de seguir uma educação de qualidade com condições de vida dignas (Mata & Pedro, 2021).

Para que isto se suceda, é necessário que o acesso, os profissionais e o currículo sigam determinados critérios. Em relação ao acesso, em primeiro lugar, este deve estar disponível e apresentar preços que sejam acessíveis e confortáveis para todos os indivíduos com o objetivo de, por um lado, incentivar à participação na mesma e, por outro, proporcionar a inclusão social promovendo o acolhimento da diversidade (Marques et al., 2023). Porém, devemos ter consciência de que a educação está estritamente condicionada pelas políticas públicas que, à partida, se regem pela equidade, pela integração de serviços e de instituições mostrando-se necessário ter em consideração a governação e o financiamento, realizando a monitorização e a avaliação do sistema. Esta deve ser participativa, democrática, transparente e ética e deve seguir o projeto Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (DQP) tendo em conta o superior interesse da criança (Marques et al.,

2023). Este referencial avaliativo, reflexivo e flexível, permite que haja rigor ao nível da avaliação das oportunidades de aprendizagem e ao nível da distribuição dessas oportunidades contrariando o preenchimento de formulários sem qualquer valor reflexivo (Mata & Pedro, 2021).

Já em relação aos profissionais, é necessário que lhes sejam atribuídas as condições de trabalho o mais favoráveis possível, contando que estes apresentem qualificação e desenvolvimento profissional contínuo tendo em consideração o perfil duplo acima mencionado que permite que, ao observar, planear e avaliar reflexivamente, o docente tire o devido proveito. Em terceiro lugar, a questão do currículo ser baseado em finalidades, valores e abordagens pedagógicas holísticas e inclusivas, permite à criança desenvolver o seu potencial, tendo sempre em consideração aspetos como o seu desenvolvimento social, emocional, cognitivo, físico, linguístico e também o seu bem-estar que é uma marca fundamental para a sua vida em sociedade (Mata & Pedro, 2021).

Desta forma, quer em EPE, quer no 1.º CEB, todos os profissionais envolvidos deverão trabalhar colaborativamente de forma a proporcionar às crianças o espírito crítico e reflexivo para que a mesma seja capaz de realizar uma autorreflexão da sua prática capaz de dar resposta aos seus objetivos. E é neste sentido que surgem os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância. Estes são quatro e encontram-se em constante articulação: o desenvolvimento e a aprendizagem como vertentes indissociáveis no processo de evolução da criança; o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo; a exigência de resposta a todas as crianças; e a construção articulada do saber (Silva et al., 2016).

O primeiro fundamento e princípio educativo do desenvolvimento e da aprendizagem como vertentes indissociáveis pressupõe que a criança possui uma identidade que é única e singular apresentando interesses, necessidades e capacidades que lhe são inerentes. O meio cultural e familiar onde vive deve ser reconhecido e valorizado pelo educador que deve também criar oportunidades que permitam à criança desenvolver todas as suas potencialidades (Silva et al., 2016). Por outras palavras, o educador deve ter uma perspetiva diferente sobre cada criança tendo em consideração a forma como aprende e o ritmo com que aprende, toda uma perspetiva baseada na observação e na escuta que são realizadas de forma contínua e que fornecem pistas para planear. Para isso, é importante recorrer ao registo da documentação pedagógica que auxilia na reflexão e monitorização das aprendizagens (Marques et al., 2023).

O segundo decai na criança como detentora de curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que a rodeia, sendo esta competente das relações e interações que estabelece. Defende que a criança tem o direito a ser ouvida e o educador deve ter em conta as suas opiniões garantindo a sua participação nas decisões relativas ao seu processo educativo estimulando a sua iniciativa e apoiando o seu desenvolvimento e aprendizagem. Para isto, o educador deve partir das suas experiências e valorizar os seus saberes como ponto de partida para futuras aprendizagens com vista a desenvolver as diversas potencialidades de cada criança (Silva et al., 2016).

Em relação à exigência de resposta a todas as crianças, o terceiro fundamento e princípio educativo, podemos constatar que todas possuem o direito a uma educação de qualidade em que as suas necessidades, interesses e capacidades são atendidos e valorizados. Assim, é importante que todas as crianças participem na vida do grupo tendo o educador de adotar práticas pedagógicas diferenciadas que respondam às características individuais de cada uma (Silva et al., 2016). Para isso, é fundamental que este atenda às suas diferenças, aceitando e valorizando todas as crianças e reconhecendo a sua evolução e progressos tirando partido da diversidade para enriquecer as experiências e oportunidades de aprendizagem de todas. Desta forma, irá promover o desenvolvimento de um sentido de segurança e autoestima e a consciência de que a diversidade deve ser vista como um meio para enriquecer as experiências de aprendizagem e para que se possa garantir que todas as crianças se sintam acolhidas e respeitadas. Para que isto aconteça, é necessário que a equipa pedagógica trabalhe em conjunto, de forma colaborativa, e que as famílias e a comunidade envolvente sejam parceiras (Marques et al., 2023).

Em quarto lugar, o último fundamento e princípio educativo que passa pela construção articulada do saber, observamos que o desenvolvimento e aprendizagem da criança se processa de forma holística e que o brincar se torna um meio privilegiado de aprendizagem. Este leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem que o educador deve estimular através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança (Silva et al., 2016). Desta forma, o educador estimulará a curiosidade natural da mesma criando condições para “aprender a aprender” partindo da abordagem das diferentes áreas de forma globalizante e integrada. Neste caso, o envolvimento da criança vai caracterizar a qualidade do brincar pelo que o docente deve estar atento a sinais como a satisfação, a concentração, a persistência e a energia por parte das crianças (Marques et al., 2023).

Por conseguinte, voltando a referir o perfil duplo que o presente mestrado confere e a PES realizada no decorrer do ano letivo, é de considerar a importância que estes quatro fundamentos e princípios educativos têm no dia a dia da criança e também do docente, pelo que devem ser valorizados e refletidos, uma vez que a exigência de um profissional que esteja atento à criança reflete na sua prática o interesse contínuo em melhorar o seu desempenho e, conseqüentemente, a qualidade da resposta educativa. Desta forma, proceder-se-ão as especificidades quer da EPE, como também do 1.º CEB.

1.2. AS ESPECIFICIDADES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No que diz respeito ao artigo 2.º do capítulo II da Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro da Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a EPE é já considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” (p.670). Mesmo sendo esta de frequência facultativa, são incontáveis as vantagens que apresenta ao nível emocional, cognitivo e social do desenvolvimento da criança. Esta frequência visa favorecer “a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Artigo 2.º, capítulo II, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro, p.670) tendo em vista diversos objetivos.

De acordo com a artigo 10.º do capítulo IV da mesma Lei, entre os nove objetivos da Educação Pré-Escolar definidos, podemos destacar: promover o desenvolvimento global da criança; favorecer a consciência do seu papel na sociedade; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso e para o sucesso da aprendizagem; proporcionar à criança condições de bem-estar e segurança; promover uma melhor orientação e encaminhamento da criança se forem notadas inaptações, deficiências e precocidades; e incentivar a participação das famílias no processo educativo (Artigo 10.º, capítulo IV, Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro).

A EPE é gerida por um currículo, currículo esse construído e desenvolvido pelo educador tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Estas apresentam “um conjunto articulado de princípios que permitem ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática” (Ludovico, 2007, p.45) e encontram-se organizadas em três grandes tópicos: o enquadramento geral que conta com os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, a intencionalidade educativa- construir e gerir o currículo e a organização do ambiente educativo; as áreas de conteúdo; e a continuidade educativa e transições.

No segundo tópico, das Áreas de Conteúdo, este encontra-se ainda dividido em três subtópicos: a Área de Formação Pessoal e Social, a Área de Expressão e Comunicação dividida em domínios e subdomínios (Domínio da Educação Física, Domínio da Educação Artística (subdividido ainda por Subdomínio das Artes Visuais, Subdomínio do Jogo Dramático/Teatro, Subdomínio da Música e Subdomínio da Dança, Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e o Domínio da Matemática) e a Área do Conhecimento do Mundo. Apesar desta organização dividida por áreas de conteúdo, o objetivo das mesmas é que sejam sempre trabalhadas de forma articulada.

Assim, é extremamente importante fazer referência a este documento, uma vez que tem como ponto de partida os objetivos presentes na lei que visam o apoio na construção e gestão do currículo no jardim de infância sendo estes da responsabilidade do educador em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas (Silva et al., 2016). Para que o educador possa planificar quer atividades, quer projetos para desenvolver na sala de atividades, é importante que proceda à observação de todas as crianças tanto a nível individual, como ao nível das interações estabelecidas entre pares. Não deve considerar a criança como uma “tábua rasa”, mas apelar aos seus conhecimentos prévios, uma vez que a criança é um elemento ativo da sua aprendizagem (Cardoso et al., 2021). Percebendo as necessidades, interesses e motivações de cada membro do grupo, o educador é capaz de definir objetivos de aprendizagem e planear e avaliar de uma forma formativa comparando a criança consigo mesma e não com as outras, com o objetivo de que as aprendizagens sejam significativas para o seu grupo de crianças. Para isso, o educador deverá planear atividades contextualizadas com objetivos definidos que sejam abrangentes e transversais partindo do dia a dia das crianças e avaliar e ser avaliado de forma formativa com a finalidade de reajustar a sua prática (DL nº 241/2001, de 30 de agosto).

Neste sentido, ao observar, devem ser feitos registos escritos ou fotográficos, por exemplo, que permitam que seja documentado aquilo que a criança já sabe, o que compreende, o que já é capaz ou não de fazer e os seus interesses, necessidades e motivações. Tendo em conta a observação, o registo e o documentar, podemos concluir que, salvo raras exceções, a planificação não vai ser cumprida à regra e que isso não deve ser motivo de preocupação, uma vez que esta apresenta um carácter flexível e que, no dia a dia do grupo, podem surgir propostas explícitas ou implícitas por parte das crianças com situações e temáticas imprevistas emergentes no processo educativo (DL nº 241/2001, de 30 de agosto).

A principal finalidade de todo este processo é fazer alcançar aprendizagens significativas e devidamente articuladas partindo dos fundamentos e princípios educativos que constroem a intencionalidade educativa, ou seja, perceber que a noção de desenvolvimento e de aprendizagens são duas vertentes que não podem ser separadas, que a criança é o sujeito do processo educativo, que é extremamente importante dar resposta a todas as crianças e que a construção articulada do saber se torna essencial para alcançar essas aprendizagens como referido anteriormente (Silva et al., 2016).

Partindo do observar, registar e documentar, planejar e avaliar poderemos agir tendo em consideração a organização do ambiente educativo que inclui, não só o ambiente educativo da sala, como também o estabelecimento educativo e as relações e interações estabelecidas. Começando por referir o ambiente educativo da sala de atividades torna-se imprescindível falar em duas abordagens pedagógicas da Educação Pré-Escolar que permitem ao educador orientar a sua prática. São estas o Movimento da Escola Moderna (MEM) e a abordagem HighScope que têm em comum o papel ativo da criança no seu processo de aprendizagem assim como a valorização dos seus interesses, motivações e necessidades, e o papel do educador como mediador e orientador deste processo de ensino organizando o ambiente educativo e construindo e adaptando o currículo ao grupo de crianças.

Em relação ao MEM, este situa-se no paradigma socioconstrutivista e é nesta abordagem que podemos encontrar os instrumentos de pilotagem que constituem um conjunto de instrumentos que regulam a vida do grupo, como o mapa de presenças, o mapa do tempo, o mapa das tarefas, o mapa dos aniversários e o mapa das regras da sala de atividades que foram utilizados no decorrer da PES (Folque, 2014).

Em relação à abordagem HighScope, podemos situá-la no paradigma construtivista e nela podemos destacar a organização das diferentes áreas de interesse que não são estáticas, podendo vir a sofrer alterações sempre que as crianças mostrarem interesse. Estas áreas devem estar etiquetadas com o auxílio das crianças desde o início do ano letivo assim como os diversos materiais presentes nas mesmas para que seja fácil reconhecer o local onde devem procurar e arrumar, e para potenciar que as crianças conheçam todos os materiais tendo a oportunidade de os explorarem no decorrer no ano letivo (Hohman & Weikart, 2009).

Todos os móveis e materiais devem estar devidamente higienizados e ao alcance das crianças promovendo a sua autonomia e os móveis devem ainda estar seguros promovendo a segurança por parte de quem os utiliza. É também valorizada a rotina diária da criança que deve ser coerente ao longo do tempo e suficientemente flexível para que seja dada resposta a todas as crianças. Nesta rotina, devem também estar incluídos momentos de exploração livre das áreas que permitem a escolha da criança potencializando, não só a sua autonomia, como também a sua criatividade e iniciativa (Hohman & Weikart, 2009). Desta forma, torna-se essencial desenvolver a importância do brincar no contexto em EPE e o papel do educador no processo.

1.2.1. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Quando o assunto é a criança ou a EPE, rapidamente nos surge o conceito de brincar. Antes de mais, importa salientar que brincar é uma atividade que se encontra presente na vida do ser humano, embora seja maioritariamente valorizado e notado nos primeiros anos de vida como uma das formas de comportamento humano. Quando a criança brinca, a criança aprende a conhecer, aprende a fazer, aprende a conviver e aprende a ser. Quatro pilares já acima mencionados e que, propostos por Jacques Delors à UNESCO, no ano de 1996, perduram até aos dias de hoje contrariando todos aqueles que julgam o brincar na Educação Pré-Escolar como uma inutilidade e distração sem qualquer valor ao nível educativo (Delors et al., 2016).

A realidade é que, quando a criança brinca, a criança reflete tudo aquilo que vive sendo esta “a forma de extensão da imaginação em representações de vários papéis” (Neto, 2020, p.38) e, o que finge ser, está na verdade relacionado com o ambiente que a rodeia e as experiências que vive (Brock et al., 2011). Ao brincar, a criança pode ir além das limitações impostas pela vida real criando situações imaginárias e, através da imitação e da imaginação, repetem-se comportamentos sociais que a criança não pode realizar por se tratar de atividades não adequadas à sua idade como conduzir um carro ou cuidar de crianças que só um adulto pode fazer (Vygotsky, 2007).

Desta forma, a criança “tenta integrar uma relação ativa não apenas com as coisas diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo, isto é, ela esforça-se para agir como um adulto” (Leontiev, 2014, p.121). Parte das ações realizadas e dos objetos utilizados pelos adultos para os reproduzir demonstrando a perceção que possui pelo mundo que a rodeia. Por outras palavras,

brincar é “uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano entra em seu processo de constituição” (Teixeira, 2014, p.49).

Como as crianças permanecem uma grande parte do seu dia no contexto da EPE, brincar nestes espaços requer um olhar do educador com base na observação e na pesquisa para que este tenha uma maior percepção do desenvolvimento infantil que permita auxiliar a criança a desenvolver-se a vários níveis, entre eles o cognitivo, o social, o físico e o nível motor (Brougère, 2010).

Psicólogos como Vygotsky desenvolveram pesquisas e investigações a fim de provar que brincar influencia o comportamento de cada criança, e que os materiais utilizados e os ambientes onde o brincar acontece são também aspetos a ter em consideração, uma vez que também eles irão influenciar o brincar e, conseqüentemente, o comportamento de cada criança a fim de serem criadas aprendizagens significativas (Vygotsky, 2007). Ao brincar, a criança apropria-se da sua criatividade, atenção, raciocínio, memória, imaginação e linguagem, podendo ainda ser a criadora de regras ou apenas seguidora de regras já existentes ou atribuídas por outros agentes. Neste momento, a criança é autónoma, não estando dependente do adulto e, assim, tem a oportunidade de escolher aquilo que quer fazer, com quem quer fazer e os materiais que quer utilizar partindo da sua iniciativa, o que lhe proporcionará um ambiente educativo de prazer e felicidade (Brougère, 2010).

Para a criação deste ambiente de autonomia e também de segurança, é importante que o mesmo esteja devidamente equipado e organizado com diversos materiais que estimulem a criança e permitam que todas as ações partam dela de acordo com as suas motivações, escolhas e interesses (Brougère, 2010). Para além do espaço e dos materiais, é também essencial ter em consideração as diversas interações estabelecidas dentro do ambiente educativo, sejam elas criança-criança, adulto-criança, adulto-adulto e escola-família, com vista à adaptação do ambiente educativo contribuindo “para um desenvolvimento íntegro e de excelência” (Coelho & Tadeu, 2015, p. 113).

No seguimento, o papel do educador destaca-se como sendo deveras crucial no que toca ao desenvolvimento de cada criança. Por isso, no que diz respeito à relação estabelecida entre o adulto e a criança, e concordando com Bomtempo (1999), é importante que o educador esteja atento às brincadeiras livres e à forma como esta se relaciona com o mundo para garantir que são dadas asas à criatividade da criança, mantendo o entusiasmo e alegria que promovem o seu bem-estar .

Apesar de o educador poder escolher, organizar e apresentar diversos objetos, materiais, suportes e experiências para desenvolver em sala de atividades nos momentos de brincadeira, não lhe cabe a ele assumir o que as crianças deverão ou não fazer, mas sim observar e perceber a iniciativa da criança, a sua linguagem, interesses, motivações, afetividade, competitividade, opiniões, o espírito de colaboração e cooperação e as interações, para que o educador seja capaz de relacionar o conhecimento teórico, prático, a capacidade de observação e a sua motivação a fim de agir como orientador e mediador de forma a potencializar aprendizagens significativas para as crianças (Bomtempo, 1999).

Tendo em conta todos estes aspetos, o educador deve envolver-se nas brincadeiras das crianças para permitir que estas vão mais além e não se restrinjam àquilo que tomam por garantido e que já sabem (Bomtempo, 1999). Ao serem trocados pontos de vista e experiências aquando das explorações das crianças, o educador estimula a que sejam desenvolvidas capacidades afetivas, cognitivas, emocionais e sociais e, ao intervir nas brincadeiras entre pares, tendo em consideração ações de cooperação ou colaboração, as imitações, os diálogos, as discussões por objetos ou por outras razões e outros momentos que surjam nas mesmas, deve criar as condições necessárias que permitam às crianças lidar e superar de forma positiva esses obstáculos e situações (Kishimoto, 2002).

Desta forma, para além de brincar individualmente, a criança pode também brincar a pares, em pequenos grupos e em grande grupo, o que torna o brincar numa atividade natural relevante no processo de desenvolvimento e de socialização da criança criando a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que permite que a criança vá para além do estágio de desenvolvimento que já alcançou (Vygotsky, 2007).

Como definiu Vygotsky (2007), a ZDP é “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes” (p.97). Assim, as relações estabelecidas entre pares demonstram-se cruciais para que haja esta colaboração no desenvolvimento de cada uma. Desta forma, podemos perceber todas as vantagens sociais, cognitivas e afetivas para o desenvolvimento da criança que começa a perceber que os objetos possuem determinadas características, a forma como funcionam, que elementos surgem na natureza e que acontecimentos sociais conseguem identificar (Vygotsky, 2007).

Para além disso, “ao tomar o papel do outro na brincadeira, [a criança] começa a perceber o papel do outro (...) [e] as diferentes perspetivas de uma situação, o que lhe facilita a elaboração do diálogo interior característico de seu pensamento verbal” (Sommer, 2016, p. 10) e, enquanto brinca ao faz de conta, ao que chamamos de jogo simbólico, existem brincadeiras que foram passando de geração em geração e que perduram até aos dias de hoje. Estes jogos tradicionais fazem parte da cultura de um país e, mesmo dentro do mesmo país, existem diversas formas de o brincar. Estes mantêm-se promovendo o contacto das crianças com estas experiências passadas que fazem parte da cultura em que cada um vive (Kishimoto, 2002).

É agora possível fazer uma reflexão tendo por base pressupostos teóricos e a prática relativa às vivências no contexto que permitem compreender o papel do educador e como o brincar influencia tão positivamente as descobertas e realizações das crianças. Desta forma, compreender a transição para a etapa seguinte, o 1.º Ciclo do Ensino Básico, será fulcral para que se continuem a promover aprendizagens significativas no nível seguinte de forma articulada e coerente ao longo dos quatro anos seguintes.

1.3. AS ESPECIFICIDADES NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro refere que o 1.º CEB é “universal, obrigatório e gratuito” e a primeira etapa do Ensino Básico que possui uma duração de 9 anos. Mencionando ainda o artigo 8.º presente no mesmo documento, é importante referir as particularidades do 1.º Ciclo que contam com “o desenvolvimento da linguagem 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” (p.6) de acordo com o desenvolvimento etário correspondente.

Apesar de, inicialmente, serem estes os princípios pelos quais se regia o 1.º CEB, os mesmos sofreram alterações devido à necessidade de “desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (p. 2928), ao mesmo tempo que, cada vez mais, a

sociedade é colocada à prova com novos desafios derivados da consequente globalização e desenvolvimento tecnológico (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

Desta forma, de acordo com o Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) apresenta-se como um documento orientador para que sejam tomadas decisões pelos “decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas” sendo encarado como uma “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória” (p.2). Para além de fornecer orientações ao nível curricular, este documento auxilia no planeamento, realização e, ainda, na avaliação interna e externa, quer do ensino, quer da aprendizagem e, de uma forma transversal e abrangente, o PASEO contribui, não só para a organização e gestão curriculares, como também para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva (Oliveira-Martins et al., 2017).

Relativas ao desenvolvimento das competências intrínsecas ao PASEO, as Aprendizagens Essenciais (AE) assumem-se como o principal guia da ação docente na atualidade através do Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, que articulando as diversas áreas curriculares tem como objetivos: consolidar as aprendizagens de uma forma efetiva; desenvolver competências que requerem mais tempo como a realização de trabalhos que envolvem pesquisa, análise, debate e reflexão; e permitir efetivamente a diferenciação pedagógica na sala de aula para que “aprendam melhor e de forma mais significativa” (Direção-Geral da Educação, p.19734). Importante ainda referenciar que as AE são apenas uma base comum de referência, e não os mínimos a atingir para a aprovação de um aluno, ou seja, estas devem ser apenas um suporte de orientação para que seja realizada a planificação das atividades e a avaliação do processo que deve ser desenvolvida de uma forma transdisciplinar e flexível articulando-se com o PASEO para, desta forma, contemplar a componente cognitiva e as atitudes emocional, física e social de todos os alunos.

Neste sentido, torna-se relevante referenciar o DL n.º 54/2018, de 6 de julho, nomeadamente o artigo 5.º que, entre outros aspetos, menciona a importância da inclusão nos documentos orientadores das escolas. A inclusão tem por objetivo que seja criada uma cultura onde todos os alunos possuam as mesmas oportunidades para aprender, assim como as condições para que estas se realizem de forma a responder às necessidades de cada um, valorizando a diversidade e, ainda, promovendo a equidade e a não discriminação acedendo a uma educação de qualidade e vivendo experiências significativas (Freire, 2008).

No seguimento, é importante referenciar os artigos 8.º, 9.º e 10.º presentes no mesmo DL, onde são mencionadas as medidas universais, as medidas seletivas e as medidas adicionais que têm por objetivo adequar-se às necessidades e às potencialidades de cada um dos alunos assumindo que os mesmos possuam as condições necessárias à sua plena realização disponibilizando os recursos e serviços de apoio necessários (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

Dando especial destaque ao contexto onde a PES foi realizada neste ciclo de ensino, importa realçar o artigo 9.º presente no DL n.º 54/2018, de 6 de julho acerca das medidas seletivas de que uma das alunas beneficiava. Estas medidas pretendiam suprir as necessidades de suporte à aprendizagem que não eram colmatadas pela aplicação das medidas universais. Por esta razão, a aluno beneficiava das medidas que se caracterizavam por percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e tutorial e ainda pela antecipação e reforço das aprendizagens.

A aplicação das medidas seletivas, em sala de aula, é realizada pelo docente titular e, se necessário, é possível recorrer à parceria com o docente de Educação Especial que é “dinamizador, articulador e especialista em diferenciação dos meios e materiais de aprendizagem e de avaliação” (p.6) pelo que o papel do docente titular é de extrema importância (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

Desta forma, o papel do professor do 1.º CEB acarreta diversas responsabilidades no que concerne ao currículo, à mobilização dos conhecimentos científicos e didáticos das diversas áreas que nele estão inseridos e, ainda, em relação às atividades educativas que este realiza. Assim, cooperando na deteção e acompanhamento dos alunos com necessidades educativas especiais, promove para a autonomia, para a inclusão e para a participação ativa dos alunos num clima de entreajuda, respeito e cooperação (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo III).

Neste sentido, importa mencionar Gardner (2001) que refere a divergência no que diz respeito às mentes das crianças que “aprendem, lembram, desempenham e compreendem de modos diferentes” (p.11). Desta forma, torna-se pertinente referir a diferenciação pedagógica que consiste na diversificação, quer de estratégias, quer de recursos, utilizados por parte do docente com o objetivo de que haja aprendizagens significativas por parte dos alunos identificando os diversos meios de motivação representação e expressão (DL n.º 54/2018, de 6 de julho).

Uma vez que o docente é responsável por gerir o currículo, é necessário ter em conta a sua organização que, de acordo com o DL nº 55/2018, de 6 de julho, se compõe em quatro áreas disciplinares obrigatórias: Matemática, Português, Estudo do Meio e Expressão Artística e Expressão

Físico-Motora. No entanto, de forma a promover um ensino global, foram ainda decretadas outras áreas, nomeadamente o Inglês (3.º e 4.º anos de escolaridade), a Cidadania e Desenvolvimento e as Tecnologias de Informação e Comunicação. Em conjunto com o PASEO e as AE, o docente consegue, “gerir e desenvolver localmente [o currículo] de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas” (DL nº 55/2018, de 6 de julho). O docente possui, portanto, autonomia e flexibilidade curricular na sua função educativa podendo gerir o tempo previsto na Matriz Curricular para que o currículo possa ser enriquecido com “conhecimentos, capacidades e atitudes, que contribuam para alcançar as aprendizagens previstas” (DL nº 55/2018, de 06 de julho, p.2930).

Numa sociedade em constante mudança e cada vez mais digital, é necessário que sejam criadas oportunidades, através destes recursos e estratégias diversificadas, para que sejam criados momentos pedagógicos motivadores, dinâmicos e, acima de tudo, adequados e ajustados à realidade educativa da turma (DL nº 55/2018, de 6 de julho).

Neste contexto, a utilização de atividades lúdicas como estratégias que permitam a interação entre a turma e que funcione como um fator de motivação, interesse e necessidade por parte dos alunos, torna-se imprescindível de ser mencionado, assim como a utilização de recursos digitais, analógicos e a utilização de metodologias ativas diversificadas, uma vez que foram a chave para que os alunos alcançassem aprendizagens contextualizadas e significativas.

A utilização dos diversos recursos mencionados sofreu uma progressiva modificação, uma vez que, inicialmente, o manual escolar era o instrumento pedagógico mais utilizado no contexto de 1.º CEB. No entanto, este passou a ser utilizado de forma mais articulada com diferentes recursos didáticos e utilizado maioritariamente como forma de exercitação e consolidação de forma a orientar os alunos “no processo de compreensão e perceção do mundo” (Santo, 2006, p.105).

Aliado a esta informação, é de mencionar o DL n.º 47/2006, de 28 de agosto, artigo 3º, que refere o manual escolar como um “recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem (...) que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo” (p.6213). Este contém propostas de atividades didáticas e avaliação, assim como orientações que o professor poderá seguir adequando à turma e criando, desta forma, as oportunidades necessárias para que sejam alcançadas aprendizagens significativas. Posto isto, importa pois que o docente perceba de que forma deve fazer uso deste recurso apropriando-se das diversas situações, não permitindo que o mesmo determine as práticas letivas ou as aprendizagens a realizar (Pereira & Pires, 2016).

É ainda importante referir que a avaliação é, segundo Diogo & Vilar (2000), um processo regulador da prática educativa permitindo que seja possível recolher informações acerca do desenvolvimento da turma de uma forma mais individual. Assim, é permitido ao professor que faça a organização e reorganização das suas práticas ajustando a cada um dos seus alunos de forma a melhorar a sua prática. Mencionando o DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo II, para que haja uma correta avaliação que permita estes ajustes na sua prática, é necessário que o professor utilize instrumentos adequados e que as aprendizagens sejam significativas em função do contexto dos alunos e do seu processo de ensino.

A avaliação compreende três modalidades podendo esta ser diagnóstica, formativa e sumativa. A avaliação diagnóstica “facilita a integração escolar dos alunos, sustenta a definição de estratégias de ensino e apoia a orientação escolar e vocacional” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 25.º, p. 1125) sendo utilizada, não só aquando da iniciação de um período ou semestre, mas também sempre que seja considerado oportuno, uma vez que esta modalidade de avaliação permite ainda que sejam reconhecidas possíveis dificuldades e problemas da turma (Diogo, 2010).

A avaliação formativa é contínua, permitindo a recolha de informações essenciais para que seja possível o ajuste do processo de ensino e aprendizagem, já que esta modalidade “gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e às aprendizagens a desenvolver e recorre a dispositivos de informação detalhada sobre os desempenhos” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 25.º). Exemplos desta recolha de informação são as produções dos alunos, as grelhas de avaliação utilizadas no decorrer da PES, entre outras, aspetos estes valorizados nesta modalidade de avaliação.

A avaliação sumativa, ao contrário da avaliação diagnóstica, realiza-se no final de cada período ou semestre e “dá origem, no final do ano letivo, a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorganização do percurso educativo dos alunos” (DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 25.º). No 1.º CEB, de acordo com o DL n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo 26.º, esta modalidade de avaliação consiste na atribuição de uma menção qualitativa que se encontra ainda acompanhada por uma análise descritiva, por parte do docente, em todas as áreas curriculares.

É do aluno, como um ser ativo e curioso, que devem partir todas as atividades e não do professor ou dos conteúdos disciplinares (Zômpero & Laburú, 2011). Desta forma, é importante que haja uma observação cuidadosa para que o professor organize as atividades adaptando-as às características individuais dos seus alunos com o objetivo de que sejam desenvolvidas as “capacidades e habilidades intelectuais de cada um” (Pereira, 2003, p. 1530).

Nos momentos em que não haja consenso em turma sobre de que forma explorar determinada atividade ou projeto, como aconteceu na PES aquando da delineação do projeto, ocorreu um momento de votação realizada com todos os membros da turma, uma estratégia presente no Modelo Pedagógico MEM que possui princípios democráticos, éticos, de cooperação e de participação como base (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Este Modelo Pedagógico vê a escola como um local onde o docente integra os alunos nas práticas diárias considerando os interesses, necessidades e dificuldades de cada um como um ser singular (Niza, 2012).

Contrariando também as perspetivas estagnadas no tempo, eis que surgem metodologias ativas que vêm sendo desenvolvidas já desde o século XX e que visam dar resposta às diferentes formas de aprender a partir do contexto em que o indivíduo está inserido, uma vez que este é “significativo, relevante e próximo ao seu nível de conhecimento e desenvolvimento” (Moran, 2018, p.11). Por esta razão, é importante ter em consideração que cada ser humano possui um processo de aprendizagem único e diferente, uma vez que “cada um aprende o que é mais relevante e faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais”, (Moran, 2018, p.11) sendo necessário que a criança possa ter a liberdade de se movimentar para aprender combatendo a ideia de que estes devem manter uma postura de meros ouvintes e recetores de informação envolvendo a criança nos sentidos visual, auditivo, espacial e corporal.

Surgem, então, formas de facilitar o processo de ensino e de aprendizagem com foco na participação ativa de todas as crianças centrando-se na realidade do contexto em que estas se encontram inseridas (Dias & Volpato, 2017). Seguindo este pensamento, a evolução da educação mencionada no primeiro capítulo vem fundir-se na construção do aluno que, cada vez mais, se vê inserido numa sociedade tecnológica em constantes avanços o que, por consequente, acarreta a necessidade de adaptação por parte da escola.

Assumindo-se como uma área transversal de carácter prático, as TIC propõem-se a dar resposta a critérios que promovam situações de aprendizagem apelando a uma “integração curricular plena”, mobilizando aprendizagens das restantes componentes do currículo, tendo em consideração as competências previstas no PASEO (Oliveira-Martins et al., 2017). Para que isto se suceda, as situações de aprendizagens não necessitam de uma sequencialidade temporal obrigatória no que diz respeito à sua abordagem didática, mas sim de orientações para que os alunos se possam envolver em projetos e resolver problemas de forma a apropriarem-se de uma forma saudável dos ambientes e das ferramentas digitais que o docente deve potenciar com a devida orientação (Jonassen, 2007).

Sendo o regime de monodocência característico da valência do 1.º CEB, é essencial que o docente tenha a capacidade de orientar os alunos durante o seu processo de ensino e de aprendizagem mobilizando os seus conhecimentos pelas diversas áreas do saber de forma articulada. Assumindo assim a importância de incluir as novas tecnologias, cada vez mais, enquanto ferramentas cognitivas a utilizar no ambiente de sala de aula, e em conjunto com as metodologias ativas de aprendizagem, é possível conduzir “para um novo aluno mais participativo e em todos os sentidos construtores de conhecimento e colaboração” (Dias & Volpato, 2017, p.5), potenciando a sua autonomia e estimulando a sua curiosidade.

Ao ter estes aspetos em consideração, é possível destacar o principal objetivo das metodologias ativas que é “promover no aluno uma concepção mais reflexiva e crítica em que as suas habilidades e competências (...) [sejam] desenvolvidas para que este encontre soluções adequadas para os problemas vivenciados na sua formação” (p.5). Neste sentido, é importante incentivar os alunos a aprender de forma mais autónoma e participativa desafiando-os a terem mais iniciativa e a questionarem-se ainda mais, sendo mais críticos e reflexivos atendendo a problemas reais, sendo estes os principais responsáveis pelo seu processo de ensino e de aprendizagem (Dias & Volpato, 2017). Para isto, é necessário ter em atenção uma particularidade do nosso cérebro de que este aprende melhor quando lhe são proporcionados momentos de maior e menor concentração e, ainda, momentos de dispersão e de relaxamento. A aprendizagem ativa precisa, portanto, de estar em constante contacto com a aprendizagem reflexiva para que os processos, os conhecimentos e as competências sejam notórios (Moran, 2018).

No entanto, a utilização de metodologias ativas não deve ser utilizada de forma isolada, elas devem ser combinadas com tecnologias digitais. Neste sentido, importa referir que na PES no 1.º CEB se utilizou a metodologia ativa Rotação por Estações, que consiste na criação de um circuito em sala de aula onde, em cada estação, existe uma atividade diferente que é proposta de acordo com uma temática central e com o/os objetivo/s da aula, tendo em consideração que todas elas terão o mesmo tempo limite e que, pelo menos uma, deve encontrar-se relacionada com o digital (Moran, 2018).

Estas atividades, presentes em cada uma das estações, apesar de serem diferentes e independentes umas das outras, devem ser sempre articuladas, isto é, deve existir sempre um fio condutor entre elas para que haja sentido e significado para os alunos. No final desta rotação com diferentes inícios e fins para cada um dos grupos, deve ser avaliado e discutido todo o percurso de modo a perceber se houve, de facto, aprendizagens significativas. Esta metodologia ativa deve ser

utilizada quando o objetivo é a dinamização e a realização de atividades de fixação e de reforço de conteúdos apresentando diversas vantagens, nomeadamente: facilitar a relação entre a teoria e a prática; promover ensinamentos com início, meio e fim numa mesma aula; ser aplicada em qualquer componente de currículo e em qualquer ano de escolaridade; propiciar diversos estímulos ao estudante; estimular a autonomia do aluno e, simultaneamente, promover a socialização; modificar o papel do professor de emissor de conteúdo para mentor e orientador e desenvolver a organização, a criatividade e a capacidade do aluno solucionar problemas e construir o seu próprio conhecimento estimulando, ainda, uma visão sistémica do mesmo (Alcantara, 2020).

Ao utilizar esta metodologia ativa, previamente deve ser realizado um planeamento cuidadoso considerando o tempo disponível para a execução da mesma e o tamanho da turma, já que o professor deverá controlar este tempo e o momento de rotação garantindo que todos os grupos deverão passar por todas as estações e que, antes de iniciar a mesma, é necessário realizar uma contextualização com explicação didática e as regras do circuito (Alcantara, 2020).

No final do percurso, deve ser realizada uma avaliação com a turma sobre as atividades desenvolvidas percebendo como se sentiram e se os objetivos da aula foram atingidos, ou seja, se foram alcançadas aprendizagens significativas e se aquele foi considerado um momento lúdico e apelativo para os alunos (Alcantara, 2020). São estes momentos lúdicos que vão encadear nos alunos as condições necessárias para a sua otimização tanto a nível cognitivo e social, como a nível físico, motor e emocional. Por esta razão, torna-se importante que o professor conjugue as atividades lúdicas com os conteúdos potenciando as aprendizagens significativas relacionadas com o contexto real da turma (Maluf, 2011).

Neste seguimento, abordar os materiais manipuláveis, ao nível da Matemática, torna-se pertinente articulando às atividades lúdicas anteriormente referidas, uma vez que o ensino deve ser encarado como exploração e descoberta e não como o ato de transmitir informações e técnicas teóricas que, sem prática não se demonstram úteis (Dallabona & Mendes, 2004).

Apesar de existirem materiais manipuláveis estruturados e não estruturados, apenas será considerado o primeiro caso, uma vez que será abordado no Capítulo III. Corroborando com Hole (1977), estes materiais são “uma colecção de objectos, configurados de maneira a corporizarem, de uma forma apropriada, uma ou mais estruturas matemáticas” (p.150), isto é, apresentam finalidades matemáticas como o *Tangram*, um *puzzle* chinês composto por sete peças (1 quadrado, 1 paralelogramo, 2 triângulos pequenos geometricamente iguais, 1 triângulo médio e 2 triângulos

maiores geometricamente iguais) que, juntas, formam um quadrado. Este material pode já ser utilizado desde a EPE partindo da exploração e construção livre de figuras que potência a criatividade e a imaginação das crianças para que, num momento posterior, essa exploração seja orientada para o desenvolvimento de noções de superfície e de área, assim como formas geométricas, propriedades e relações entre as figuras geométricas (Alsina, 2004).

Em suma, recorrendo às mais diversas estratégias e tendo em consideração o regime de monodocência característico deste nível educativo que permite a criação de uma relação baseada na confiança e no respeito, o docente tem uma maior facilidade no que diz respeito à gestão do currículo de modo a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem numa relação de proximidade com vista ao alcance de aprendizagens significativas e contextualizadas num clima propício ao mesmo.

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

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) consideram “o ambiente educativo como o contexto facilitador do processo de desenvolvimento e aprendizagem de todas e cada uma das crianças, de desenvolvimento profissional e de relações entre os diferentes intervenientes” (Silva et al., 2016, p. 6). Por outras palavras, este ambiente educativo revela-se fundamental para a aprendizagem não só da criança, como também do adulto, por se tratar do local onde deve existir a articulação entre a teoria e a prática. Dando seguimento a esta afirmação, o presente capítulo apresenta e caracteriza, primeiro, a instituição cooperante dos dois níveis de ensino contemplados na Prática de Ensino Supervisionada (PES) e, de seguida, os ambientes educativos na EPE e no 1.º CEB. Para além disso, será ainda apresentada e desenvolvida a metodologia de Investigação.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O local onde foi realizada a PES localizava-se na área metropolitana do Porto e possuía boas acessibilidades de transportes. O Agrupamento de Escolas prestava serviços desde a EPE até ao 3.º CEB e apresentava como eixos prioritários de intervenção a promoção do sucesso educativo e da educação inclusiva, as relações interpessoais e a liderança e gestão, eixos estes acompanhados por objetivos e ações estratégicas a implementar. É de notar ainda os protocolos e parcerias com diversas entidades, nomeadamente com instituições e empresas, que proporcionavam uma efetiva ligação entre a escola e a comunidade.

Por sua vez, a escola era constituída por 13 salas sendo três destinadas à EPE, nove ao 1.º CEB e uma destinada às Atividades de Educação Inclusiva, sendo estas distribuídas por dois pisos que, para uma melhor gestão e organização se encontravam divididas por duas entradas destinadas, uma à EPE e outra ao 1.º CEB. Para além disso, a escola contava também com um polivalente, uma cantina, gabinetes de trabalho destinados à coordenação da escola e sala de professores. No recinto escolar existiam: equipamentos lúdicos, nomeadamente o parque infantil; desportivos, no caso do campo de

futebol; jogos tradicionais como “A Macaca” desenhados pelo chão e ainda uma horta pedagógica partilhada pela EPE e pelo 1.ºCEB.

Por cada três salas (de atividades e de aulas) encontravam-se disponíveis: duas casas de banho adaptadas ao tamanho e faixa etária das crianças, uma feminina e outra masculina e um espaço comum com mesas, cadeiras, armários, cabides e uma torneira de água à qual todos tinham acesso. No primeiro piso, encontravam-se as três salas de EPE, a sala de Atividades de Educação Inclusiva e três salas do 1.º CEB, ao passo que, no segundo piso, se encontravam as seis salas restantes, também elas destinadas ao 1.º CEB. Como a escola não possuía elevadores ou adaptadores, apenas escadas, a gestão das turmas pelos pisos encontrava-se condicionada pela questão de acessibilidades a crianças e docentes de mobilidade reduzida que deveriam manter-se no rés do chão facilitando a sua mobilidade pelos espaços. Todos os estabelecimentos do agrupamento prestavam serviços de Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF) no caso da EPE e, no caso do 1.º CEB, a Componente de Apoio à Família (CAF). Esta última é realizada nas próprias salas de aula, enquanto as AAAF possuem uma sala própria. Tendo como ponto de partida o lema do agrupamento presente no Projeto Educativo (PE), “A Escola como lugar de encontro, de oportunidade e de vida”, cabe ao educador e ao professor promover um ambiente educativo seguro, saudável e feliz para todas as crianças, tendo sempre em atenção e consideração todos os seus interesses e necessidades para que desenvolvam competências e aprendizagens úteis para o seu dia a dia enquanto parte ativa da sociedade.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Como referido no capítulo I, neste subcapítulo será caracterizado o ambiente educativo vivenciado na EPE, sendo, para isso, importante referir os diversos tipos de organização, entre eles: a organização do grupo, a organização do espaço, a organização do tempo e a organização dos materiais. Posto isto, é ainda essencial mencionar as interações entre os vários intervenientes: adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto e a relação escola-família.

Em primeiro lugar, no que concerne à organização do grupo, podemos constatar que este era constituído apenas por 20 crianças, uma vez que uma delas apresentava medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão. No início do ano, o mesmo era composto por sete crianças do sexo feminino e 13 do sexo masculino, mas, após a saída de uma das crianças e a entrada de uma outra, passaram a ser seis crianças do sexo feminino e 14 do sexo masculino com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade. Das 20 crianças, 10 possuíam cinco anos, seis possuíam quatro anos e apenas quatro possuíam três anos de idade (idades aquando do primeiro dia de contacto). Devido a esta heterogeneidade de idades, consoante a natureza das atividades desenvolvidas, procurava-se organizar o grupo em pares, pequenos grupos, grande grupo e também de forma individual com o objetivo de atender às necessidades das crianças que se poderiam auxiliar mutuamente.

Como referido, uma das crianças apresentava medidas adicionais e seletivas de apoio à aprendizagem e à inclusão, complementando as medidas universais, tomando por base o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, uma vez que apresentava autismo severo. Por essa razão, durante 3 horas e 20 minutos por semana, esta criança era acompanhada por uma professora de educação especial e por terapeutas que a auxiliavam. A mesma apresentava um especial interesse pela exploração sensorial e imensas dificuldades ao nível do discurso, uma vez que apenas produzia sons e não articulava palavras. Quando demonstrava motivações em realizar alguma ação que não conseguia autonomamente, procurava auxílio de um adulto dando-lhe a mão e levando-o para o lugar que pretendia. Para além disso, também não estabelecia qualquer contacto visual propositado, nem mesmo ouvindo o seu nome, apenas reagindo de acordo com as suas vontades sem conseguir permanecer durante muito tempo em grande grupo: o maior desafio explorado com o objetivo a criar uma rotina através do início no momento de acolhimento.

Ainda assim, de uma forma geral, as crianças demonstravam especial interesse pela exploração livre do espaço exterior, pela partilha do seu quotidiano, por música, por dança, por jogos, por animais, pelas áreas, nomeadamente a área da casinha e a área das construções e da garagem, por ouvir ler histórias, pela pintura (mais por um grupo em específico) e por realizar trabalhos manuais. Contudo, este último interesse encontrava-se condicionado pela falta de iniciativa e criatividade das crianças, duas das dificuldades sentidas, uma vez que estas agiam maioritariamente por réplicas e reproduções, ou seja, sempre que uma criança tomava a iniciativa de construir um fantoche de um determinado animal ou personagem ou pintar no cavalete, todas as outras questionavam se poderiam fazer o mesmo.

Contudo, esta necessidade de reproduzir aquilo que uma outra criança construiu ou pintou, permite também que esta desenvolva novas competências e experiencie novas emoções e sentimentos desafiando os seus limites. Ainda assim, é também importante destacar a débil capacidade de atenção durante os momentos em grande grupo, o respeitar a sua vez, a dificuldade em produzir um discurso coeso e claro e a comunicação oral, não sendo estas dificuldades direcionadas para todas as crianças do grupo. De forma a combater estas dificuldades, tornou-se necessário aliá-las aos interesses das crianças de forma a proporcionar, não só aprendizagens significativas, como também um ambiente confortável para que fosse possível observar uma evolução significativa no grupo.

Uma necessidade a destacar reflete-se no quotidiano das crianças onde existia um momento destinado à exploração livre das áreas. Neste momento, tornava-se visível a procura das crianças pela mesma área. Por esta razão, as crianças passaram a ser incentivadas a explorar outras áreas livremente para que fossem desenvolvidas outras competências que as estimulassem e desafiassem a desenvolver novas capacidades e interesses. Para além disso, importa referir a consciência que as crianças demonstravam desde cedo relativamente à livre exploração das áreas de que, quando alguma criança quisesse ir para uma determinada área, deveria reconhecer o limite de crianças que poderiam permanecer simultaneamente em cada uma, assim como todas as regras de sala de atividades predefinidas em conjunto no início do ano.

Posto isto, segue-se a organização do espaço que se encontrava dividido em áreas. Esta organização não era estática podendo ser modificada e mesmo anexada uma outra área de acordo com os interesses, motivações e necessidades que as crianças pudessem vir a desenvolver, uma vez que “as crianças são nómadas da imaginação e boas manipuladoras do espaço: elas adoram construir, movimentar-se e inventar situações” (Vecchi, 1999, p.131). Dependendo das intenções educativas do educador, a organização dos diferentes contextos deve ser adequada para que sejam desenvolvidas aprendizagens significativas promovendo-se o bem-estar da criança. Portanto, a organização do espaço é entendida como o reflexo da participação ativa da criança e, por esta razão, a sala de atividades encontrava-se organizada de forma que existisse visibilidade, comunicação, autonomia, e continuidade entre os jogos e brincadeiras, promovendo também o acesso e movimentação entre as áreas, seguindo os fundamentos da abordagem HighScope, estando sempre observadas pelos adultos responsáveis. Para além disto, o espaço era acolhedor, possuía muita luz natural, ventilação, aquecimento, segurança e higiene, preservando o bem-estar da criança.

Em relação à organização dos materiais, estes encontravam-se todos ao alcance das crianças, de forma a promover a autonomia e independência, assim como a partilha. Estes eram constituídos por materiais que obedeciam a critérios não só estéticos, mas também duráveis e com facilidade de higienização, já que, segundo as OCEPE, “a escolha dos materiais deverá atender a critérios de qualidade, baseados na funcionalidade, versatilidade, durabilidade, segurança e valor estético” (Silva et al., 2016, p.26). Para além disso, estes encontravam-se etiquetados para uma melhor visualização e escolha das crianças. Por sua vez, a sala de atividades encontrava-se organizada em áreas de interesse bem definidas ilustradas na tabela da figura 1 juntamente com as potencialidades educativas, os materiais disponíveis e as formas como estes se encontravam organizados.

Áreas de Interesse	Materiais	Arrumação	Potencialidades Educativas
Casinha	Objetos que retratam fielmente a realidade como roupas, calçado, loiça, alimentos, cadeira de bebé, telefone, acessórios, bebés de diferentes cores e tamanhos, tábua e ferro de passar, cama com lençóis, almofadas e cobertores, mesa de cabeceira, espelho, armário, <i>charriot</i> , mesa com bancos e toalha e armários de cozinha com fogão, máquina de lavar, forno e frigorífico.	<ul style="list-style-type: none"> - Móveis fixos e pesados que não comprometem a segurança das crianças; - Móveis baixos de fácil acesso; - Objetos etiquetados com imagens para melhor visualização da criança quando não se encontram à vista; - Gavetas e caixas transparentes ou opacas fáceis de transportar; - Autonomia na escolha, no uso e na 	<ul style="list-style-type: none"> - Representação de papéis sociais; - Motricidade fina; - Raciocínio lógico-matemático: capacidade de orientação e visualização espacial, reconhecimento de formas geométricas, padrões, simetrias e sequências; - Agir cooperativamente; - Criatividade e capacidades expressivas e criativas; - Contacto com as letras e a escrita - Compreender que os
Construções	Pistas, garagens, meios de transporte, plantas, animais, blocos, legos, ferramentas, tapetes com diversos meios ambiente, entre outros.		
Pintura, Plasticina e Artes Manuais	Diversos tipos de folhas, tecidos, tesouras, fitas, lãs, furadores com formas, pincéis, tintas, lápis de carvão, lápis de cor, lápis de cera, marcadores, colas, plasticina, <i>slime</i> , facas de plástico, moldes com diferentes formas, rolos e ainda uma revista com ideias daquilo que eles podem construir.		
	Diversos tipos de livros: maiores, mais pequenos, mais finos, mais grossos, só com imagens, com imagens e letras, capa dura,		

Biblioteca	capas com micas ou argolas com imagens e músicas aprendidas, uma mesa com duas cadeiras e um <i>puf</i> , um teatro de fantoches com fantoches e dedoches sendo, a maior parte, criação das crianças.	arrumação;	objetos possuem atributos que os permite comparar; - Contactar com instrumentos e produzir sons;
Ciência	Uma mesa, uma cadeira, um armário com lupas, chapéus, favos de mel, sementes recolhidas pelas crianças, recipientes, folhas de árvores, paus, pedras, pinhas, castanhas, um casulo de uma minhoca, discos coloridos, revistas científicas, bolotas e outros materiais que as crianças apanham no intervalo ou trazem de casa e registos afixados sobre as plantações.		
Música	Instrumentos <i>Orff</i> como o triângulo, a pandeireta, o reco-reco, entre outros.		
Jogos	Diversos jogos educativos e tradicionais como dominó, blocos lógicos e <i>puzzles</i> .		

Figura 1 - Potencialidades educativas, materiais e organização das áreas de interesse

A sala possuía ainda duas grandes janelas que permitiam às crianças observar o que acontecia do lado exterior e uma porta com janela de vidro com acesso direto ao exterior, mas que se encontrava fechada por opção da educadora, uma vez que se encontrava na área da Biblioteca por oferecer luz natural aquando das leituras das crianças. Para além disso, havia ainda paredes nas quais estavam expostos os desenhos, as construções ou outras partilhas das crianças, um mapa de presenças escrito e um mapa de presenças adaptado com velcro e recortes de mãos coloridas para as crianças que ainda não escreviam, um mapa do tempo e um outro direcionado às estações do ano. Ainda relativo à organização, havia um quadro com os nomes e fotografias de cada um para que estes se identificassem nas suas composições enquanto ainda não sabiam escrever o seu nome, mesmo sendo utilizado por uma minoria e um quadro de aniversários com fotografia e bolos com as velas representativas das idades que se encontrava dividido pelas quatro estações do ano.

Por questões de segurança, as tomadas elétricas encontravam-se altas para que as crianças não tivessem acesso e as regras desenhadas, inicialmente, no quadro branco pela educadora, e, num momento posterior, desenhadas e adaptadas pelas crianças num placar afixado na parede da sala de

atividades. Ainda relativo à organização e aos materiais disponíveis, a sala possuía também um computador, um quadro branco e um quadro interativo juntamente com um projetor que contribuíram para a dinamização de atividades envolvendo as tecnologias, uma vez que, cada vez mais, os recursos tecnológicos fazem parte da vida das crianças quer em momentos de lazer, quer no seu quotidiano. Na sala de atividades existiam ainda três mesas redondas com seis cadeiras cada uma, uma mesa de luz, uma lupa digital, um tapete grande e uma mesa com uma cadeira e um armário adaptados ao tamanho de um adulto onde a educadora pode guardar documentos referentes às crianças e outros artigos. A partir desta organização, é possível perceber que, para além da metodologia do HighScope, está presente, também, a metodologia do Movimento da Escola Moderna, visível através dos instrumentos de pilotagem, como é o caso do mapa de presenças.

Em relação ao tempo, importa referenciar que a rotina das crianças, apesar de previsível, era ao mesmo tempo flexível o suficiente para ser adaptada, se necessário, de forma tranquila atendendo às necessidades, interesses e motivações das crianças permitindo que estas sugerissem também alterações na mesma sentindo-se integradas. As atividades letivas tinham início às 9:00h e fim às 15:30h. Deste tempo, as crianças tinham o primeiro intervalo de meia hora entre as 10:30h e as 11:00h e, às 12:00h, o segundo intervalo de almoço até às 13:00h regressando à sala de atividades onde permaneciam até às 15:30h, hora de saída.

Esta iniciava-se pelo acolhimento. Neste momento, aquando da chegada das crianças, as mesmas pegavam no marcador com a cor referente ao dia da semana definido por elas, e dirigiam-se ao mapa de presenças para registar o seu nome de forma escrita ou através da colagem com velcro e, de seguida, cantava-se a canção dos bons dias maioritariamente em português, mas também em inglês. Excecionalmente, no caso de alguma criança ter trazido um determinado objeto para partilhar com o grupo, cantava-se a canção do saquinho das surpresas. Após a canção, ordenadamente, as crianças pediam pistas à criança que estivesse com o saquinho das surpresas na sua posse para que as restantes tentassem adivinhar de que objeto se tratava, como será referido no capítulo seguinte. Este foi um momento dos quais se destacou uma grande evolução em algumas crianças ao nível da comunicação, uma vez que se mostravam mais disponíveis e dispostas a colocar questões aos colegas. Para além destes momentos, à segunda-feira havia ainda um tempo destinado às novidades do fim-de semana em que cada criança tinha a oportunidade de falar sobre o que fez e como se sentiu a realizar determinada atividade, no qual as restantes crianças também se demonstravam curiosas em colocar questões aos amigos e interligar algumas situações com as ações ou atividades que também eles haviam experienciado.

Ainda de manhã, era pedido a uma das crianças que espreitasse pela janela e verificasse o tempo procedendo-se ao registo no mapa da meteorologia. No decorrer das PES, após ser notado desenvolvimento no grupo, em conversa realizada em tríade, procedeu-se à eleição de um responsável, o “chefe”, com o objetivo de desenvolver competências de liderança e de responsabilidade. Este passou a desempenhar o papel que consistia em: registar o tempo; regar as plantas semeadas por eles no decorrer da PES, realizar a contagem das crianças presentes e tocar o sininho para arrumar e formar um comboio com os colegas chamando cada um pelo seu nome. Depois deste momento, seguia-se o desenvolvimento de uma atividade, a exploração das áreas de interesse, a higiene, o lanche e o recreio, que tanto poderia ser realizado no polivalente em momentos maioritariamente de mau tempo, como também no espaço exterior onde existe o parque infantil, a horta pedagógica, jogos tradicionais e ainda espaço livre quer em terra, quer em cimento.

Nestes espaços podiam permanecer as três turmas de EPE simultaneamente, no entanto, de forma a evitar constrangimentos nas rotinas das crianças, estas possuíam horários que não condicionavam os momentos de higiene, uma vez que, depois da higiene se seguia o almoço realizado num espaço adaptado à faixa etária das crianças. Após o almoço, existia o momento de transição para a sala de atividades, onde se realizava, habitualmente, a audição de música clássica ao som de “O Orelhudo”, audições incentivadas pela Casa da Música do Porto. Este programa era utilizado diariamente e nele as crianças podiam estar em contacto com diversos estilos e géneros musicais, promovendo-se, de seguida, diálogos sobre o que ouviram, que vozes, se houvesse, ouviram, sobre os instrumentos e sobre aquilo que a música os fazia sentir. Por último, após este relaxamento, era dinamizada uma outra atividade e exploradas as diversas áreas até ser novamente o momento da higiene, do lanche e, posteriormente, da entrega das crianças aos pais ou à AAAF que proporcionava atividades, por exemplo, de ioga e de *karaté*. Este horário contava ainda com atividades fixas durante a semana das quais podemos distinguir, à terça-feira de manhã, a robótica desenvolvida pela educadora em coadjuvação, à quarta-feira à tarde, um momento dinamizado pela terapeuta da fala e à quinta-feira, a ida à biblioteca depois do momento de transição na qual se realizava um momento de leitura desenvolvido pelas responsáveis pelo espaço da biblioteca. Para além destes momentos, à sexta-feira, antes do lanche, existia um momento dedicado à avaliação da semana e, depois do lanche, um mais direcionado para a prática de Educação Física, ambos dinamizados pela educadora.

Distinguindo-se todos estes momentos deve dar-se destaque às interações que os mesmos proporcionaram, entre eles a interação: adulto-criança, criança-criança, adulto-adulto e escola-

família. Quanto à relação entre o adulto e a criança, podemos constatar que a educadora foi sempre criando propostas que desafiassem as crianças para a construção ativa do conhecimento, dando-lhes liberdade, mas também lhes impondo limites que permitissem a segurança das mesmas. Uma vez que cabe ao adulto observar as potencialidades de cada uma, é seu dever colaborar com elas apoiando as suas brincadeiras e valorizando a ação das mesmas como meio de aprendizagem. Para além disso, é importante que o adulto forneça o apoio necessário para a resolução de problemas que possam aparecer para que este clima de apoio juntamente com a disponibilidade, atenção e importância no desenvolvimento do planejar, vá potenciar o desenvolvimento da autonomia, iniciativa, empatia, autoconfiança e felicidade da criança propiciando a sua predisposição para aprender (Barbosa, 2015).

Já relativamente à interação criança-criança, uma vez que nos referimos a indivíduos com idades próximas, é de esperar que estes, ao brincar, imitar e falar, desenvolvam situações de aprendizagem com os pares. As partes procuraram reciprocidade e igualdade na partilha de interesses e, muitas vezes, quando isto não acontecia, eram causados conflitos que exigiam a intervenção do adulto. Por esta razão, foi necessário estabelecer um equilíbrio com base na cedência e negociação para que as crianças pudessem desenvolver competências sociais que lhes permitiam viver em comunidade seguindo princípios de empatia uns pelos outros. O adulto deve falar e agir com o objetivo, não só de ser o orientador e mentor das crianças, mas também o exemplo a seguir. Desta forma, a relação estabelecida entre os adultos intervenientes no contexto educativo deve também ser mencionada. Diariamente, existiam interações entre a educadora e a assistente operacional que permitiam analisar todo o desenvolver das ações pedagógicas num ambiente de bem-estar e respeito, de adulto para adulto. Para além disso, eram estabelecidos diálogos e trocas de informações sobre as crianças que nem sempre eram possíveis de observar por todos da mesma forma, o que facilitou a compreensão do desenvolvimento de cada uma das crianças e a identificação de interesses, necessidades e dificuldades que pudessem ser mais explorados com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas.

Não menos importante, referindo a relação estabelecida também entre adultos, mas, neste caso, a relação estabelecida entre a escola e a família, podemos destacar algumas linhas orientadoras que precisam de ser respeitadas como, por exemplo, reconhecer o papel de separação, estabelecer uma comunicação aberta e direcional, utilizar uma abordagem de resolução de problemas e conflitos, gerar, em conjunto, ideias para que haja uma solução e preparar-se para ir acompanhando esse problema tendo sempre em atenção que a boa relação entre o educador e as famílias afeta o bem-

estar da criança. Desta forma, foi essencial que estas partes criassem laços e elos de relação estáveis que permitiram um trabalho em equipa marcado pela confiança, respeito recíproco e comunicação regular sobre o desenvolvimento específico de cada criança. Por esta razão, no contexto em que foi realizada a PES, no final do dia letivo, quando a educadora entregava as crianças aos pais, a mesma estabelecia diálogos com as famílias nos quais eram abordados medos e receios, assim como evoluções e motivações das crianças e, para além de reuniões que pudessem estabelecer, a educadora possuía ainda um grupo conjunto com os encarregados de educação online e o email institucional. É importante que ambos os lados percebam e estejam atentos às constantes mudanças das crianças a nível de “ações, sentimentos, preferências, interesses e capacidades” para serem trocadas e analisadas ideias em conjunto, pois toda esta cooperação permite ao educador adaptar-se mais rapidamente a cada criança (Post, J. & Hohmann, M., 2003, p.329).

Para além destas interações, é ainda importante salientar a cooperação entre o estabelecimento educativo e a comunidade, uma vez que, segundo as OCEPE, “o contributo prestado pelos diversos recursos da comunidade ao estabelecimento educativo traduz-se num compromisso de dar conta dos resultados dessa cooperação.” (Silva et al., 2016, p. 30). A ligação estabelecida entre ambas permitiu que se dessem a conhecer diversas práticas e culturas presentes no ambiente educativo para que as crianças adquirissem e partilhassem conhecimentos, experiências e trabalhos, dando-os a conhecer à comunidade em geral, integrando também os pais neste processo. Por esta razão, as vivências tornaram possível o olhar crítico sobre a realidade não só no que concerne à EPE, como também no 1.º CEB, alvo de reflexão no subcapítulo seguinte.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE EDUCATIVO NO ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Relativamente ao ambiente educativo no 1.º CEB, a PES foi desenvolvida numa turma do 4.º ano de escolaridade, cuja docente acompanhava desde o 1.º ano. Para retratar o ambiente educativo será refletida a organização e caracterização da turma, a organização do espaço, dos materiais e do tempo, o papel docente, as relações estabelecidas entre os vários atores educativos e, ainda, a avaliação.

Em relação à organização e caracterização do grupo, a turma era constituída por 20 alunos, 11 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os 10 anos de

idade. Destes, e devido a uma elevada taxa de absentismo escolar, uma aluna encontrava-se referenciada, beneficiando de medidas seletivas de acordo com o DL 54/2018, de 6 de julho, pelo que necessitava de um acompanhamento mais individualizado. Desta forma, a aluna era acompanhada não só pela professora cooperante, como também por outros dois professores que a apoiavam maioritariamente nas áreas do Português e da Matemática durante o tempo letivo numa sala à parte. Apesar deste acompanhamento, derivada à pouca assiduidade às aulas, o processo de ensino-aprendizagem foi inconstante. No entanto, em relação ao Estudo do Meio, a mesma revelava mais facilidade em acompanhar o resto da turma por se tratar de uma área que a docente mais facilmente articulava com o quotidiano dos alunos, transformando o conhecimento tácito em conhecimento científico e significativo, processo este desenvolvido ao longo da PES pela mestranda.

De uma forma geral, a turma interessava-se pelas TIC, pelo Estudo do Meio, nomeadamente pela História de Portugal, pelo Português, mais concretamente pela escrita criativa e ainda pelas Expressões, maioritariamente pela Educação Física, pela Música e pelas Artes Visuais. Relacionando a Música com a Educação Física, a criação de danças e respetivas apresentações eram um interesse maioritariamente feminino e a Expressão Dramática apresentava ser também um interesse de apenas alguns alunos.

A turma apresentava dificuldades ao nível da Matemática, uma vez que não tinham consolidadas aprendizagens essenciais dos anos letivos anteriores como, por exemplo, reconhecer o valor posicional de um algarismo no sistema de numeração decimal e realizar operações de multiplicação e divisão. Em relação à concentração, distraíndo-se facilmente no decorrer das unidades didáticas, havia quatro alunos que necessitavam de mais atenção e estímulo por parte da docente. Ao trabalharem colaborativamente em pequenos grupos gerindo o tempo destinado à tarefa proposta, também alguns alunos revelavam dificuldades pelo que a docente utilizava, como estratégia, a ferramenta digital “bomba-relógio”, uma aplicação que lhes permitia uma maior autonomia de gestão de tempo e organização e que, por essa razão, a mestranda adotou na sua prática por considerar benéfica. Por último, o cumprimento das regras de participação em sala de aula é também uma grande dificuldade dos alunos, uma vez que a turma era muito participativa e ativa e, por quererem todos dar a resposta ao mesmo tempo, acabavam por não colocar o dedo no ar como esperado. No entanto, com reforço positivo, sem cortar a voz aos alunos, foi possível organizar e orientar rapidamente a turma para que estas fossem cumpridas.

Já em relação às necessidades, importa referir a gestão de conflitos gerada, na maior parte das vezes, pela constante necessidade de que um género fosse mais valorizado e “melhor” do que o outro, embora este aspeto já estivesse mais apaziguado pelo trabalho realizado pela díade que frequentou o 1.º CEB no semestre anterior e que desenvolveu um projeto de forma a combater esta necessidade de compreender que a igualdade de género é, e tem de ser, uma realidade para todo o Mundo.

Destacando o artigo 9.º presente do DL n.º 54/2018, de 6 de julho, acerca das medidas seletivas de que uma aluna beneficiava com o objetivo de suprir as necessidades de suporte à aprendizagem que não eram colmatadas pela aplicação das medidas universais, havia também a necessidade, como já referido, de um acompanhamento mais individualizado por parte do professor para a aluna referenciada. Este acompanhamento era caracterizado por percursos curriculares diferenciados, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e tutorial e ainda antecipação e reforço das aprendizagens, mesmo que esta contasse já com professores de Apoio Educativo no decorrer das semanas assim como outros três alunos. Uma parte dos alunos encontrava-se junta desde a EPE e, à exceção de dois alunos, juntos desde o 1.º ano do 1.º CEB pelo que apresentam valores e atitudes semelhantes. Mesmo assim, as relações estabelecidas entre os elementos da turma não eram de grande proximidade, uma vez que, como mencionado, as “batalhas” de género e a exclusão que faziam propositadamente ou não, demonstravam ser ainda um obstáculo a superar. Ainda assim, ressalvaram-se relações de amizade, entreajuda e cumplicidade como seria de esperar nestas idades, mas mantendo-se aquém da cooperação em sala de aula.

Já tendo em conta a relação estabelecida entre a docente e os alunos, o facto desta os acompanhar a quase todos desde o 1.º ano de escolaridade, faz com houvesse respeito, confiança e afetividade essenciais para que o processo de ensino e de aprendizagem fosse realizado de forma positiva e benéfica. Assim, os alunos encontravam-se mais confiantes e dispostos a errar para aprender sem sentir condenação por parte da docente. Por esta razão, importa refletir sobre a continuidade pedagógica do docente. Como é com ele que os alunos passam a maior parte do seu tempo, é nele que depositam os seus medos, confiança e esperanças, o que, tendo em conta o 1.º CEB como a primeira etapa da Escolaridade Obrigatória, se torna benéfico para os alunos já que há um sentimento de segurança numa fase de adaptação. No entanto, caso haja esta mudança, não é necessariamente mau, uma vez que, desta forma, os alunos têm a oportunidade de conhecer outras formas de aprender.

À semelhança das crianças da EPE, também os alunos do 1.º CEB, no que concerne ao seu contexto socioeconómico, beneficiavam de lanches diários saudáveis e diversificados oferecidos pela Câmara Municipal. Em relação aos almoços, toda a turma usufruía da cantina à exceção de dois alunos que almoçavam em casa. De uma forma geral, a família dos alunos possuía um baixo nível socioeconómico, pelo que estas ajudas por parte da Câmara Municipal eram essenciais para um bom desenvolvimento e empenho por parte dos alunos.

A docente valorizava muito o papel da família encontrando-se em constante comunicação com os encarregados de educação para que acompanhassem ativamente a vida escolar dos seus educandos, uma vez que a escola e a família são os principais contextos de interação e formação humana (Matos & Pires, 1994). Assim, através da plataforma *ClassDojo*, a professora realizava a partilha das atividades que concretizava com a turma e, quando se esquecia, os próprios alunos falavam com os pais para que estes relembressem a docente para a partilha das mesmas.

Em relação à organização do espaço e dos materiais, a sala possuía mesas organizadas em pequenos grupos: dois grupos de três elementos, dois grupos de quatro elementos e um grupo de seis elementos. Inicialmente, os alunos estavam dispostos em lugares definidos pela professora cooperante. No entanto, um dos alunos teve de mudar de lugar por uma questão de visão, pelo que houve a necessidade de modificar mais alguns elementos para que não houvesse perturbações. Apesar desta organização, quando era pedido algum trabalho a pares ou mesmo em grupo, a professora cooperante, muitas vezes, permitia que fossem mesmo eles a escolher com quem queriam trabalhar. A sala de aula possuía um computador, um quadro interativo e um projetor, três equipamentos tecnológicos que se tornavam uma mais-valia na motivação dos alunos, uma vez que, por não serem utilizados todos os dias de forma lúdica, eram encarados como uma novidade em cada unidade de aprendizagem dinamizada pela díade. Os alunos ficavam mais concentrados e participativos com a sua utilização e, quando pedido pela docente, os alunos traziam para a sala de aula, com o consentimento dos encarregados de educação, *tablets* e computadores para desenvolver competências ao nível das TIC, o que, segundo Codesido (2007), desenvolve o conhecimento de forma social e cultural.

No entanto, é um momento de grande inquietude e dispersão dos alunos, por não ser comum e por não terem acesso em casa aos mesmos tanto quanto queriam com finalidades didáticas, acabando por se perderem na realização das outras tarefas, quando não supervisionados corretamente. Perante esta situação, o docente deve antecipar-se e construir, por exemplo, um

guião orientador de pesquisa ou de trabalho, individual ou em grupos, para que a atenção dos alunos seja focada nos objetivos da aula e que estes não se dispersem. Este guião pode ser entregue a cada um ou escrito ou projetado no quadro adaptando-se à turma em questão refletindo sobre as suas necessidades. Na utilização das TIC, por parte dos alunos, é ainda de notar que nem todos conseguiam levar para a escola o seu próprio equipamento e, muitos deles, levavam-nos sem bateria para a sala onde as tomadas não eram suficientes nem chegavam a todos os lugares. Alguns aparelhos tinham dificuldades em aceder à internet e outros já eram tão antigos ou lentos que acabavam por não dar resposta ao que era pedido na sala de aula pelo que a sua utilização se encontrava, claramente, condicionada. Ainda assim, a organização de grupos de trabalho perfez com que houvesse uma melhor gestão de equipamentos eletrónicos e, conseqüentemente, uma estratégia de resolução que permitiu um trabalho com recurso às tecnologias igualmente eficaz.

Encostados à parede de trás, existiam dois armários nos quais se encontravam guardadas as capas de cada um dos alunos, juntamente com lápis de carvão, colas e borrachas de sobra, para quando necessário. Neles encontravam-se também materiais diversificados que podiam ser utilizados na exploração da Educação Artística tais como diversos tipos de papel, cartolinas, tintas, pincéis, esponjas, entre outros. Existia ainda um espaço destinado a jogos didáticos num móvel de uma das paredes laterais da sala de aula que a professora cooperante permitia utilizar desde num momento livre ou aquando da finalização de alguma tarefa proposta. Neste mesmo armário, existiam diversos livros que os alunos podiam também utilizar nos mesmos termos.

A sala de aula possuía bastante luz natural e era fácil de arejar, uma vez que, nas duas paredes laterais opostas, existiam janelas. A parede da frente da sala de aula onde se encontravam os quadros, estava repleta de cartazes que a professora afixou previamente sobre os diversos conteúdos explorados, assim como o roteiro da viagem que foi realizado no âmbito do projeto de intervenção “A volta ao Mundo em 90 dias”. Já na parede do fundo, esta contava com dois quadros de cortiça que possuíam criações dos alunos no âmbito de um projeto desenvolvido com a Psicóloga intitulado “Nós e as Emoções”, projeto este importante para o desenvolvimento da consciência emocional que permitiu que os alunos conhecessem, não só as suas próprias emoções, como as dos outros tendo em consideração que “a educação emocional tem como objetivo conhecer melhor os fenómenos emocionais: autoestima, emoções, empatia, habilidades sociais, resolução de conflitos, aprender a comunicar, etc.” que permitem uma melhor vivência em comunidade (Martins, 2021). Com estes recursos disponíveis e com a presente organização da sala de aula que permitiu o trabalho colaborativo, prevaleceu ainda o recurso pedagógico mais utilizado: o manual escolar. Os três

manuais eram utilizados todos os dias, mas não de forma articulada, pelo que os alunos expressavam constantemente frases como: “Ainda não fomos ao manual de Estudo do Meio” (T.) ou “Vamos dar Português agora ou depois do intervalo?” (Lu.), mais direcionado para um ensino de cariz tradicional. As diferentes áreas não eram devidamente articuladas, provocando dificuldades por parte dos alunos. Estas dúvidas destacadas demonstravam que foi uma situação vivida durante os quatro anos, aos quais estes apenas se adaptaram, questionando apenas quando se tentava mudar esta metodologia e realizar articulações quer pela díade, quer pela docente que foi procurando melhorar o seu desempenho ao longo da PES, sendo este um trabalho realizado em tríade.

A Educação Artística era também deixada de parte até ao início da PES em que a docente revelou dificuldades em trabalhá-la. Falando com a díade, foram procuradas soluções para resolver este que era um problema para todos os envolvidos implementando-se momentos de Educação Física num dia fixo por semana e das outras áreas da Educação Artística sempre articuladas com os conteúdos lecionados. Desta forma, importa relembrar a teoria de aprendizagens múltiplas defendida por Gardner (2001) que assume a importância de que a docente proporcione aos alunos diversas estratégias e possibilidades para atender ao modo de aprendizagem de cada um tendo sempre o cuidado de articular as diferentes disciplinas para que haja, de facto, aprendizagens significativas. Neste sentido, importa mencionar a importância da transdisciplinaridade, isto é, a importância de existir a intercomunicação entre as várias disciplinas que permita uma ligação sem fronteiras entre as mesmas respeitando as suas singularidades colaborando para a construção de “um saber comum, o mais completo possível, sem transformá-las numa única disciplina”. Esta revela-se importante, uma vez que pode ser vista como uma oportunidade de melhorar o processo de ensino e de aprendizagem ao articular diversas áreas tornando-as mais apelativas e contextualizadas para os alunos (Medeiros, 2018).

Em relação à organização do tempo, as atividades letivas tinham início às 9:00h e fim às 15:30h. Deste tempo, tinham o primeiro intervalo de meia hora entre as 10:30h e as 11:00h e, às 13:00h, o segundo intervalo de meia hora já que, das 13:30h até às 14:30h era a hora de almoço. Apesar do tempo ser organizado nestes três momentos, à segunda-feira, entre as 11:00h e as 12:00h, os alunos dirigiam-se à Biblioteca Escolar para ouvir ler uma história pela professora bibliotecária e, posteriormente, fazer a sua interpretação. Havia também sessões onde a mesma apresentava e explorava com os alunos recursos digitais, promovendo o seu uso também em sala de aula. A título de exemplo, houve uma atividade em torno da leitura e exploração de uma obra literária infantojuvenil sobre a qual os alunos foram incitados a criar e a realizar uma sopa de letras, no

computador da Biblioteca, para interpretação da mesma. Para além disso, a professora bibliotecária lança também desafios às diversas turmas para que participem ativamente na vida escolar nomeadamente a realização de uma dramatização de um livro e, também, a declamação de poesia, já que a dramatização não era um interesse para todos os alunos. Saliente-se que, entre as 12:00h e as 13:00h de terça-feira, havia também uma hora destinada ao Inglês que, como determinado pelo DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, introduz o inglês como disciplina obrigatória no currículo desde o 3.º ano de escolaridade.

A rotina de alguns alunos começava já na Componente de Apoio à Família (CAF), dinamizada pela Câmara Municipal, ao passo que, de uma forma geral, a mesma tinha início às 9:00h. Apesar desta componente letiva terminar às 15:30h, doze alunos, ou seja, mais de metade da turma, frequentavam ainda as Atividades de Enriquecimento Curricular (AECs) até às 17:30h (Acompanhamento à turma (16:00h-16:30h todos os dias), Laboratório da Criatividade (segunda-feira), Academia da Atividade Física (terça e quinta-feira), Oficina de Animação (quarta-feira) e Expressão Musical (sexta-feira)).

Ao chegarem à sala de aula, era usual os alunos copiarem o plano de aula para o caderno, estabelecido pela docente cooperante, para dar início à aula da disciplina selecionada no primeiro momento da manhã. Exclusivamente, depois deste momento, à segunda-feira, a docente dedicava algum tempo para que os alunos pudessem relatar aquilo que fizeram durante os dois dias de fim de semana, reforçando sempre a importância de sair de casa e explorar o espaço exterior, uma vez que uma parte da turma revelava passar demasiado tempo dentro de casa no computador, sem qualquer supervisão parental. Já no início da tarde, às 14:30h, os alunos tinham no quadro, previamente escritos pela professora cooperante, os trabalhos para casa (TPC) que copiavam para fazer para o dia seguinte. No entanto, sempre que a turma sugerisse que não fossem enviados TPC por alguma razão específica válida, a professora alargava o prazo para que não fossem prejudicados. A opção de enviar TPC todos os dias já vinha desde o 1.º ano de escolaridade e é justificado pela docente por se tratar de uma forma de manter os encarregados de educação a par daquilo que é desenvolvido em sala de aula e também de permitir que os alunos pratiquem e reforcem os conteúdos lecionados de forma a perceber se todos estão a conseguir acompanhar.

Para terminar, em relação à avaliação, a mais utilizada pela professora cooperante era a avaliação sumativa, uma vez que a realização de fichas de avaliação e questões-aula prevalecia sobre a avaliação formativa, sendo menos utilizada, mas ainda assim considerada pelas fichas de trabalho e

participações orais dos estudantes que iam sendo realizadas. Aferiu-se que este último tipo de avaliação era contínuo, pelo que existia uma constante recolha de informações essenciais para que pudesse haver um ajuste no processo de ensino e aprendizagem de cada aluno. De forma a acompanhar este processo, recorreu-se também a grelhas de observação que permitiam uma maior perceção de desenvolvimento e evolução de cada um ao longo das diferentes unidades de aprendizagem que torna possível a resposta a todos de forma mais individual, processo este importante já que se trata de sujeitos únicos e singulares (Oliveira & Senger, 2014).

Todos os aspetos abordados foram alvo de reflexão e diálogo entre a díade e os diversos intervenientes do contexto educativo com vista à aquisição de aprendizagens significativas por parte das crianças atendendo às suas singularidades. Ainda assim, como estes processos e conhecimentos acerca do contexto não se demonstraram suficientes para dar resposta ao objetivo mencionado, é essencial que haja uma investigação docente contínua ao longo de ação pedagógica como será evidenciado de seguida.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação, enquanto uma atividade de “natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objetivo de indagação” (Coutinho, 2014, p.4), deve ter em vista a adequação e as transformações das práticas docentes que, juntamente com as observações, conhecimentos e reflexões sobre o contexto educativo, propiciem aprendizagens com sentido para as crianças. Esta deve ser: sistemática na medida em que deve ser constituída por uma organização própria e possuir regras que permitam colocá-la em prática; flexível, uma vez que deve ser um processo em constante mudança a que nos devemos adaptar, já que nos encontramos em constante evolução e alvo de indagação, já que deve levar o sujeito a procurar, descobrir e averiguar para se informar e ser um melhor profissional.

Seguindo estes critérios, o sujeito poderá não só compreender, como também explicar os fenómenos sociais com vista ao melhoramento da forma como os alunos e as crianças aprendem e o que aprendem proporcionando aprendizagens significativas (Fernandes, 2009). Por esta razão, no decorrer da PES, tornou-se imprescindível recorrer à metodologia de Investigação-Ação (I-A) por se tratar de uma das metodologias mais adequadas à promoção de mudanças nos profissionais e/ou instituições que pretendam acompanhar a evolução de que a educação necessita (Coutinho et al., 2009).

Assim sendo, o processo cíclico de observar, planejar e avaliar serão alvo do processo que visa a transformação para a melhoria e os diferentes processos de registo e reflexão serão utilizados como um “suporte pedagógico com intencionalidade educativa e eficaz na regulação das aprendizagens realizadas por cada uma das crianças e pelo grupo” (Cardona et al., 2021, p.145). Para além destes registos, nomeadamente o diário de formação que permitiu o registo dos vários dias em contexto reproduzindo-os e refletindo sobre eles, as grelhas de observação que, para além da reflexão, permitiram também a recolha e análise de dados mais específicos e individualizados do grupo e as fotografias, os vídeos, as narrativas e os registos das crianças, a metodologia de I-A visou a articulação da teoria com a prática nunca esquecendo que os intervenientes, para além de investigadores, são também participantes no processo tendo em consideração aspetos e características pessoais como crenças, valores e teorias (Formosinho, 2007).

Citando Silva (2002), “a transformação da realidade advém do movimento dialético teoria-prática. Não se transforma o mundo interpretando-o, mas também não se muda a prática sem desvelar o seu sentido” (p.48), ou seja, torna-se imprescindível que haja uma constante articulação entre a teoria e a prática que não seja desprovida de sentido por parte das crianças e alunos. Esta articulação deve ser realizada tendo em consideração o quotidiano dos mesmos na qual existem estratégias da observação que poderão auxiliar, nomeadamente a recolha de informação que deve ser organizada e interpretada e constatar problemas de onde deve partir a procura de soluções pelas mais diversas estratégias (Estrela, 1994).

Relativamente à observação realizada na PES, podemos distingui-la como observação participante e sistemática, na medida em que o observador participa na vida do grupo e há coerência dos processos e dos resultados obtidos (Estrela, 1994). Após duas semanas de observação no contexto e de todos os registos e reflexões, ocorreu a planificação que é, segundo Diogo (2015), um “instrumento imprescindível para a gestão” (p.64) já que é ela quem orienta a ação futura. Todo o processo de planificação teve como objetivo que fossem atingidos determinados objetivos, ideias ou propósitos sustentados pela experiência e pelo conhecimento do docente. Todas e quaisquer planificações são flexíveis sendo apenas uma previsão daquilo que se pretende atingir para ir ao encontro dos interesses, necessidades e dificuldades observadas das crianças sendo facilmente modificado.

Para uma melhor adequação das mesmas ao contexto, estas eram realizadas semanalmente no decorrer da PES pela díade, mas sempre com a colaboração da educadora e professora cooperantes.

Para além disso, as planificações eram também enviadas para as supervisoras institucionais que procediam à realização da sua apreciação como uma análise crítico-construtiva prevendo a melhoria de uma determinada prática. Quer na EPE, como também no 1.º CEB, foram elaborados guiões de pré-observação nos quais constavam as intencionalidades pedagógicas do momento a ser observado e que serviam, para além de guias, como documentos de reflexão conjunta da prática. Foram ainda elaboradas duas narrativas colaborativas nos dois ciclos entre a díade e a educadora e a professora cooperante nas quais eram descritas atividades realizadas, a intencionalidade das mesmas, se os objetivos haviam sido cumpridos e o que mudaríamos, reflexões também realizadas no decorrer da PES, oralmente em momentos livres, os quais se tornaram úteis na dinamização de outras atividades nas quais poderíamos prever dificuldades e melhorias mesmo antes da ação decorrer.

Estes momentos de diálogo e de partilha promoviam, portanto, o desenvolvimento de experiências pedagógicas e projetos mais adequados ao contexto da PES, tendo em atenção, não só a flexibilidade das planificações, como também os diferentes ritmos de desenvolvimento de cada criança já que o importante não é concluir com sucesso qualquer planificação, mas sim permitir que as crianças estejam envolvidas, não sendo obrigadas a realizar uma determinada atividade com que não se identifiquem. Para estes casos, é indispensável criar momentos de diferenciação pedagógica que se devem também encontrar em constante articulação com as diferentes áreas do saber e de forma sequencial, ordenada e articulada promovendo o “ensino pela descoberta” (Diogo, 2015, p.83).

Posto isto, é essencial que haja a reflexão acerca dos resultados obtidos para a reformulação da prática anterior no qual importa mencionar Schön (1987) citado por Oliveira & Serrazina (2000) que distingue três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. As duas primeiras reflexões consistem no mesmo tipo de reflexão, mas, tal como o próprio nome indica, ocorrem em momentos diferentes, ou seja, enquanto a primeira ocorre durante a ação e permite que haja ajustes realizados no decorrer da mesma aquando do surgimento de obstáculos, a segunda é apenas realizada após a ação apenas podendo ter relevância numa prática futura. Já a reflexão sobre a reflexão na ação pressupõe um pensamento distante da ação na qual procuramos compreender de que forma a ação poderá contribuir para que seja alcançado um conhecimento permitindo analisar o que aconteceu, de que forma o docente a executou, o que observou, que significados retirou e, se possível, os significados que também as crianças poderão ter retirado (Oliveira & Serrazina, 2002). Por conseguinte, compreendendo as diversas formas de reflexão, é possível afirmar que a mais utilizada ao longo da PES foi a primeira, a reflexão na ação, já

que foi possível ir integrando e adaptando diversos interesses, necessidades e motivações que fossem surgindo permitindo que fossem alcançadas aprendizagens significativas já que nem sempre as nossas expectativas e planificações correspondem à realidade do contexto no momento, sendo importante ter em consideração que “as iniciativas das crianças, que decorrem dos seus interesses e saberes, são estimuladas e alargadas pelo/a educador/a” (Cardona, 2001, p.62).

Uma das outras fases da metodologia de I-A diz respeito à avaliação que surge, quer na Educação Pré-Escolar, quer noutros níveis de ensino, como uma estratégia de adequação da prática educativa e das intervenções tendo em consideração as dificuldades das crianças e dos alunos uma vez que, corroborando com Hohmann e Weikart (2007), a avaliação tem por objetivo “trabalhar em equipa para construir e apoiar o trabalho nos interesses e competências de cada criança” (p. 8), tendo em consideração que a avaliação não é feita tendo por comparação as crianças como um todo, mas sim comparando cada criança consigo mesma, observando a sua evolução ao longo do tempo. Em suma, a metodologia de I-A contribuiu para que, enquanto futura profissional, desenvolvesse diversas competências que contribuíssem para um questionamento reflexivo com vista ao melhoramento de práticas pedagógicas com o objetivo de que fossem promovidas aprendizagens significativas que serão evidenciadas no capítulo seguinte.

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

Tendo como ponto de partida o desenvolvimento holístico da criança e após a apresentação do enquadramento teórico e legal, da caracterização do ambiente educativo de EPE e Ensino do 1.º CEB e da análise da metodologia de investigação, importa agora descrever e analisar as ações desenvolvidas durante a PES, assim como os resultados obtidos.

Todas as ações foram planeadas obedecendo a critérios que fossem ao encontro das necessidades, interesses e motivações das crianças descritas no capítulo II, nas quais foram adotadas pedagogias participativas que colocavam a criança no centro do seu processo educativo como um ser ativo, autónomo e capaz de construir o seu próprio conhecimento.

Neste sentido, o presente capítulo organiza-se em dois subcapítulos sendo, o primeiro, relativo ao percurso educativo vivenciado no contexto de EPE e, o segundo, relativo ao percurso educativo vivenciado no contexto de 1.º CEB de acordo com os critérios mencionados.

3.1. PERCURSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Sendo esta a primeira etapa da Educação Básica, a EPE assume um papel de extrema importância na educação dos futuros cidadãos e, como tal, da sociedade que se avizinha e que se espera consciente e capaz de participar de forma ativa superando quaisquer desafios que lhe sejam impostos.

Desta forma, a PES demonstra-se crucial para que haja, de facto, uma mudança no ensino que dê resposta a estes desafios. Assim, importa destacar a relevância da observação do contexto que teve uma duração de duas semanas nas quais o par pedagógico teve a oportunidade de conhecer o contexto, as rotinas e as características, não só das crianças, como também dos restantes atores educativos envolvidos. Através desta observação, tornou-se possível identificar as principais necessidades e interesses do grupo que permitiram o planejar de diversas ações no contexto tendo como objetivo potenciar o desenvolvimento holístico da criança. Para isto, teve-se em atenção o

facto de que a criança é o principal sujeito e agente do seu processo educativo importando as suas experiências, saberes e competências, valorizando-a e fazendo-a sentir que faz realmente parte do seu processo de ensino e de aprendizagem (Silva et al., 2016).

Tendo em consideração que não é possível relatar todas as ações experienciadas no contexto em EPE, dar-se-á destaque às atividades “Quem é quem?” e “Como sou”, no âmbito do projeto “Quem sou eu?”, bem como atividades desenvolvidas em colaboração com o par pedagógico, a educadora cooperante e a terapeuta da fala, no âmbito da intervenção semanal do projeto “A brincar e a ler, vamos aprender!”. Para além destas, destacar-se-á ainda a atividade “Coroa Natalícia”. A seleção das presentes atividades pretende demonstrar a importância do trabalho colaborativo e que, ao brincar, é possível desenvolver aprendizagens significativas.

De forma a contextualizar o projeto desenvolvido, importa referenciar as etapas a seguir aquando da MTP: Definição do Problema (Fase I); Planificação e Desenvolvimento do Trabalho (Fase II); Execução (Fase III) e Divulgação/Avaliação (Fase IV). Iniciando pela primeira fase, a Fase I, no decorrer da PES, foi possível observar que as crianças se mostravam entusiasmadas para trazer objetos de casa, sendo eles brinquedos, objetos da natureza ou materiais reciclados e, para fazer deste momento, um momento de aprendizagem, de socialização e de prazer por parte das crianças, a educadora cooperante resolveu adotar uma estratégia a que deu o nome de “O Saquinho das Surpresas”.

“O Saquinho das Surpresas” consiste em ter na sala de atividades um saco de pano opaco em que seja possível esconder um determinado objeto como já mencionado no capítulo II. No caso específico que é retratado no presente capítulo, uma das crianças (I.) chegou à sala de atividades, colocou um livro dentro do saco, marcou a sua presença e sentou-se na roda sem falar nele às outras crianças. Posto isto, e após todos marcarem as presenças, sentados em círculo, cantaram a canção dos bons dias, contaram as novidades do fim de semana e seguiu-se o momento dedicado ao “Saquinho das Surpresas”.

No presente contexto, valorizava-se a rotina como uma forma de manter a tranquilidade no ambiente educativo dando estabilidade e segurança a todos os envolvidos na mesma. Era de notar que as crianças já se encontravam cientes de que, por ver o saco com a criança, aquele momento iria acontecer e, por essa razão, estavam já preparadas para iniciar e dar seguimento à sua rotina incluindo este momento com naturalidade (Bilória et. al., 2013).

Sendo assim, as crianças cantaram a respetiva canção e, depois, procedeu-se ao momento destinado às questões e hipóteses sobre aquilo que poderia estar no saco. Neste dia, foram muitas as crianças que demonstraram interesse em saber o que estaria lá dentro como: S.: “É um brinquedo?”, I.: “Não é um brinquedo.”; B.: “É branco?”, I.: “É branco, mas tem muitas mais cores diferentes.”; Li.: “Já estou a ver... tem páginas?”, I.: “Sim! Mais pistas?”; JG.: “Tem desenhos e letras?”, I.: “Tem isso tudo!”; Lu.: “Acho que sei. É um livro?” (Lu.), I.: “Sim, é mesmo um livro, olha!”.

Posto isto, a criança (I.) retirou o livro do saco e mostrou aos seus pares que se mostraram fascinados pelas diversas cores questionando se o mesmo poderia ficar na área da Biblioteca para que o pudessem explorar com mais atenção e pormenor e questionando, ainda, se a educadora o poderia ler.

A partir do interesse das crianças foi lida e explorada a obra infantojuvenil “Elmer” de David McKee que contava a história de Elmer, um elefante que, por ser colorido, era diferente de todos os outros elefantes cinzentos. Apesar disso, todos o aceitavam tal e qual como ele era, mas, ainda assim, este sentia-se perturbado por não poder ser como os outros. No entanto, com o tempo, Elmer foi percebendo que eram essas mesmas diferenças que o tornavam especial e único ficando este mais feliz e mostrando que, se todos fossemos iguais, o mundo seria maçador e aborrecido.

Durante a EPE, as crianças devem ser sensibilizadas para o prazer da leitura assim como para a importância e funções da leitura. Para que isto se suceda, o educador deve tomar um papel de facilitador dotando o ambiente educativo de livros diversificados e outros materiais impressos aos quais as crianças tenham livre acesso. Para além disso, deve ainda agir como exemplo demonstrando “sensibilidade e conhecimento sobre as questões de leitura [conseguindo] (...) fazê-la chegar às crianças de forma lúdica e cativante, envolvendo-as e motivando-as intrinsecamente a querer ouvir o que vai ser lido” (Balça & Leal, 2014, p.3).

Como através das interações partilhadas de leitura o educador transmite às crianças o prazer e satisfação da exploração de um livro, realizada a leitura expressiva do livro, criou-se um diálogo entre as crianças acerca do facto de os elefantes serem ou não iguais: Lu.: “São todos iguais, são todos cinzentos. Menos o Elmer.”, J.G.: “Pois, o Elmer era aos quadrados coloridos e os outros elefantes eram cinzentos”, D.: “Sim, os outros eram todos iguais”. Nisto, uma outra criança (B.) responde: “Não eram todos iguais nada, uns eram mais grandes e outros eram mais pequenos”, Lu.: “Sim, é como nós somos, mais altos e mais pequenos” (Balça & Leal, 2014).

É neste momento que o par pedagógico levanta aquela que viria a ser a questão-problema do projeto a vir a ser desenvolvido: AM.: “E nós? Somos todos iguais?”. As respostas foram rápidas a surgir: MS.: “Somos iguais, olha as nossas batas.”, R.: “Nós somos todos iguais porque temos batas iguais.”, JG.: “Mas não estamos sempre com a bata vestida, só na escola, por isso não podemos ser iguais. Olha para o teu cabelo e para o da AM, não é igual.”.

A esta altura, o grupo ficou pensativo e reflexivo, o que levou à decisão de iniciar-se assim o projeto “Quem sou eu?”, de forma a explorar a identidade de cada um. Após este momento, seguido de uma longa conversa entre as crianças, o par pedagógico, a educadora cooperante e a assistente operacional, numa folha A3, foi construído um mapa conceptual (figura 2) no qual foram registadas as respostas às questões: “O que já sabemos?”, “O que queremos saber?” e “Como vamos descobrir?”.

O que já sabemos?	O que queremos saber?	Como vamos descobrir?
Temos de diferente: cor dos olhos; tamanho; gostos/interesses; moradas; cor de cabelo.	O que gostamos de: brincar; vestir; comer. A nossa cor preferida e onde e com quem moramos.	Podemos: fazer os nossos desenhos; criar roupas; questionar as pessoas; construir os nossos corpos.

Figura 2- Mapa conceptual da EPE

As respostas foram variadas e muitas foram comuns entre várias crianças. A partir das mesmas, foram definidas as atividades a ser desenvolvidas com as crianças ao longo da PES, das quais serão abordadas duas no presente relatório- Fase II. Tendo em consideração o comentário feito pela criança JG., anteriormente (“Mas não estamos sempre com a bata vestida, só na escola, por isso não podemos ser iguais. Olha para o teu cabelo e para o da AM., não é igual.”), procedemos ao jogo “Quem é quem?” que tinha por objetivo a observação atenta e o conhecimento prévio das crianças umas pelas outras iniciando-se a Fase III.

Para a realização do jogo, as crianças sentaram-se em grande círculo no tapete posicionado no centro da sala de atividades e explicou-se como funcionaria todo o jogo. O jogo, que não requereu qualquer tipo de material, consistiu no seguinte: em grande grupo, no círculo formado, uma das crianças deveria levantar-se e dirigir-se à mestranda. De seguida, deveria mencionar ao seu ouvido o nome de uma das crianças que iria descrever para que a mestranda pudesse orientar a criança, se necessário. Posto isto, essa criança deveria dizer em voz alta três características da criança mencionada para que o grupo adivinhasse de quem se tratava. Neste momento, todas as crianças deveriam colocar o dedo no ar e falar apenas quando a criança o solicitasse.

Estas competências comunicativas estruturaram-se em função das interações estabelecidas no ambiente educativo tornando-se as capacidades de produção e de compreensão linguística cada vez mais ampliadas. Ao longo da PES, foi possível perceber o desenvolvimento das crianças no que diz respeito ao domínio da linguagem oral pelas intervenções da tríade educativa que deram espaço e autonomia a cada uma das crianças para serem ouvidas, facilitando a sua expressão e o desejo por comunicar (Silva et. al., 2016). Por esta razão, todas as crianças aderiram a esta atividade que veio desenvolver não só o discurso oral, como também a capacidade de observação e o reconhecimento das características pessoais de cada um, sendo que, grande parte das crianças, ao ouvir as características, direcionaram logo a sua atenção e olhar para a criança a ser descrita e num caso específico, ao perceber de que se tratava de si própria, uma das crianças esboçou um sorriso na cara após o seguinte momento: B.: “Tem cabelo loiro, olhos claros e é uma menina”; S.: “Sou eu!”; momento este que causou diversas gargalhadas, uma vez que esta seria a única criança com estas características.

Uma vez que, nesta atividade, as principais características para distinguir cada elemento do grupo se centravam na cabeça, nomeadamente no que concerne ao cabelo, aos olhos e ao uso ou não de acessórios, o par pedagógico desenvolveu a atividade intitulada “Como sou” direcionada ao contorno da face de cada criança recorrendo às fotografias de cada um, à mesa de luz e a canetas e folhas de acetato, partindo do objetivo definido pelas crianças no mapa conceptual de desenhar as “nossas caras para nos conhecerem”.

A atividade consistia em que fosse colocada uma folha de acetato por cima da fotografia de cada uma das crianças, colando-a com fita-cola à mesa de luz para que esta não se movesse. De seguida, a pares, cada uma se dirigiu à mesa de luz contornando a sua face, pescoço e cabelo com a caneta de acetato (figura 3). Descoladas da mesa e afastadas da fotografia original, as crianças foram demonstrando reações de espanto e de felicidade por terem sido capazes de contornar as suas faces de forma tão fiel à realidade querendo mostrar a todas as crianças e adultos o seu contorno.



Figura 3- Processo do contorno facial das crianças na mesa de luz

Por esta razão, optou-se inicialmente por pendurar no estendal da sala de atividades todas as folhas de acetato contornadas já que esta atividade teve a duração de dois dias não sendo estes todos destinados, como de esperar, à mesma atividade. No momento do lanche da tarde, como este é realizado dentro da sala de atividades, as crianças iam sendo questionadas pela mestranda sobre



Figura 4- Atribuição de acessórios para representação mais fiel à realidade

qual a criança representada em cada um dos contornos no qual algumas crianças perceberam a falta de acessórios, uma vez que as fotografias já seriam do início do ano letivo. Por esta razão, algumas crianças pediram para completar as suas criações como o caso da criança R. que desenhou os seus óculos (figura 4). Este momento de partilha foi também cómico proporcionando comentários como: “Nem pareces tu, parece o Harry Potter! Só faltava o desenho do raio!” (Li.).

Num momento posterior, as crianças pediram para que estes desenhos fossem expostos no espaço comum para serem mostrados a toda a comunidade escolar. Por esta razão, os mesmos foram afixados no espaço comum por cima dos cabides de cada criança pela devida ordem tendo em atenção a criação de um ambiente propício às interações entre os vários atores educativos (Folque, 2014). No entanto, como as folhas eram transparentes e o desenho não permitia que os contornos tivessem o devido destaque, foram distribuídas folhas de jornal às crianças para que elas a pintassem e dessem destaque às suas criações.

Uma das crianças começou por desenhar quadrados como no livro “Elmer” e pintou cada um de uma cor. Ao partilhar a sua criação com o resto do grupo, este mostrou-se também motivado a realizar a pintura da mesma forma apropriando-se assim, todo o grupo, à história que permitiu iniciar todo o projeto. Realizadas todas as pinturas e coladas aos contornos das faces de cada um, os mesmos foram afixados no local inicialmente definido pelas crianças (figura 5), e a comunidade escolar foi convidada a observar os desenhos e adivinhar qual a criança representada em cada um.



Figura 5- Exposição dos contornos faciais no espaço comum

Este momento permite perceber, entre muitos outros aspetos, que a criança se sentiu verdadeiramente estimulada pela história que ouviu e que, mesmo sem perceber, demonstra o desenvolvimento e construção do seu conhecimento sobre o mundo, uma vez que “em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem” (Sousa & Bernardino, 2011, p. 237).

Como já referido, no presente relatório de estágio, não é possível descrever todas as atividades realizadas no âmbito do projeto de intervenção, pelo que avançar-se-á para a última fase. Na Fase IV, correspondente à divulgação do projeto, foi construído, com a colaboração das crianças, um Jornal de Notícias intitulado “As Notícias da Sala Verde” em suporte digital. Este nome surgiu do interesse das crianças em partilhar tudo o que era realizado por eles na sala de atividades, uma vez que já havia sido colocada no lado de fora da porta da sala uma secção dedicada às partilhas das crianças para com a comunidade escolar. Mantendo o nome, este jornal posteriormente impresso, correspondeu a todo o processo de desenvolvimento do projeto cujo resultado espelhou uma nova visão por parte das crianças acerca da temática da aceitação da diferença, uma vez que todos somos diferentes e que são essas diferenças que nos tornam únicos e especiais assim como o Elmer, potenciando um clima de tolerância e de respeito pelo próximo como uma mais-valia na vida e para a vida das crianças. Este jornal foi levado à vez para casa das crianças como forma de expor às famílias todo o projeto desenvolvido pelas crianças que permitiu que estas partilhassem as suas vivências de uma forma próxima e com recurso às fotografias e aos pequenos textos presentes no mesmo. Já em relação à avaliação, a mesma foi sendo realizada de forma formativa através das diversas criações das crianças tendo sempre em consideração que a mesma se trata de uma “avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Silva et. al., 2016, p.16), estimulando sempre as crianças a partilhar e a questionar-se sobre o mundo que as rodeia.

Para além das atividades desenvolvidas neste projeto mencionado, muitas outras foram dinamizadas, entre elas a atividade intitulada “Coroa Natalícia” que teve como foco a exploração de padrões, aliando o grande interesse das crianças pelo Natal com a dificuldade de identificar padrões e realizar sequências. Esta atividade encontra-se dividida em dois momentos distintos, sendo o primeiro destinado à explicação da mesma e apresentação dos materiais a utilizar e, a segunda, ao interesse desenvolvido através do brincar na exploração livre das diferentes áreas de interesse. Assim sendo, na primeira parte, as crianças foram posicionadas em grande círculo no tapete da sala de atividades e, como este era demasiado colorido, foi utilizado o flanelógrafo com fundo preto para dar destaque às diversas imagens natalícias que foram apresentadas e previamente preparadas pela

mestranda, advindo de recortes de papel de embrulho com tema natalício. Apresentando uma imagem, cada uma das crianças deveria identificar o seu nome encontrando-se entre estas um rebuçado, uma bola, um sino, um pai natal, uma rena, um boneco de neve, um azevinho, um presente e uma vela. Este momento, ainda que apenas de identificação de imagens representativas, demonstrou-se de grande interesse e motivação para as crianças que se demonstravam curiosas por saber o que iriam fazer com aquele material.

Sendo que a matemática possui um papel de extrema importância no que diz respeito à estruturação do pensamento, e dada a sua importância para a vida quotidiana e para a aquisição de futuras aprendizagens, “o acesso a esta linguagem e a construção de conceitos matemáticos e relações entre eles são fundamentais para a criança dar sentido, conhecer e representar o mundo” (Silva et al., 2016, p.6). Neste sentido, é de destacar a importância que os padrões possuem no percurso escolar, uma vez que, ao analisarmos os currículos de diversos níveis de ensino, percebemos que este é um tema transversal desde a EPE até ao ensino secundário, promovendo o desenvolvimento de capacidades inerentes, por exemplo, à resolução de problemas e à criatividade.

Para além disso, os padrões potenciam aprendizagens que recaem nas mais diversas áreas, já que permitem várias representações de padrões pictóricas ou numéricas, perceber a existência de regularidades também no dia a dia, a descrição e leitura de um padrão, prever aquilo que se segue numa sequência, fazer generalizações e ainda construir autonomamente um padrão desenvolvendo uma sequência (Vale et al., 2009). Para explicar estes conceitos de padrões e de sequências adequando à faixa etária das crianças em idade Pré-Escolar, utilizou-se a metáfora do comboio e das suas carruagens sendo o padrão a primeira carruagem e, as restantes o completar da sequência. As imagens recortadas seriam os passageiros do comboio que, inicialmente, deveriam ser os mesmos em todas as carruagens.



Figura 6- Completar de uma sequência

Posto isto, procedeu-se à demonstração de um exemplo de um comboio em que o padrão continha apenas duas imagens (azevinho e rebuçado) a que uma das crianças seria desafiada a adicionar as restantes com o objetivo de completar a sequência (figura 6). Não foi um processo intuitivo, mas, com a orientação prestada, as crianças conseguiram definir quais as imagens a utilizar referindo-se às mesmas como os únicos passageiros que poderiam estar naquele comboio. Realizado mais

um padrão apenas com dois termos por outra criança, procedeu-se à tentativa de aumentar o grau de dificuldade realizando um novo padrão com o auxílio de outra criança, mas com três termos sendo um deles repetido (azevinho, azevinho, rebuçado), ao que as crianças demonstraram mais facilidade em completar mesmo com esta repetição.

Em seguida, cada uma das crianças selecionou nove imagens que queria utilizar na construção do seu próprio comboio e, numa tira de cartolina branca que as destacava, posicionou-as para no final, explicar qual o padrão definido e as imagens utilizadas, um momento de avaliação realizado em grande grupo, uma vez que as crianças tiveram a liberdade de questionar sempre que não percebessem a forma como tinha sido elaborada a sequência e sugerindo alterações quando considerassem que algo não estava posicionado no devido lugar voltando à primeira carruagem do comboio sempre que necessário. Neste momento, uma das crianças (D.) construiu um padrão de crescimento demonstrando conhecimentos sobre o mesmo, o que permitiu que este tipo de padrão fosse explicado pela criança em questão ao resto do grupo sempre com a orientação da mestranda.

Realizados todos os padrões natalícios procedeu-se à colagem dos mesmos na cartolina para, de seguida, agrafar formando uma “Coroa Natalícia” que as crianças prontamente colocaram nas cabeças. A atividade contava ainda com um momento de pintura e recorte de hastes de renas previamente preparadas, mas, como as crianças pareciam já não estar motivadas para as artes plásticas naquele momento, foi dada a opção de explorar livremente as diferentes áreas de interesse. No entanto, duas crianças que se encontravam na área da casinha, começaram a colocar talheres e outros objetos nas coroas (figura 7), pelo que a mestranda decidiu agir e sugerir que realizassem a restante parte da atividade. Neste momento foi possível observar, então, o envolvimento e o entusiasmo das crianças que se aprontaram a escolher as cores que queriam utilizar na pintura das mesmas (figura 8).

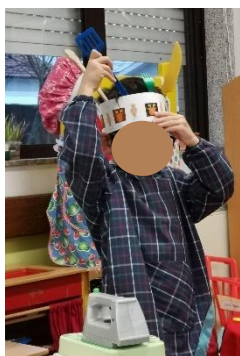


Figura 7- Momento em que se torna pertinente dar continuidade à atividade



Figura 8- Pintura das hastes das renas

Com todas as coroas secas e finalizadas, as crianças colocaram-nas nas cabeças e as mesmas



Figura 9- Lanche partilhado pelos grupos de EPE

foram utilizadas durante o lanche partilhado de Natal realizado com os outros dois grupos de EPE (figura 9), assim como na gravação de um momento musical de uma canção de Natal como surpresa para os pais. De referir que, desta forma, todas crianças se mantiveram envolvidas no decorrer das diversas etapas da

atividade, o que se tornou num momento gratificante para todos.

Como já foi mencionado, as interações estabelecidas pelos adultos e a articulação entre as diversas atividades promovem a criação de um ambiente educativo estimulante para as crianças enquanto agentes ativos no seu processo educativo. Por esta razão, a comunicação entre os vários adultos envolvidos na rotina das crianças deve ser estabelecida com vista ao alcançar de aprendizagens educativas. Neste sentido, em diálogo com a terapeuta da fala e com a educadora cooperante foi decidido que fossem organizadas diversas atividades com sentido partindo da leitura do livro infantojuvenil “Ovelhinha, dá-me lã” de Isabel Minhós Martins, um dos livros sugeridos pela terapeuta da fala no âmbito do projeto anteriormente mencionado “A brincar e a ler, vamos aprender!”. Num primeiro momento foi, portanto, realizada a leitura e analisada a obra em grande grupo. Sendo esta referente à estação do ano do inverno que já se estava a aproximar e, sendo um interesse das crianças explorar todas as estações ao longo do ano, tornou-se ainda mais relevante a sua exploração.

A leitura foi realizada de forma dramatizada pela mestranda numa primeira parte da manhã, momentos antes da terapeuta chegar à sala de atividades para dar continuidade à obra. O livro infantojuvenil “Ovelhinha, dá-me lã” conta a história de um menino que se prepara para o inverno que se avizinha muito frio e que, por essa razão, segue a pedir lã a uma ovelhinha para poder fazer uma camisola, um casaco, um gorro, umas luvas, um cachecol, um par de meias e um sobretudo para a estação.

Após a ovelhinha ter oferecido toda a lã do seu corpo, o menino decide aproveitar-se da mesma para confeccionar um casaco, umas meias, umas luvas, um barrete e umas pantufas para que a ovelhinha também não passe frio durante o inverno. Prosseguindo a leitura, as crianças foram questionadas pela educadora acerca das personagens da história, das peças de vestuário, das partes

do corpo, quer da menino, quer da ovelha, mencionadas e da origem da lã. Entretanto, a terapeuta da fala entrou na sala de atividades, juntou-se ao grupo no tapete e, após fazer uma breve contextualização e captar a atenção das crianças, dinamizou uma atividade direcionada ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Através de cartões com imagens de peças de roupa, partes do corpo e personagens criados pelas mestrandas para uma atividade posterior, a terapeuta da fala distribuiu-os aleatoriamente pelas crianças que, ao seu sinal, deveriam bater palmas de acordo com o número de sílabas da palavra. Atividades do mesmo género já haviam sido realizadas pela mestranda noutros momentos, pelo que foi possível observar uma enorme evolução no desenvolver desta competência por parte de todas que visa não só a linguagem oral, como também a iniciação à escrita na EPE, uma vez que num estágio inicial, as crianças tendem a associar um fonema e consequentemente uma letra a cada sílaba até chegar à fase alfabética onde passa a fazer a análise de todos os fonemas das palavras fazendo-lhes corresponder as letras convencionais corretas (Lourenço & Martins, 2010).

Em seguida, seguiu-se um momento dedicado à Educação Física, um enorme interesse do grupo e que em tanto desenvolve as competências das crianças, uma vez que as mesmas se encontram numa fase em “pleno desenvolvimento das funções motoras, cognitivas, emocionais e sociais, passando da fase do individualismo para a das vivências em grupo” (Magalhães et. al., 2007, p.47). Articulando com a história anteriormente referida, a seguinte atividade teve uma duração de 40 minutos e dividiu-se em três partes: o aquecimento, o desenvolvimento constituído por dois jogos e o alongamento. Deve ter-se em atenção que, antes de qualquer um destes momentos foi realizada a explicação da mesma atividade contabilizado nos 40 minutos destinados à mesma.

Devido à situação meteorológica que se fez sentir, a presente atividade foi dinamizada no polivalente. Durante o aquecimento, estavam espalhados pelo chão 20 arcos correspondentes ao número de crianças e foi pedido que estas se deslocassem pelo espaço de acordo com o tipo de deslocamento mencionado pela mestranda, que poderia ser: a caminhar, a correr lentamente ou de forma rápida, a saltar a pé-coxinho, a saltar a pés juntos e a saltar à tesoura. No entanto, entre os vários tipos de deslocação, a mestranda possuía um apito no qual soprava para que as crianças realizassem as ações indicadas. Entre estas ações estavam, por exemplo: colocar um pé dentro do arco, colocar um pé e uma mão dentro do arco, colocar as duas mãos dentro do arco, posicionar-se à frente do arco, ficar dentro do arco e posicionar-se atrás do arco.



Figura 10- Posicionamento correto

Neste momento, importa destacar a atenção de uma das crianças mais novas (A.) que, ao sinal de “coloquem-se à frente do arco” se posicionou diferente de todos os colegas (figura 10). Esta rapidamente se apressou justificando que, para se encontrar à frente de alguém ou algum objeto, era necessário que algo ou alguém estivesse atrás dela demonstrando assim um sentido de orientação que permitiu o desenvolvimento do mesmo nas outras crianças, uma vez que optamos por repetir esta ação com o objetivo de identificar se as aprendizagens haviam sido significativas.

Após o aquecimento, realizou-se o primeiro jogo intitulado “O Estendal da Ovelhinha” que se encontrava dividido em dois momentos. Num primeiro momento, foram formadas quatro equipas de cinco elementos de forma que se encontrassem equilibradas em termos de desenvolvimento e o espaço encontrava-se organizado da forma descrita em seguida. De um dos lados do polivalente, estavam quatro arcos estrategicamente posicionados representando cada um uma das equipas pelo que deveriam ficar atrás dos mesmos. Dentro de cada arco estavam cinco peças de roupa de criança das presentes na história, ou seja, um casaco, um par de meias, um par de luvas, um cachecol e um gorro, contabilizando as 20 peças de roupa necessárias. Já do lado oposto do polivalente, estava uma corda esticada à altura das crianças e quatro montinhos com molas da roupa.

Dado o sinal da mestranda com o apito, à vez, cada criança deveria pegar numa das peças de roupa tendo em consideração, no caso de haver pares, de levar as duas partes, e correr pegando na quantidade de molas necessárias para estender as peças no estendal regressando ao ponto inicial.



Figura 11- Resultado do estendal após todas as equipas realizarem a atividade

Após a chegada, poderia partir a próxima criança até que todas tivessem realizado a atividade (figura 11). Posteriormente a este momento, a mestranda contextualizou a atividade explicando que, de repente, veio um sol muito quente que secou

toda a roupa, pelo que, naquele momento, o objetivo seria apanhar todas as peças de roupa, tirar todas as molas, colocar as molas no monte inicial e trazer as peças de roupa para o arco correspondente à sua equipa. Esta atividade desenvolvida a partir de uma situação do quotidiano,

pressupôs o desenvolvimento de várias competências, entre elas a motricidade fina através da colocação e do retirar das molas da roupa do estendal.

De seguida, realizou-se o jogo “A Ovelhinha Manda” que necessitou dos, anteriormente utilizados, cartões com as imagens e palavras escritas respetivas (figura 12). A equipa vencedora do jogo anterior teve como recompensa poder escolher o cartão da sua preferência ao passo que os outros foram distribuídos aleatoriamente. Após a distribuição, foi repetida a estratégia de circular livremente pelo espaço das diversas formas de deslocamento: a caminhar, a correr lentamente, a saltar a pé-coxinho, a saltar a pés juntos e a caminhar para trás, mas, desta vez, ao sinal do apito, as crianças deveriam parar e ouvir as indicações da ovelhinha dadas pela mestranda seguidas de “A Ovelhinha manda...”. As ações pedidas passavam por: “A Ovelhinha manda formar grupos com cinco peças de roupa diferentes”, “a Ovelhinha manda formar grupos com quatro peças de roupa todas iguais”, “a Ovelhinha manda formar grupos com peças que tenham a cor vermelha”, “a Ovelhinha manda formar grupos com peças que tenham a cor azul”, “a Ovelhinha manda formar grupos de três elementos” (figura 13), “a Ovelhinha manda formar grupos com dois elementos”, e “a Ovelhinha manda criar um grupo com todas as peças de roupa”; utilizando, por vezes, os cartões e por outras não. Este jogo permitiu, não só trabalhar os deslocamentos e equilíbrios, como também apropriar-se das noções de conjuntos com diversas características em comum.



Figura 12- Cartões utilizados



Figura 13- Formação de conjuntos de três elementos

De uma forma lúdica e informal, as crianças tiveram a oportunidade de abordar a formação de conjuntos ajudando-se umas às outras para que, em equipa, superassem os diversos desafios. Para além disso, as características definidas como as cores ou as peças de roupa também promoveram situações de *diálogo* e reflexão entre o grupo, o que permitiu que as aprendizagens construídas pelas mesmas fossem, de facto, significativas e contextualizadas permitindo a compreensão de conteúdos em conjunto, uma vez que as aprendizagens das crianças, neste momento, são essencialmente sociais e baseadas em investigações pessoais (Duque et al., 2014).

Por último, o momento de alongamento contou com a organização das crianças num grande círculo sentadas no chão onde foi feita uma reflexão conjunta sobre aquilo de que mais tinham gostado. Desta forma, a partir das respostas das crianças, procedeu-se ao mesmo. Neste momento, por exemplo, uma das crianças afirmou que o que mais gostou foi de estender a roupa, então, sentados com as pernas esticadas para a frente, realizaram-se movimentos de esticar os braços como se o estendal estivesse mesmo no alto e recolhendo o braço para junto do peito repetitivamente sendo este um momento espontâneo e do interesse das crianças que poderiam sugerir movimentos através dos seus próprios gostos.

Para terminar a atividade, aproveitou-se para refletir sobre as dificuldades sentidas que passaram essencialmente pela colocação das molas no estendal devido à motricidade fina pouco estimulada e desenvolvida. O momento de partilha permitiu questionar as crianças sobre o envolvimento nas tarefas domésticas em casa onde cerca de um terço revelou nunca ter estendido ou apanhado a roupa, sendo um aspeto que iriam modificar, uma vez que “é muito divertido” (Lu.) e que os fez parecer “adultos a sério” (Li.). Para além desta dificuldade, mencionou-se também o deslocamento de salto a pé-coxinho. No entanto, uma das crianças mencionou uma superação relativa ao mesmo deslocamento- D.: “Aprendi hoje que já sei saltar ao pé-coxinho e eu antes não conseguia porque ainda era criança” - pelo que se demonstrou uma evolução no desenvolvimento da mesma.

Mencionados, analisados e refletidos estes momentos dinamizados no decorrer da PES, importa concluir destacando a importância da articulação entre as diversas áreas e domínios e a inserção de questões relacionadas com o quotidiano das crianças que se mostram uma mais-valia na construção de aprendizagens significativas e contextualizadas.

3.2. PERCURSOS EDUCATIVOS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

À semelhança do percurso educativo na EPE, todas as atividades desenvolvidas partiram dos interesses, capacidades e necessidades dos alunos (Capítulo II) que permitiram planificar e agir de acordo com os mesmos, acompanhando os diversos ritmos de aprendizagem de cada um. Ainda na impossibilidade de relatar todas as experiências vivenciadas neste nível de ensino, subjacente ao projeto “A volta ao Mundo em 90 dias” que teve como principais objetivos: respeitar e aceitar a diversidade cultural, consciencializar para o desenvolvimento sustentável assumindo um papel ativo que promova mudanças de comportamentos, fomentar o pensamento reflexivo, crítico e criativo, estimular a participação democrática e o papel ativo na escola e na sociedade, ao mesmo tempo que

o aluno conhece países dos diferentes continentes, a sua respetiva cultura e meios que o identifiquem como o hino e a bandeira, entre outros aspetos definidos aquando da elaboração do mapa conceptual..

A prática educativa desenvolvida ao longo de, aproximadamente, três meses, perfazendo a analogia aos “90 dias” presente no nome do projeto, caracterizou-se pela participação ativa de todos os alunos, pela utilização da MTP, pelo trabalho colaborativo, pela articulação de saberes e adequação de estratégias e, ainda, pela utilização de metodologias ativas, como a metodologia de rotação por estações, que foram fatores importantes na construção de aprendizagens significativas que valorizaram o aluno e o colocaram no centro do seu processo de ensino e de aprendizagem.

Relembrando, mais uma vez, as etapas da MTP já referidas– Fase I- Definição do Problema; Fase II- Planificação e Desenvolvimento do Trabalho; Fase III- Execução e Fase IV- Divulgação/Avaliação – segue-se o desenvolvimento do projeto no contexto educativo do 1.º CEB.

Por se tratar de uma turma bastante curiosa e interessada, o tema do projeto não tardou a surgir. As semanas de observação e em colaboração permitiram conhecer a turma e os seus principais interesses, dificuldades, necessidades e motivações que, através dos diálogos dos alunos acerca dos países que mais gostavam de conhecer, possibilitaram criar o projeto definido em conjunto com os alunos “A volta ao Mundo em 90 dias”.

Ainda nestas semanas, os alunos encontravam-se a explorar o Planeta Terra e as suas representações quer na forma de globo, quer na forma de planisfério assim como os continentes e oceanos que dele fazem parte, pelo que a pedido dos mesmos se organizou a escolha dos países a explorar pelos diferentes continentes para que nenhum fosse esquecido – Fase I.

Em grande grupo, enquanto estava a ser organizada a viagem, os alunos sugeriram que a Antártida não fosse explorada, uma vez que não possui habitantes nativos, mas sim apenas pesquisadores e cientistas como já haviam pesquisado e explorado no ano letivo anterior com a professora cooperante devido à dúvida de um dos alunos que leu esta informação num livro e não conseguia acreditar, pelo que exploraram esse continente. Como o objetivo do projeto não se focava apenas no estudo da biodiversidade, mas sim, também, de culturas e tradições, não se tornou adequado estudar o mesmo definindo-se que a viagem seria realizada apenas pelos restantes continentes: Europa, Ásia, América, Oceânia e África.

Após serem decididos os continentes, era ainda necessário definir os países a visitar em cada um. Para isso, a díade iniciou um diálogo aberto a partir do questionamento aos alunos sobre quais os países que estes gostariam de explorar, surgindo várias opções. De forma a orientar estas respostas, os países foram divididos pelos respetivos continentes e foi elaborada uma votação na qual cada criança poderia escolher apenas dois países por continente (figura 14).



Figura 14- Boletins e caixa de voto

A realização da votação permite, corroborando com Zabalza (1996), que os alunos troquem informações, ideias e opiniões para que, depois de debatidas, sejam negociadas, iniciando-se assim vivências democráticas que formarão cidadãos ativos e capazes de dar resposta aos desafios que a sociedade em constante mudança propicia.

Realizada a votação, os alunos foram desafiados a registar no quadro os países organizados por continentes e o número de votos de cada um. Como houve uma situação de empate, realizou-se o desempate através de uma segunda votação, desta vez recorrendo aos dedos no ar onde a maioria venceu ficando estabelecidos os países a visitar.

Os dados registados no quadro permitiram a realização de exercícios sobre a Organização e Tratamento de Dados a ser trabalhada da Área Curricular de Matemática ainda durante a iniciação ao projeto. Para isso, os alunos organizaram a informação recolhida através das votações numa tabela de frequências que continha as frequências absoluta e relativa (fração, dízima- por aproximação com quatro casas decimais e percentagem- arredondada às décimas) para os continentes com os seguinte tópicos: dois dos países mais votados, outros países com votos, países sem votos e votos inválidos.

Relacionar a Matemática com o quotidiano dos alunos permitiu que os alunos se sentissem motivados por se tratar de casos concretos e significativos para eles o que, segundo Vale e Pimentel (2010) promove o interesse pela Área Curricular e respetiva utilidade na vida de cada um.

Corroborando com Lobachevsky, citado por Camacho (2011), “Não há ramo da Matemática, por mais abstrato que seja, que não possa um dia vir a ser aplicado aos fenômenos do mundo real” (p.6), daí a importância de que, como cidadãos ativos, os alunos tenham a consciência da importância e da utilidade desta área no seu percurso, não só a nível escolar, como também a nível pessoal.

Desta forma, foram definidos os países a visitar em cada um dos continentes, com a exceção de Portugal que estava pré-definido, de acordo com o solicitado pela turma, como ponto de partida da viagem. Assim, no continente europeu, para além de Portugal, iríamos visitar Inglaterra e França, no continente asiático, China e Japão, no continente americano, o Brasil e a Argentina, no continente oceânico, a Austrália e a Nova Zelândia e, no continente africano, Marrocos e Guiné Equatorial, nesta ordem específica definida pelos alunos e afixada na sala de aula.

Contudo, após uma conversa, primeiro em díade, depois em tríade com a professora cooperante e, posteriormente, com a professora supervisora, chegou-se à conclusão que não seria viável trabalhar dois países por continente, dado serem bastantes países a serem trabalhados no período de estágio vigente da PES, que poderia ser diminuto. Deste modo, compreendeu-se que seria necessário reduzi-los, de modo que todos fossem explorados da mesma forma no que concerne à cultura, bem como a outros aspetos, e não de modo superficial. Por esta razão, decidiu-se que apenas seriam explorados os primeiros países definidos pelos alunos e que os restantes seriam distribuídos pela turma que, em grupos ou pares, realizariam um trabalho de pesquisa que, num momento posterior, apresentariam e partilhariam com a turma.

Após ser identificado o principal tema do projeto, construiu-se, em grande grupo, um mapa conceptual no quadro branco em que foi registado aquilo que cada um já sabia, o que gostariam de

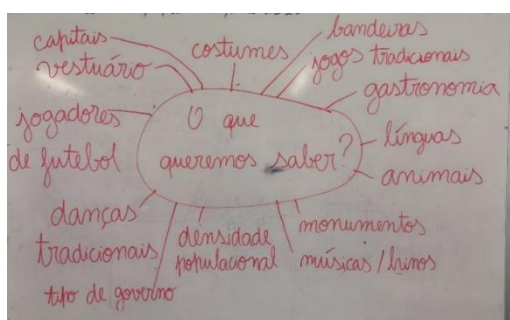


Figura 15- Mapa conceptual 1.º CEB

abordar referente a cada um dos países (figura 15), assim como as formas de como estes iriam encontrar a informação necessária sendo sugeridos livros, computadores com acesso à internet, jogos, jornais, entre outros – Fase II.

Para nos acompanhar nesta viagem à volta do Mundo, foi criada uma personagem virtual à qual demos o nome de Diogo fazendo a analogia a Diogo Cão, um navegador português conhecido pelos alunos. Esta personagem acompanhou-nos durante toda a PES e a turma já o via como parte da mesma, questionando imensas vezes em que

momento é que ele voltaria a aparecer. Criado com o objetivo de iniciar o projeto, propor desafios e regras a seguir e, ainda, ser um fio condutor durante e entre as diversas UA, promoveu o envolvimento dos alunos que o ouviam com atenção. O avatar permitiu que os mesmos se sentissem motivados pelo que a mestranda pode concluir que utilizar um avatar em suporte digital se demonstrou positivo e mesmo benéfico na organização da sala de aula e no entusiasmo dos alunos por aprender (Quadros-Flores et al., 2015).

Para além disso, foi ainda criado um passaporte individual (figura 16) no qual cada aluno registou as suas informações pessoais, nomeadamente o nome e a data de nascimento, carimbou a sua impressão digital e fez uma caricatura sua. Após a visita a cada continente, ou seja, no início da aula do próximo continente, eram distribuídas as bandeiras de cada país que estes identificavam e colavam no seu passaporte, no lugar reservado a cada um dos cinco continentes visitados.

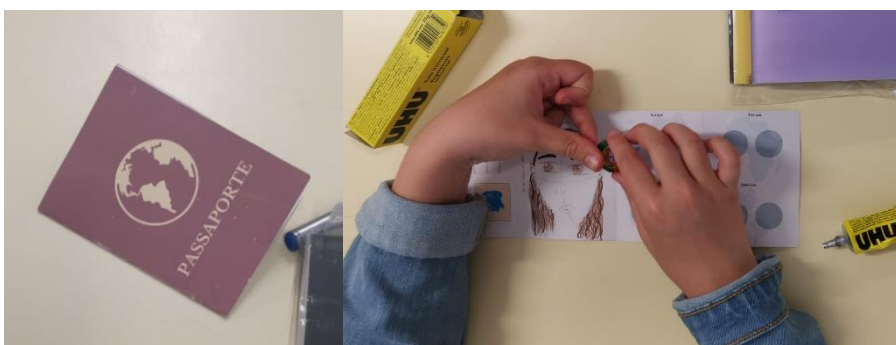


Figura 16- Elaboração do passaporte individual

Este recurso foi criado após um diálogo estabelecido pela tríade com a turma acerca do que era necessário para viajar para além de uma mala como a resposta dada por um dos alunos, (C.) dando-se início à Fase III. Na impossibilidade de refletir todos os momentos vivenciados no projeto, como anteriormente referido, apenas se selecionaram alguns momentos vivenciados na UA “Na China, sê chinês!”, na qual foi explorada a China, país pertencente ao continente asiático.

Para explorar este país, foi colocada na frente da sala de aula uma caixa mistério e os alunos foram desafiados a retirar cada um dos objetos pertencentes (imagem do *Qipao*- traje tradicional; peluche de um panda; pauzinhos chineses; imagem de uma lanterna chinesa; imagem da Muralha da China; imagem do dragão chinês e um *tangram*) e identificá-los. Posto isto, foi realizada uma breve contextualização sobre os mesmos tendo sempre em consideração os conhecimentos prévios de cada um dos alunos.

Existem várias teorias que tentam explicar a motivação para aprender, pelo que existem dois conceitos que devemos distinguir para a compreensão da mesma que pode ser extrínseca ou intrínseca. Importa, pois, perceber a importância da mesma no que concerne à sua utilização em sala de aula, uma vez que, no caso da mesma ser intrínseca, seria impossível que o docente pudesse motivar o aluno, já que este só se sentiria motivado se quisesse realizar uma atividade pelo prazer que ela proporciona de forma espontânea. Neste sentido, destacar a motivação extrínseca torna-se fundamental, porque a mesma permite que haja um estímulo externo que impulse o aluno em determinada direção levando-o a agir (Camargo et al., 2019).

Exemplificando com um exemplo concreto a seguinte situação, é possível destacar um dos objetos presentes na caixa: um *tangram*. Após a identificação do mesmo, um dos alunos (G.) afirmou que conhecia a Lenda do *Tangram* e questionou se a poderia contar à turma. Quando já estava a chegar ao final da lenda, o aluno demonstrou esquecimento pelo que a mestranda interveio e ajudou a que o aluno concluísse a mesma.

A lenda conta a história de um sábio chinês que deveria levar uma placa de jade ao imperador, mas que, no caminho, a deixa cair partindo-se em sete pedaços geometricamente perfeitos. Cada um dos pedaços representava uma das sete virtudes chinesas, entre elas a paciência. Sabendo já disto, cada criança pegou no seu próprio *tangram* disponível nos recursos do manual escolar, separou cada uma das peças e foi desafiada a utilizar esta virtude chinesa juntando as sete peças para formar um quadrado perfeito como o sábio havia feito.

Por se tratar de uma turma que adorava desafios, este, em particular, fez com que todos se concentrassem, sem desistir, até que todos o tivessem construído sem qualquer ajuda. À medida que cada um foi terminando, o quadrado perfeito foi desfeito e as crianças utilizaram as sete peças do tangram com o objetivo de formar animais, objetos ou pessoas (figura 17). Ao construírem as diversas construções individualmente, a mestranda procedeu ao registo fotográfico e envio pelo *WhatsApp* para o computador da sala de aula.

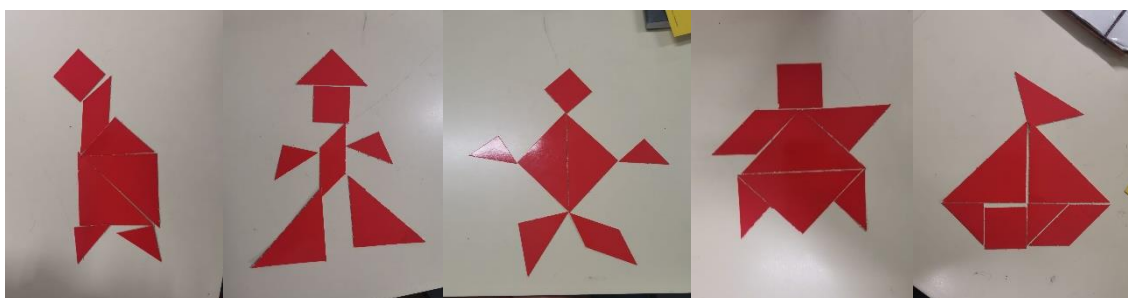


Figura 17- Construções realizadas com o tangram

Após ter, pelo menos, um registo de uma criação de cada aluno, projetou-se no quadro interativo as fotografias recolhidas, seguindo-se um momento de partilha. Todas as construções foram projetadas e, seguindo uma das regras de sala de aula, todos os alunos foram colocando o dedo no ar para adivinhar o que estaria representado em cada uma. Os alunos mostraram-se todos envolvidos nesta atividade que foi sendo corrigida pelo autor de cada criação e que funcionou como uma estratégia de manter a motivação e a curiosidade dos alunos, assim como o gosto pela Matemática. Simultaneamente, foram realizadas questões como “O que têm estas construções em comum?”, “Será que todas as construções ocupam o mesmo espaço?”, ao que os alunos prontamente souberam identificar que a área de todas as figuras seria a mesma, comprovando a intencionalidade pedagógica de um momento lúdico para os alunos. Assim, os alunos foram entendendo, progressivamente, que mesmo não possuindo as mesmas formas, existem figuras que ocupam o mesmo espaço introduzindo relações de equivalência e congruência (Mestrinho & Oliveira, 2012).

Desta forma, os alunos fizeram a exploração e manipulação livre de um material estruturado, o *tangram*, que permite que sejam utilizados todos os sentidos dos alunos que, por sua vez, identificaram propriedades e relações que irão promover o desenvolvimento da sua atividade mental preparando o caminho para a abstração (Arribas, 2004). Isto porque, como defendem Ponte e Serrazina (2000), “os conceitos e relações matemáticas são entes abstratos, mas podem encontrar ilustrações, representações e modelos em diversos tipos de suportes físicos” (p.116), assim como facilitar a construção de determinados conceitos matemáticos que os alunos os conhecem através de experiências e atividades de cariz lúdico. Ao mencionar que esta estratégia prepara para o caminho da abstração, importa referir que, apesar de se tratar de uma turma do quarto ano, o mesmo ainda não tinha sido utilizado pelos alunos que revelavam ainda dificuldades e que as viram progressivamente colmatadas.

Após estas explorações, foi dinamizada uma atividade sugerida pelo Diogo que consistiu na divisão da turma em grupos de quatro elementos com o objetivo de que estas equipas decifrassem mitos e curiosidades sobre a cultura chinesa. Esta atividade teve por base um guião orientador, construído com o intuito de apoiar e orientar os alunos na pesquisa e registo da informação, facilitando quer os alunos, quer o docente, verificar se os objetivos das atividades foram alcançados. O mesmo encontrava-se dividido em seis partes, sendo a primeira alusiva a regras e organização, e as cinco restantes, correspondentes a cada uma das cinco estações, uma vez que foi seguida a metodologia de Rotação por Estações analisada anteriormente no presente relatório.

Antes de dar início à Rotação por Estações, explorou-se o guião orientador para que, devido ao tempo ser cronometrado durante a mesma, não houvesse pausas para dúvidas. Cada estação teve uma duração de 15 minutos que foram contabilizados no cronómetro projetado no quadro interativo. Tal como abordado no capítulo anterior, as estações não possuem uma ordem lógica sendo, apesar de articuladas entre si, independentes umas das outras. Contudo, a divisão no guião



Figura 18- Estação n.º 1

por números, permitiu a organização e gestão dos grupos de trabalho que seguiram uma ordem de crescimento apenas como estratégia facilitadora retomando à primeira estação após a exploração da última.

Na primeira estação (figura 18), os alunos tinham ao seu dispor o computador da sala e lápis de cor. Neste momento, realizaram a pesquisa autónoma dos elementos questionados no guião de forma rotativa para que todos tivessem a oportunidade de pesquisar no mesmo. Entre as informações a pesquisar sobre o país, constava a língua, a moeda, a densidade populacional, o tipo de governo e a área.

Pesquisaram e registaram ainda no guião duas curiosidades, dois monumentos, dois pratos típicos chineses, dois animais característicos do país e ainda um tipo de vestuário utilizado em ocasiões especiais como o caso do *Qipao* que viram aquando da exploração da caixa mistério, dando sentido ao que descobriram na motivação.

Para além disso, no retângulo disponível em branco, desenharam e coloriram a bandeira da China e, a última atividade a ser realizada passou pela audição do hino que poderia ser escutada enquanto

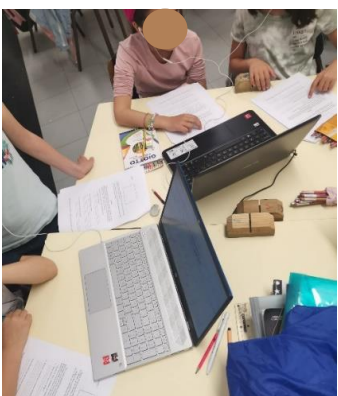


Figura 19- Estação n.º 2

a bandeira era construída e que permitia o contacto com a língua. No seguimento, torna-se importante perceber que “a Internet, para além de um possível risco, é também, e sobretudo, uma oportunidade” (Ponte & Vieira, 2008, p. 2739), ou seja, permitir que os alunos façam uso da Internet em sala de aula vai possibilitar que estes cultivem diferentes pontos de vista e que tenham um acesso mais igualitário à informação de forma mais diversificada.

Na segunda estação (figura 19), os alunos possuíam dois computadores portáteis já ligados num vídeo do *Youtube* relacionado

com a escassez de água na China, dois fones que deveriam partilhar ficando cada um dos alunos com um fone para que todos conseguissem ouvir ao mesmo tempo, lápis de cor e folhas brancas.

Neste momento, os alunos visualizaram o vídeo e, ao terminarem, responderam às questões presentes no guião orientador relativas às causas que provocaram a escassez de água e às consequências da mesma. O facto de ter sido utilizado o vídeo como recurso didático permitiu explorar a parte atrativa e de entretenimento demonstrando-se uma peça importante no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que foi utilizado não só como estímulo visual, mas também como estímulo da compreensão auditiva e de interpretação de uma mensagem (Paredes, 2015). Para além disso, registaram ainda um hábito a adotar para poupar água ilustrando-o numa folha branca disponibilizada na estação. O único entrave era que cada um dos alunos deveria ter um hábito de poupança diferente, contabilizando assim quatro hábitos por grupo de trabalho. Apesar desta última etapa não ter sido cumprida pela maior parte dos grupos devido ao tempo, um dos grupos teve ainda tempo para visualizar novamente o vídeo, aspeto que será alvo de reflexão em seguida.

Na terceira estação (figura 20), os alunos tinham à sua disposição um envelope com uma carta, uma maquete do ciclo da água, cartões a ser colocados na mesma e um telemóvel. Seguindo as orientações presentes no guião, os alunos abriram e leram a carta do Diogo acerca de um mito chinês. Este mito refere-se a fenómenos naturais como as chuvas que se encontravam diretamente relacionados com demonstrações de força de espíritos ou divindades destacando o dragão que habitava em cima das nuvens, um dos símbolos chineses presente na caixa mistério, como o responsável pela chuva e capaz de controlar as águas.



Figura 20- Estação n.º 3

No final da carta, o Diogo diz não acreditar neste mito desmitificando-o e questionando os alunos sobre o facto de estes acreditarem ou não nele sabendo da existência do ciclo da água, conteúdo abordado no ano letivo anterior e recapitulado para a consolidação no presente ano letivo a pedido da docente.

Após terem lido a carta, o grupo voltou a dobrá-la e a colocá-la no envelope para que não houvesse ruturas aquando da mudança de estação e completaram a maquete disponibilizada sobre o ciclo da água fazendo o registo fotográfico (figura 21) pedido no guião orientador com o telemóvel disponibilizado para um momento de avaliação a ser realizado no final da Rotação por Estações. Este momento revelou-se desafiador para os alunos que não se lembravam dos conceitos pelo que necessitaram de um maior acompanhamento durante a realização da mesma. Por esta razão, a mestranda pôde concluir que num momento anterior, deveriam ter sido lembrados e explorados os conceitos para que os alunos revelassem uma maior autonomia e não fosse necessária uma atenção reforçada nesta estação.



Figura 21- Registo fotográfico capturado por um aluno

Posto isto, os alunos responderam às duas questões presentes no guião orientador acerca, não só da origem da água, uma vez que não há dragões a morar nas nuvens e que a nascente do rio havia sido explorada em unidades de aprendizagem anteriores, como também relativa aos três estados físicos em que podemos encontrar a água tendo mencionado um exemplo do dia a dia para cada um destes. Após terem respondido às questões, os alunos retiraram também os cartões da maquete para que, à semelhança da carta, este momento não atrapalhasse a transição para outras estações.



Figura 22- Estação n.º 4

Na estação 4 (figura 22), no guião, os alunos encontraram a imagem de um dos monumentos mais conhecidos da China, a Grande Muralha da China, elemento também presente na caixa mistério como um dos grandes símbolos desta cultura. Em caracteres do alfabeto chinês estava escrito o nome deste monumento seguindo-se os espaços de cada letra como uma espécie de jogo da forca onde os alunos facilmente decifraram o seu nome.

Após procederem ao registo, os alunos observaram uma representação da Grande Muralha da China numa malha quadriculada composta pelas formas geométricas do quadrado e do retângulo cuja unidade de medida de um dos lados mais pequeno da unidade da malha quadriculada, correspondia a 2,5 metros. Posto isto, seguindo o percurso mencionado no guião, os alunos calcularam a área de um quadrado, de um retângulo e de toda a figura representativa da muralha, sendo o maior obstáculo proporcionado, não pela apropriação da fórmula do cálculo da área das figuras geométricas, mas sim pelo procedimento da contagem ou da soma de cada um dos lados da quadrícula de unidade para saber o lado, comprimento ou largura.

Como o cálculo da área ainda não havia sido muito desenvolvido, alguns alunos demonstraram dificuldades no mesmo precisando de um acompanhamento mais individualizado, contudo mostraram adquirir aprendizagens significativas após a mesma. A maior parte dos alunos utilizou o tempo toda destinado à estação no cálculo, mas havia outro desafio que algumas crianças conseguiram ainda realizar. Tendo na mesa também folhas brancas e materiais de desenho e pintura, assim como a imagem da Grande Muralha da China, os alunos desenharam-na o coloriram-na realizando a representação da mesma ainda que o tempo restante não tivesse sido o suficiente para a pintura, mas sim só para o desenho sendo estes muito rudimentares.

Não sendo a primeira nem a última vez em que é necessário fazer um ajuste das práticas realizando a diferenciação pedagógica, a utilização deste desenho permitiu dar o tempo necessário a cada aluno para que fosse concluída a estação percebendo e respeitando a existência de diferentes ritmos de aprendizagem como um processo complexo que revela que cada ser humano é único e possui uma forma diferente de pensar e de estabelecer relações (Martins et. al., 2019).

Já na quinta e última estação, a estação 5 (figura 23), os alunos tinham à sua disposição uma



ampulheta, lápis de cor, a imagem do *Qipao* disponibilizada na caixa mistério, divisórias com capas de arquivo e uma folha branca dobrada em três partes iguais e numeradas de um a três. O objetivo desta atividade centrou-se no reconhecimento da cultura, nomeadamente do traje tradicional utilizado em situações específicas.

Figura 23- Estação n.º 5

Desenvolvendo a criatividade com a imaginação dos alunos, estes deveriam, em grupo, criar um traje e, no final, uma intencionalidade por trás desse mesmo traje e da cultura da personagem criada. Neste momento, a criatividade deu asas aos alunos permitindo que os mesmos articulassem a teoria com a prática no que diz respeito à experimentação como instrumento para estimular o pensamento, sendo assim capazes de elaborar narrativas através das suas próprias ideias e imaginação provocadas pela criatividade (Faneca & Oliveira, 2022).

Para a concretização do mesmo, no número um, cada um dos alunos desenhou a parte de cima de um corpo humano, ou seja, uma cabeça. Neste momento alguns dos alunos decidiram ainda acrescentar adereços como chapéus. A elaboração destes desenhos, não só do primeiro, mas também dos dois seguintes, teve a duração de aproximadamente três minutos, sendo este controlado pela ampulheta disponibilizada. Passados os três minutos, cada um dos alunos dobrou a sua folha, colocando a parte com o número dois para cima e passando para o seu colega do lado direito. No número dois, cada um desenhou a parte superior do corpo vestido com o traje colorindo-o e, após terminado o tempo, repetiram o processo de dobragem da folha deixando, desta vez, o número três para cima e passando, de seguida, para o colega do lado direito. No número três, os alunos desenharam o resto do corpo, ou seja, a parte inferior com o respetivo traje e calçado repetindo exatamente o mesmo processo e passando a folha dobrada para o colega do lado direito sem nenhum critério específico.

Posto isto, cada um dos alunos abriu a sua folha sem mostrar ao restante grupo e uniu as partes do corpo mais afastadas completando assim o desenho realizado pelos três colegas do grupo. Em seguida, durante o tempo restante, teve de formular uma pequena contextualização sobre a personagem atribuindo-lhe um nome e mencionando qual a ocasião em que a mesma utilizaria o traje e possíveis acessórios (figura 24).

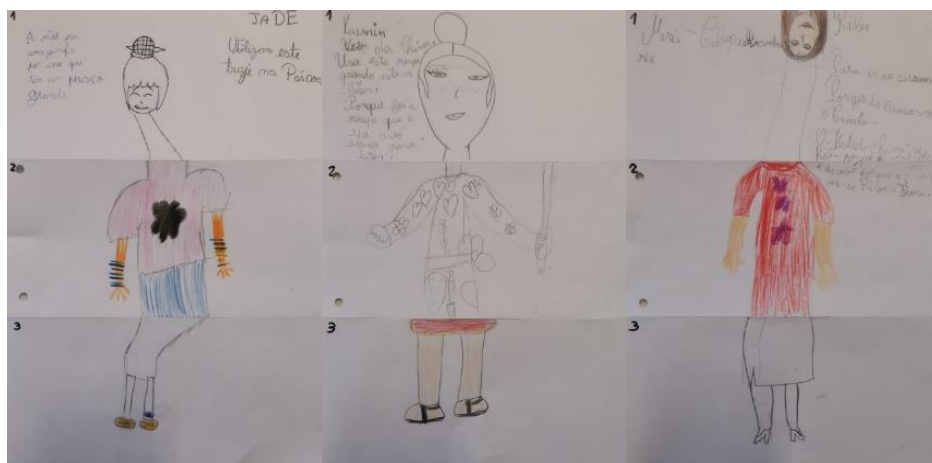


Figura 24- Criações dos alunos

Esta atividade permitiu trabalhar técnicas de visualização para apreciação artística, estimulando o pensamento crítico, visual e criativo, uma vez que o apoio visual permitirá uma comunicação verbal mais rica fruto de reflexão (Novaes, 2003). Terminadas todas as estações, procedeu-se à correção e exploração do guião e respetivas estações sendo este momento de extrema importância pela partilha de cada uma das crianças que se mostraram envolvidos por serem eles sempre os autores do seu próprio conhecimento (Barroso, 2013).

Durante a correção da primeira estação, por esta se tratar de um formato de pesquisa autónoma livre no computador, havia respostas variadas em relação aos tópicos dos animais, gastronomia, trajes e monumentos, pelo que, em grande grupo, se procedeu à pesquisa e projeção das informações recolhidas que fossem diferentes, dando as mesmas oportunidades a todos de conhecerem ainda mais a cultura chinesa tendo como base a pesquisa autónoma dos alunos.

A estratégia de utilizar desenhos ou a escuta (do hino do país) foi utilizada como forma de atender aos ritmos de aprendizagem de cada um dos alunos para que aqueles com mais facilidade não ficassem num tempo “morto”. Apesar de nem todos terem tido a oportunidade de terminar os desenhos, foi dada a possibilidade de que levassem os mesmos para casa e terminassem afixando-os depois na sala de aula, já que os alunos se mostraram prontamente disponíveis para assim o fazer. Esta estratégia, de expor os trabalhos dos alunos na sala de aula, fez com que os mesmos se sentissem valorizados e parte integrante do ambiente em sala de aula (Bernabé et al., 2016).

Em relação à escuta do hino da China, como o vídeo disponibilizado contava ainda com a legenda, o mesmo foi realizado aquando da correção do guião sendo explorada a letra com os alunos que estabeleceram a relação com outros hinos que já conheciam, nomeadamente o hino de Portugal já que identificaram parecenças no que diz respeito ao “lutar” e ao “marchar”. O momento de partilha revelou ser significativo para os alunos, uma vez que demonstraram que as aprendizagens foram, de facto, significativas para os mesmos, que foram capazes de organizar o seu pensamento relacionando os conhecimentos construídos com os conhecimentos que já possuíam.

Como algumas crianças tinham já desenhos e hábitos de poupança de água registados, ainda que incompletos, foram também analisados e alvo de diálogo, em grande grupo, sendo este um momento pertinente que promoveu a reflexão sobre a necessidade de mudança de comportamentos, quer na escola, quer em casa com a família. A título de exemplo, vejam-se as intervenções dos alunos JC.: “Agora, eu e o meu irmão lavamos os dentes com um copo de água

como a C. disse que era melhor.” e AR.: “Pedi à minha mãe para deixar uma bacia gigante cá fora e já a enchemos quase toda! Até usamos a água para regar as morangueiras e mais umas coisas do quintal.”, num momento posterior à ação, revelando assim a construção de aprendizagens com significado para os mesmos. Em relação à correção da terceira estação, a maquete foi explorada e revista por um dos alunos (T.) que se revelou motivado para explicar todo o processo do ciclo da água à turma, contrariando o aluno como “tábua rasa” tomando-o como sujeito ativo, capaz de partilhar conhecimentos sem medo de errar (Santos, 2021).

Posto isto, procedeu-se à projeção das capturas realizadas pelos grupos, um momento de entusiasmo no qual se teceram comentários relativos a quem tinha tirado a fotografia e a quem tinha colocado cada um dos cartões no local correto, levantando ainda algumas dúvidas sobre determinados conceitos que foram devidamente explorados, desta vez, pela mestranda. A utilização das tecnologias em sala de aula proporcionou o *feedback* imediato após a rotação por estações, o que permitiu que os alunos avaliassem o seu desempenho de forma rápida e divertida num momento em que a mestranda pôde observar e destacar evidências de aprendizagens dos mesmos (Silva et al., 2018).

Em relação à área da Muralha da China, a mesma foi corrigida no quadro branco pelos alunos que



Figura 25- Personagem criada por um aluno

não apresentaram nenhum resultado incompleto ou incorreto. No entanto, alguns grupos admitiram que isto só havia acontecido devido ao trabalho colaborativo que permitiu que as dúvidas fossem esclarecidas pelos vários elementos do grupo (JC.: “A minha área grande não estava igual à deles, mas eles não me deram a resposta, só me ajudaram na conta porque eu não estava a fazer bem”). Já no que diz respeito à quinta estação, os desenhos foram partilhados individualmente para o grande grupo fazendo-se a apresentação de cada uma das personagens. Inicialmente, os alunos demonstraram-se inibidos, restringindo-se às informações escritas no papel. Para contornar esta situação, a mestranda procurou intervir e acrescentou informações acerca de uma das personagens (figura 25) relacionando essa informação com a descrição e com o desenho, alertando para: “Reparem que a Nicole, apesar de passar a vida a arrumar a casa, não tem sequer braços. Como é que isto é possível?”.

Neste momento, o aluno começou a criar formas de contornar a situação criando um momento de muitas gargalhadas entre a turma e a partir do qual todos passaram a acrescentar informações nas suas criações, o que permitiu que, mesmo os alunos mais inibidos, se libertassem e procurassem a atenção dos seus colegas com criatividade e imaginação perante a sua obra de arte. Por outras palavras, o *feedback* fornecido pela mestrandia mostrou-se relevante, na medida em que permitiu que o aluno se focasse em formas de melhorar o seu desempenho desenvolvendo as suas competências sem deixar de proteger a sua autoestima (Fonseca et al., 2015).

Sendo esta a estação preferida de todos os alunos, os mesmos decidiram que deveriam dar continuidade à mesma sugerindo: C.: “Podemos fazer textos sobre as personagens? Para serem mais compridos e dar para mais coisas?”; AR.: “Sim, por favor! Eu até podia fazer contigo, C.!”. Posto isto, num momento posterior, foram definidos grupos com o objetivo de juntar as personagens de cada um e criar uma história que as envolvesse a todas sendo os resultados partilhados também em grande grupo. Após a correção do guião procedeu-se à continuação da UA integrando o momento que partiu dos alunos, ou seja, havendo uma adaptação na planificação. Esta, em conjunto com tantas outras, resultou na Fase IV da MTP. Ao fim dos três meses, terminada a viagem “A volta ao Mundo em 90 dias”, a turma foi questionada sobre o momento que mais tinha gostado de toda a “viagem” seguindo-se de um momento destinado ao registo da mesma em telas brancas.

Posto isto, a pedido dos alunos, tornou-se indispensável a partilha da mesma para com a comunidade escolar e as famílias. Para isso, procedeu-se à organização de uma exposição, na qual fossem expostos e apresentados os trabalhos preferidos desenvolvidos pelos alunos, no decorrer da PES, sobre cada país explorado. Quando surgiu o momento da seleção daquilo que os alunos queriam expor, nomeadamente sobre a Inglaterra, surgiram os *PowerPoints* elaborados em pequenos grupos na sala de aula sobre cinco cidades do país. No entanto, em conversa, percebeu-se que a apresentação realizada de forma projetada não seria dinâmica nem apelativa, pelo que os alunos foram sugerindo outras opções de apresentação como sob a forma de cartazes. Esta opção, apesar de válida para todos, já seria a estratégia de apresentação de outros países, pelo que, surgiu, em diálogo aberto, a analogia de viagem com o utensílio imprescindível para a mesma sendo, o formato de mala, a opção mais viável e no qual constaram as informações recolhidas por cada um dos grupos nas pesquisas realizadas e elaboradas em *PowerPoint* (figura 26).



Figura 26- Malas criadas pelos alunos sobre cinco cidades de Inglaterra

Todos os desenhos e textos elaborados no decorrer da PES foram melhorados pelos alunos por iniciativa própria, nomeadamente o contorno das personagens e a escrita dos textos associados a cada um que estes queriam expor da forma mais agradável possível para as famílias e comunidade escolar mesmo que, aos textos, já tivesse sido realizada a revisão textual anteriormente em pequenos grupos, na qual foram dadas sugestões de, por exemplo, conetores ou procura de sinónimos de palavras para além da correção ortográfica. Para completar estas exposições, foi escolhido o espaço a ser utilizado. A turma sugeriu a sala de aula, mas esta não se mostrava espaçosa o suficiente para receber tantas pessoas no momento da exposição, pelo que os alunos optaram por escolher outros dois locais, ficando o polivalente como local definido pelas condições climatéricas que se fariam sentir no espaço exterior. Definido o local da exposição, foi ainda necessário estabelecer o local em que ficaria cada país e os acentos para as famílias e restante comunidade escolar. Decididos, procedeu-se à criação das identificações de cada secção da exposição com os nomes dos países e ainda à criação e entrega à mão e virtual dos convites.

Para além disso, a díade desafiou os alunos na elaboração de uma música, uma vez que a música é capaz de “transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões”, tendo por base o instrumental da música “O Conquistador” do grupo Da Vinci, adaptando-se apenas a letra da mesma para incluir os momentos vividos na viagem à volta do Mundo (Hohmann & Weikart, 2011, p.658). Esta música veio a ser também cantada na festa de finalistas a realizar no final do ano, uma vez que os alunos assim o desejaram.

A exposição (figura 27) foi realizada durante uma manhã, dividindo-se em três momentos. O primeiro foi destinado aos encarregados de educação no qual todos compareceram (pelo menos um por aluno), seguindo-se a apresentação às duas turmas de quarto ano e, posteriormente, às três turmas do terceiro ano.



Figura 27- Exposição de divulgação do projeto

Todos os três momentos foram dinamizados pela turma, estabelecendo-se, antes, o papel de cada um no momento das apresentações. Desta forma, a divulgação resultou no envolvimento de todos os alunos de forma natural e espontânea, revelando-se um momento de prazer e de felicidade por parte, não só da turma, como também das mestradas, da professora cooperante, dos encarregados de educação e da restante comunidade educativa que, no final das apresentações e da escuta da música, tiveram a oportunidade de observar a exposição num momento de socialização entre todos.

Importante ainda mencionar que a avaliação foi realizada ao longo de todo o projeto desenvolvido entre a tríade e os alunos estabelecendo-se sempre diálogos que permitiram a reflexão conjunta e a troca de ideias que tornou tudo possível tendo sempre como foco a melhoria das futuras práticas pedagógicas.

Em jeito de conclusão, todas as ações pedagógicas procuraram ir ao encontro das necessidades, interesses, dificuldades e motivações dos alunos pelo que foi fundamental que estes fossem o

principal agente do seu processo de ensino e de aprendizagem, potenciando a interdisciplinaridade. Esta foi valorizada, não só no decorrer da PES, mas também no processo de construção da identidade pessoal e profissional da mestranda que, acompanhada por metodologias ativas, permitiu o desenvolvimento de UA contextualizadas e significativas para todos os alunos.

METARREFLEXÃO

Findado o trajeto que habilita o profissional de perfil duplo na docência na EPE e no 1.º CEB, torna-se essencial refletir sobre a construção deste perfil no decorrer da PES e enquanto processo inicial de formação docente com vista a uma aprendizagem contínua ao longo da vida.

Para isto, devem tomar-se como ponto de partida os objetivos presentes na Ficha de Unidade Curricular da PES (mobilizar saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação na prática educacional; saber pensar e agir nos contextos; construir uma atitude profissional reflexiva e investigativa; planificar e avaliar a ação educativa de forma adequada ao desenvolvimento de aprendizagens de todos os atores; construir saberes profissionais através de projetos de investigação sobre as práticas e disseminar o seu impacto na transformação da educação), compreendendo que estes devem ser desenvolvidos e cumpridos, uma vez que são capacidades das quais todos os educadores e professores se devem apropriar na sua docência.

Neste sentido, a metodologia de I-A demonstrou-se essencial no decorrer da PES, uma vez que permitiu uma postura reflexiva e investigadora relativa ao percurso cíclico da mesma que engloba a observação, a planificação, a ação e a reflexão, percurso este explorado no presente relatório.

Para além disso, o constante trabalho colaborativo e cooperativo desenvolvido ao longo da PES com o par pedagógico, a professora e a educadora cooperantes, as crianças e a restante equipa educativa, permitiu que as expectativas estabelecidas para a mesma fossem superadas sendo construídas aprendizagens significativas não só a nível profissional como também a nível pessoal.

Como o Mundo em que vivemos se encontra em constante evolução, importa que a Educação o acompanhe não se estagnando no tempo e, por esta razão, a construção de uma identidade docente também não se pode deixar estagnar, sendo esta uma construção dinâmica a ser levada para o resto da vida demonstrando a importância da metodologia de I-A na mesma.

Assim, através da PES tornou-se possível compreender muitos dos desafios, receios, responsabilidades e concretizações que ser educador e professor implica, com vista a promover o desenvolvimento da criança de forma holística e compreender, também, o quão importante é o papel de um docente de perfil duplo, nomeadamente no que concerne à transição educativa e tudo

aquilo que as mesmas acarretam sendo o objetivo destes profissionais que esta seja realizada da forma mais natural possível.

Uma das estratégias centra-se na adoção da mesma metodologia de trabalho nas valências de EPE e de 1.º CEB, nomeadamente a MTP que se encontra dividida em quatro etapas – Definição do Problema (Fase I); Planificação e Desenvolvimento do Trabalho (Fase II); Execução (Fase III) e Divulgação/Avaliação (Fase IV) – nas quais se promovem aprendizagens organizadas em função das experiências, motivações, expectativas e interesses das crianças que pressupõe que não se olhe para a criança como um ser isolado na construção do seu conhecimento, mas sim baseando-se em valores de partilha e entreatajuda.

Para além disso, o facto desta metodologia permitir dar resposta aos objetivos delineados no currículo, mas rompendo com a tradição e atendendo às questões-problema das crianças, permite ainda que sejam alcançadas aprendizagens significativas e contextualizadas pelas mesmas que procuram resposta a questões e/ou problemas reais, encontrando-se, portanto, mais motivadas e dispostas a aprender.

O percurso vivenciado permitiu também que fossem experienciadas diversas estratégias nos contextos com vista a perceber se estas funcionariam ou não na prática, o que ajudou ainda no desenvolvimento de competências e capacidades que permitiram agir no momento pela procura de soluções quando estas não se demonstraram contextualizadas.

Através do mesmo, foi possível desenvolver desenhos de práticas inclusivas, que procuraram a inovação pedagógica e permitiram o desenvolvimento de aprendizagens demonstrando-se de grande adesão e envolvimento por parte dos alunos estimulando a sua autonomia e independência revolucionando a sala de aula/atividades. Desta forma, toma o educador/professor como um orientador e mediador que conduz as crianças contrariando as perspetivas tradicionais que, durante tanto tempo, marcaram o processo de educação.

A PES permitiu ainda que a mestranda vivenciasse o que é ser educador e professor tendo em conta todas as particularidades e especificidades, não só das crianças, mas também das duas valências, pelo que todos os desafios e conquistas tinham como foco o desenvolvimento holístico da criança como um ser único e singular.

Foram meses marcados por obstáculos aos quais a mestranda se comprometeu a ultrapassar juntamente com todos os intervenientes deste percurso que, para finalizar, tanto contribuiu para a construção de uma identidade profissional de perfil duplo capaz de enfrentar novos desafios assegurando a continuidade educativa das crianças, sendo de esperar que este primeiro passo na vida profissional seja, não o fim, mas sim o início de um percurso marcado pela felicidade e pelo amor pela profissão mais bonita e especial do Mundo!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e nova racionalidade. Artmed Editora. <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>
- Alcântara, E. F. (2020). Inovação e renovação acadêmica: guia prático de utilização de metodologias ativas. Editora FERP.
- Alsina, À. (2004). O desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos – Para crianças dos 6 aos 12 anos. 1ª edição, Porto Editora.
- Arribas, T. L. (2004). Educação Infantil - Desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed.
- Balça, Â., & Leal, E. (2014). A leitura no contexto da educação pré-escolar. *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, (10)
- Barbosa, M. D. S. A. (2015). As interações entre adultos e crianças na visão dos professores de creche da rede municipal de Fortaleza: um estudo de caso.
- Barroso, T. N. (2013). Pesquisa princípio científico e educativo. *Cidadania em Ação: Revista de Extensão e Cultura*, 7(1).
- Bernabé, G., B., Spadeto, L., M., B., Brambilla, N., A., E., Côcco, R., C., Zanelato, V., B. (2016). Os espaços escolares como ambientes de aprendizagem. Venda Nova do Imigrante.
- Bidarra, M., G. & Festas, M., I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 177-195.
- Bilória, J. F., & Metzner, A. C. (2013). A importância da rotina na Educação Infantil. *Fafibe On-Line, Bebedouro*, 6(6), 1-7.
- Bomtempo, E. (1999). Brinquedo e educação: na escola e no lar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 3, 61-69.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24(2), 103-116. <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59630/62727>

- Camacho, N. M. F. P. (2011). *A Matemática e as suas conexões com o quotidiano: À descoberta da Matemática no dia-a-dia*.
- Camargo, C. & Aparecida B. (2008). Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. Educere, CIAVE: Formação do professor. http://www.waltenomartins.com.br/desinstr_a1_art1.pdf
- Camargo, C. A. C. M., Camargo, M. A. F., & de Oliveira Souza, V. (2019). A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Thema*, 16(3), 598-606.
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). Planear e avaliar na educação pré-escolar. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Cardoso, B. E., Freitas, D. L., Mezzomo, L. R., & Tolfo, F. T. A (2021) Leitura abrindo horizontes e outras perspectivas de futuro. *CEP*, 95020, 472.
- Codesido, X. C. A. (2007). Competencia dixital e ferramentas TIC. *Revista galega de educación*, (38), 6-7.
- Coelho, R., & Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. Lisboa: ESE-IPL. <http://hdl.handle.net/10400.21/4565>.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Leya.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII (2), pp. 445-479.
- Dallabona, S. R., & Mendes, S. M. S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. *Revista de Divulgação Técnico-Científica Do ICPG*, 1(4), 107–112.
- Davis, C., Nunes, M. M., & Nunes, C. A. (2005). Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de pesquisa*, 35, 205-230.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Edições ASA

- Dias, S. R., & Volpato, A. N. (2017). Práticas inovadoras em metodologias ativas. *Contexto Digital*.
- Diogo, F. (2010). Desenvolvimento Curricular. Coleção: Universidade - Ciências da Educação. Plural Editores África.
- Duque, I., Pinho, L., Carvalho, P., Coelho, A., Vale, V., & Martins, F. M. L. (2014). Formação de conjuntos em Educação Pré--Escolar: uma primeira experiência, um ponto de partida. *Exedra: Revista Científica*, (9), 199-207.
- Estrela, A. (1994). Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora
- Faneca, R. M., & Oliveira, M. N. (2022). O contributo de um kamishibai plurilingue na promoção da escrita criativa e da sensibilização à diversidade linguística e cultural no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Indagatio Didactica*, 14(1), 29-48.
- Fernandes, D. (2009). O papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens. In *VIII Congresso Internacional de Educação* (pp. 41-45). Sapiens: Centro de Formação e Pesquisa.
- Folque, M. A. (2014). O Aprender A Aprender No Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico da Escola Moderna (2.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, J., Carvalho, C., Conboy, J., Salema, H., Valente, M. O., Gama, A. P., & Fiúza, E. (2015). Feedback na prática letiva: Uma oficina de formação de professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 171-191.
- Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Eds), Modelos curriculares 88 para a educação de infância: construindo uma práxis de participação (3ªed.). (pp.13-42.) Porto: Porto Editora.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, 5-20.
- Gardner, H. (2001). A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la. (Traduzido por: C. Soares). *Artmed Editora*.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). Educar a criança (5.ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.ª Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hole, V. (1977). *Como ensinar Matemática no Ensino Básico e no Secundário*. *Livros Horizonte*.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas: Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Kishimoto, T. M. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Leontiev, A.N. (2014). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOSTKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 12ª edição, p. 119-142.
- Lourenço, C., & Martins, M. (2010). Evolução da linguagem escrita no pré-escolar. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 2749-2762.
- Ludovico, O., M., T., A. (2007) *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão* (1st ed.). Editorial Novembro.
- Magalhães, J. S., Kopal, M. C., & de Godoy, R. P. (2007). Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6(3).
- Maluf, A. C. M. (2011). *Atividades lúdicas para Educação Infantil: conceitos, orientações e práticas*. Editora Vozes Limitada.
- Marques, A., Azevedo, A., Rosário, C. (2023). Investir na qualidade em educação de infância: garantir um bom começo de vida com futuro do nascimento aos 9 anos. Fundação Aga Khan Portugal (17 de janeiro de 2023)
- Martins, E. C. (2021). *Educar para as emoções na escola: experiência de um programa de inteligência emocional no 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Martins, J. A., Lopes, R., & Mesquita, C. (2019, May). Diferenciação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). In *INNODOCT/18. International Conference on Innovation, Documentation and Education* (pp. 1023-1035). Editorial Universitat Politècnica de València.
- Matos, A. & Pires, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Publicações Politeama.

- Medeiros, A. M. (dezembro de 2018). *Sabedoria Política*. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/interdisciplinaridade-e-transdisciplinaridade/>
- Mestrinho, N., & Oliveira, H. (2012). A integração do tangram na aula de geometria—Uma primeira abordagem ao conceito de área na formação inicial de professores dos primeiros anos. *Encontro de Investigação em Educação Matemática 2012: Práticas de Ensino da Matemática*, 529-540.
- Mora, F. (2013). Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama (3.ª ed.) *Alianza Editorial*, 45, 13-24.
- Moran, J. (2018). Metodologias ativas em sala de aula. *Revista Pátio. Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, Porto Alegre, ano 10, (n.º 39)*, 10-13.
- Neto, C. (2020) *Libertem as crianças. A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto. ISBN: 978-989-666-239-4.
- Niza, S. (2012). Escritos sobre Educação. Movimento da Escola Moderna. *Edições Tinta da China*, 66-67.
- Novaes, M. H. (2003). O que se espera de uma educação criativa no futuro. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7, 155-160.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI- Grupo de Trabalho de Investigação (Org.). *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa
- Oliveira, C. A., & Senger, M. H. (2014). Avaliação formativa: estamos preparados para realizá-la?. *Revista da faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba*, 16(3), 158-160.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia-em-Participação: a perspetiva educativa da Associação Criança*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas: as transições sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira- 91 Formosinho, A. Lima, I. Machado, F. Passos, J. Sousa, *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica* (pp. 35-53). Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrilo, 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 de Educação (DGE).

- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2000). A reflexão e o professor como investigador. Reflectir e investigar sobre a prática profissional, 29, pp. 29-42.
- Paredes, Â. M. F. D. A. (2015). *A compreensão auditiva na aula de ELE com recurso ao vídeo*.
- Pereira, A. L. D. F. (2003). As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 19, 1527-1534.
- Pereira, M. M. F., & Pires, M. V. (2016). Práticas de utilização do manual escolar na sala de aula do ensino básico. 1. *º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de resumos*, 141.
- Pimentel, G. S. R. (2019). O Brasil e os desafios da educação e dos educadores na agenda 2030 da ONU. *Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 1(3), 22-33.
- Ponte, C., & Vieira, N. (2008). Crianças e internet, riscos e oportunidades. Um desafio para a agenda de pesquisa nacional. In *Comunicação e Cidadania. Actas do 5º Congresso da SOPCOM* (pp. 2732-2741).
- Ponte, J., & Serrazina, L. (2000). *Didáctica da Matemática no 1º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Polakow, V. (1993), *Lives on the Edge: Single mothers and their children in the other America*. Chicago: The University of Chicago press.
- Proença, M. (2008). *A rotina como âncora do quotidiano na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Projeto Educativo do Agrupamento (2021-2025). Valadares, Vila Nova de Gaia
- Quadros-Flores, P., Eça, L., Rodrigues, S., & Quintas, A. C. (2015). A cidadania e as TIC: Projeto no 1º CEB. *Colóquio desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores*, 170-177. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/6337/1/ART_PAulaFlores_2015.pdf
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da investigação às práticas*.

- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros- Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In Atas III Encontro Internacional de Formação na Docência (pp. 324-333), Politécnico de Bragança.
- Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8).
- Santos, J. P. (2021). O aluno não é uma folha em branco.
- Silva, K. A. C. P. C. D. (2002). Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial.
- Silva, J. B., Andrade, M. H., de Oliveira, R. R., Sales, G. L., & Alves, F. R. V. (2018). Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. *Revista Thema*, 15(2), 780-791.
- Sommer, S. T. K. (2016). O brincar na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.
- Sousa, L. O., & Bernardino, A. (2011). A contação de história como estratégia pedagógica na Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Revista de Educação*, 6(12), 235-249.
- Teixeira, S. R. de O. (2014). Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca. 7ª ed. RJ: Wak Editora.
- Vale, I., Barbosa, A., Borralho, A., Barbosa, E., Cabrita, I., Fonseca, L. & Pimentel, T. (2009). Padrões no ensino e aprendizagem da matemática: propostas curriculares para o ensino básico. Viana do Castelo: ESEVC.
- Vale, I., & Pimentel, T. (2010). Padrões e conexões matemáticas no ensino básico. *Educação e Matemática*, (110), 33-38.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S. & Alves, S. (2011). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias. Repositório Científico.

Veà Vecchi (1999). What Kind of space for living well in school? In Giulio Ceppi e Michele Zini (ed.), Children, Spaces, Relations: metaproject for an environment for young children. Reggio Emilia: REGGIO CHILDREN

Vygotsky, L.S. (2007). A formação social da mente. 7, ed. São Paulo: Martins Forte, Editora LTDA.

Zabalza, M. (1996). Calidad en la Educación Infantil. Madrid: Narcea.

Zômpero, A. F., & Laburú, C. E. (2011). Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 13, 67-80.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

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

Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2016, Série I. Ministério da Educação, Lisboa. Princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237, Série I de 1986. Ministério da Educação

Decreto-Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Diário da República – 1.ª Série n.º 165. Ministério da Educação. Lisboa. Regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais do ensino básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros. Educação Inclusiva.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República nº 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece 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 - Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República nº 240/2014 – Série I. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

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

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

Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017 – Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento – Série II. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa. Homologa as Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986 – Série I-A. Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo. (legislação consolidada)

Lei nº 49/05, de 30 de agosto. Diário da República nº 166/2005 – Série I-A. 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.

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

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). ISBN: 978-972-742-466-5.

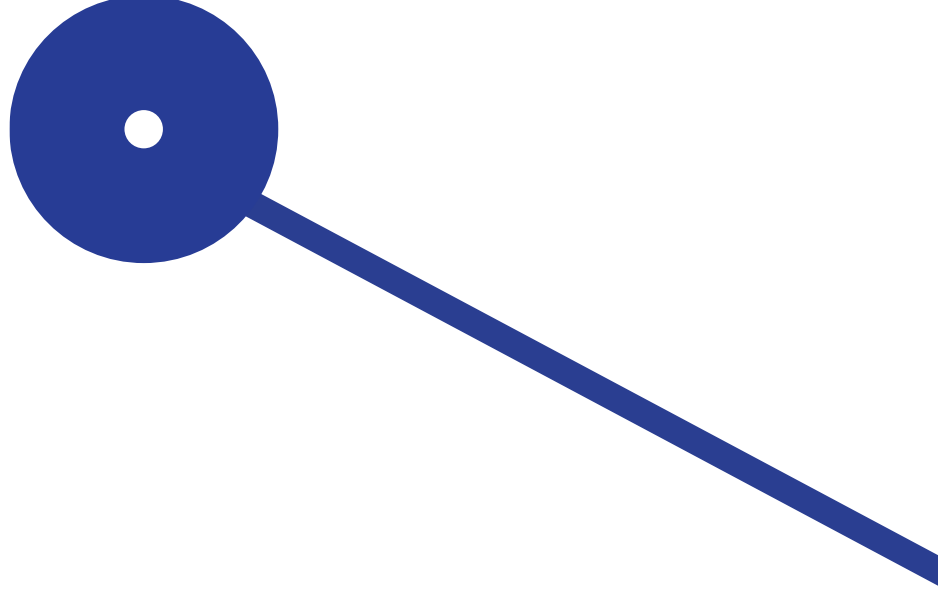
Ministério da Educação (2021). Aprendizagens Essenciais de TIC – 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Oliveira-Martins, G., Gomes, c., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Alves da Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação (DGE). Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

UNICEF. (2019). Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Comitê Português para a UNICEF.

M

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



Relatório de Estágio
Ana Margarida Soares de Pinho