

M

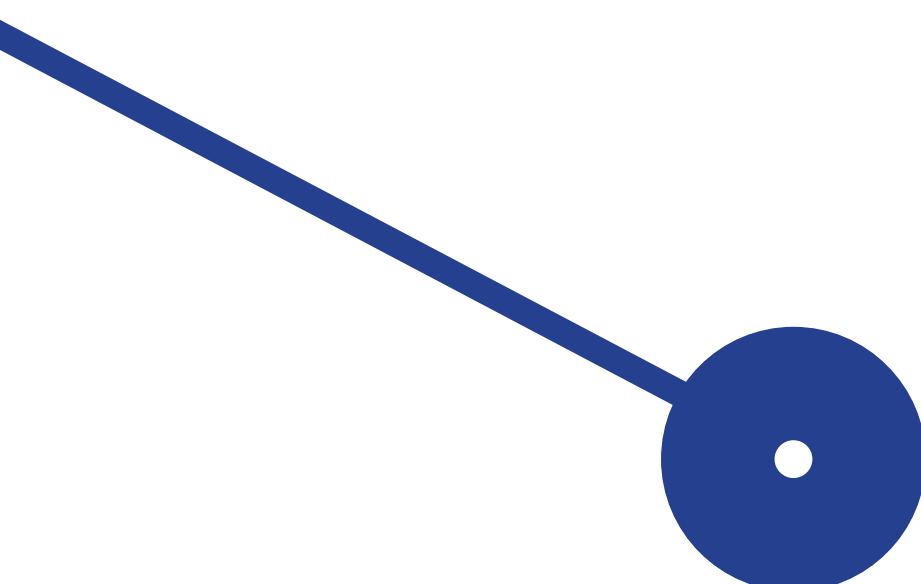
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Beatriz Sousa Casaca Abrantes Guedes

2021/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Beatriz Sousa Casaca Abrantes Guedes**

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

(Coorientação: Professora Mestre Vânia Gabriela Dias Graça)

Porto, novembro de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Beatriz Sousa Casaca Abrantes Guedes**

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Margarida Campos Marta

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

(Coorientação: Professora Mestre Vânia Gabriela Dias Graça)

Porto, novembro de 2022

## AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer expressa uma demonstração de gratidão pelo reconhecimento de atitudes, palavras ou detalhes importantes no nosso dia-a-dia. Diversas são as formas de demonstrar gratidão. É vital agradecer às pessoas e à própria vida, certos momentos, aprendizagens e valores.

Assim, inicialmente, agradeço a todos aqueles que, com a sua presença, suporte e apoio tornaram possível esta caminhada: a minha família. Aos meus pais, que sempre foram os proporcionadores desta possibilidade de seguir o meu sonho, que me apoiaram, ouviram, aconselharam e incentivaram em qualquer momento. Às minhas irmãs, que celebraram comigo cada conquista e estiveram sempre do meu lado, em todos os momentos deste percurso.

Agradeço, igualmente, aos meus avós, tios e padrinhos, fontes de tanto carinho e boas palavras, nos momentos certos. Aos meus primos, Carolina e Afonso, por toda a amizade e preocupação demonstradas ao longo dos últimos cinco anos.

Aos meus amigos, companheiros de uma caminhada tão bonita. Estes que foram a minha motivação e que percorreram este percurso sempre lado a lado comigo, partilhando momentos de felicidade, tristeza, conquistas e derrotas. Dentro de vários e bons amigos realço a Carolina, Clara, Diana e Eduardo, amigos que fiz na faculdade e quero levar para a vida. Realço igualmente a Rafa e a Ana, amigas de longa data que se fazem sempre presentes. Ao meu par de estágio por ter vivido comigo esta experiência.

Agradeço à Susana. A minha educadora enquanto criança e amiga ao longo de tantos anos, por me ter ensinado tanto, por me deixar voltar àquela que é e foi a minha "casa" durante mais de 20 anos.

De seguida, agradeço a todos os professores que marcaram os meus últimos cinco anos, em particular aos que certamente continuarão a marcar o meu caminho, com os conselhos e ensinamentos transmitidos. Às minhas supervisoras institucionais, pelo acompanhamento e paciência ao longo deste ano. Às orientadoras cooperantes pela liberdade, ajuda e palavras.

Um agradecimento especial às crianças com as quais me cruzei nos últimos tempos e que, para além de me deixarem ensiná-las, me permitiram aprender tanto com elas.

A todos, um enorme obrigada! Esta caminhada não teria sido possível sem a vossa presença e o vosso apoio!

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular da Prática Educativa Supervisionada (PES) que integra o plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na Escola Superior de Educação do Porto, necessário à obtenção da profissionalização de docente com duplo perfil. O presente documento resulta do processo de formação inicial docente e espelha o percurso formativo desenvolvido nas valências de 1º CEB e EPE, dando a conhecer a prática pedagógica desenvolvida, analisando as ações e fazendo uma reflexão. Assim, as etapas da metodologia Investigação-Ação, numa lógica de planificação, ação e reflexão, sustentada no paradigma socioconstrutivista e nos referenciais teóricos subjacentes, contribuíram para a transformação das práticas educativas e para a construção de uma identidade profissional.

Toda a ação educativa assentou no paradigma socioconstrutivista, pressupondo um papel ativo da criança na aprendizagem, procurando-se responder às necessidades e interesses da mesma.

As práticas educativas estiveram alinhadas com o projeto de intervenção subordinado à temática da alimentação saudável no 1º CEB e dos seres vivos na EPE. Durante o projeto revelou-se crucial o trabalho colaborativo entre o par pedagógico, supervisoras institucionais, educadora e professora cooperante, gerando uma reflexão mútua que resultou numa significativa progressão e qualidade nas mesmas práticas.

Assim, a PES possibilitou o contacto com os contextos educativos, compreendendo as especificidades e construindo, consciente e reflexivamente as atividades pedagógicas, conduzindo a um desenvolvimento holístico da criança.

Palavras-chave: Criança; Prática Educativa Supervisionada; Metodologia Investigação-Ação; Paradigma socioconstrutivista.

## **ABSTRACT**

The current report is part of the Course Unit Supervised Educational Practice, which integrates the syllabus for the 2nd year of the Master's Degree in Pre-school Education and Primary School Teaching, at School of Education of Porto, which is required to acquire the professionalization with a double profile.

The present document is a result of the initial teacher training process, reflecting the formative path developed in the 1<sup>o</sup> CEB and EPE. Simultaneously, it also aims to present the developed pedagogical practice, analyzing and having a careful and detailed reflection. Hence, the stages of the Action-Research Methodology – in a planification, implementation and reflection perspective, supported by the socio-constructive paradigm and by the underlying theoretical references – impacted the transformation of the educational practices and the development of a professional identity.

The whole education plan was, therefore, based on the socio-constructivist paradigm, which assumes that children have an active role in their learning process; their needs and interests were always considered.

The educational practices were aligned with the intervention project referent to the healthy eating theme from the 1<sup>o</sup> CEB, and the living beings from EPE area. Throughout the project, collaborative work became imperative between the pedagogical duo, institutional supervisors, teacher and teacher assistant, as it enabled a mutual reflection that, in turn, contributed to constructive feedback and, consequently, a significative positive evolution in the above-mentioned practices.

Hence, PES enabled the contact with the educational environment, giving a deep understanding of its specificities and building the pedagogical activities in a conscious and reflective way, enabling a holistic and harmonious child's development.

**Keywords:** Child; Supervised Educational Practice; Action-Research Methodology; Socio-constructivist Paradigm.

# ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS .....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS .....	IX
INTRODUÇÃO .....	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL .....	3
1.1. EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI: MUDANÇAS, EVOLUÇÃO E ATUALIDADE .....	3
1.2. PERFIL E PRÁTICAS DO DOCENTE DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	12
1.3. PERFIL E PRÁTICAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA .....	20
2. CAPÍTULO II- CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	26
2.1. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE .....	26
2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	29
2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	34
2.4. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO.....	41
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	46
1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	46
2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	67
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	86
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS .....	96
APÊNDICES .....	<b>ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.</b>
APÊNDICE A - PLANIFICAÇÃO DA UNIDADE DE APRENDIZAGEM ...	<b>ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.</b>
DEFINIDO.	

APÊNDICE B – PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO EM QUE SE DESENVOLVEU A ATIVIDADE “COMO PODEMOS FAZER UM BOLO DE FORMA MAIS SADÁVEL?”. **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**

APÊNDICE C – PLANIFICAÇÃO DA INTERVENÇÃO EM QUE SE DESENVOLVEU A ATIVIDADE “DOS PRIMEIROS POVOS À ATUALIDADE, UMA ALIMENTAÇÃO COM VARIEDADE” .....**ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**

APÊNDICE D – PLANIFICAÇÃO SEMANAL EM QUE SE DESENVOLVEU A AÇÃO “QUANTAS PINTAS TENS TU?” ..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**

APÊNDICE E – PLANIFICAÇÃO SEMANAL EM QUE SE DESENVOLVEU AS AÇÕES “À DESCOBERTA DE ANIMAIS EXINTOS”; “CAÇA AOS OVOS”; “EU CRIO UM FÓSSEL”; “MÃOS NO ROLO” E “GUIA-ME” ..... **ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**

APÊNDICE F – EXEMPLO DE UMA PARTE DO PADLET, CONSTITUÍDO POR FRASES E FOTOGRAFIAS DO PLANEAMENTO, PROCESSO E RESULTADOS....**ERRO! MARCADOR NÃO DEFINIDO.**

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Partilha de ideias pela turma.

Figura 2 – Exemplo de um BI de uma fruta criada por um aluno.

Figura 3 – Utilização dos copos como fração decimal para a confeção do bolo pelos alunos.

Figura 4 – Manipulação dos bolos de cartolina pelos alunos.

Figura 5 – Construção do mapa mental pela turma.

Figura 6 – Manipulação do barro para a criação da Arte Rupestre dos grupos.

Figura 7 – Exemplo de guiões, materiais, jogos e atividades expostos na feira.

Figura 8 – Mapa concetual do projeto.

Figura 9 – Exemplo de uma joaninha realizada por uma criança.

Figura 10 – Ovo de dinossauro escondido pelo contexto educativo.

Figura 11 – Dinossauros e as suas respetivas imagens.

Figura 12 – Criação do fósil de dinossauro.

Figura 13 – Representação dos animais para cada habitat.

# LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CAF – Componente de Apoio à Família

AO – Assistente Operacional

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento de Escola Moderna

MIA – Metodologia Investigação-Ação

MTP – Metodologia Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OT – Orientações Tutoriais

PAA – Plano Anual de Atividades

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

# INTRODUÇÃO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) Prática de Ensino Supervisionada (PES) inserida no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este relatório final integra as experiências da prática profissional que decorreram nas duas valências: Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico, conduzindo à obtenção do grau de mestre que habilita para uma docência profissional de perfil duplo.

Este documento pretende refletir sobre o percurso formativo da prática educativa, resultante de uma constante reflexão crítica das práticas educativas desenvolvidas nas valências de 1º CEB e EPE assente na metodologia Investigação-Ação e numa articulação entre a teoria e a prática. Além disso, a mobilização de diversos saberes pedagógicos foram cruciais para a construção de práticas educativas significativas, permitindo satisfazer os interesses e necessidades das crianças (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto).

O estágio na valência do 1º CEB foi realizado com um grupo de alunos do 4º ano, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Por outro lado, o estágio no EPE ocorreu com um grupo de crianças com idades compreendidas entre 3 e os 6 anos. No decorrer do relatório, apresentar-se-ão os dois temas dos projetos de intervenção, denominados “Conhecer e aprender para uma alimentação saudável ter”, no 1º CEB, e “O museu dos bichinhos”, no EPE, utilizando a Metodologia Trabalho por Projeto.

A PES permitiu colocar em prática diversos saberes, tendo a criança desempenhado sempre um papel principal em todo o processo.

Em prol da construção da identidade profissional da mestranda, revelaram-se essenciais todos os anseios, conquistas, aprendizagens teóricas e práticas, bem como a observação do contexto educativo. Esta observação associa as características do grupo, o tempo pedagógico e as interações estabelecidas, não deixando, porém, de mencionar a importância da reflexão antes, durante e após a ação pedagógica.

O relatório está organizado em três capítulos articulados entre si, que refletem as aprendizagens construídas. No que concerne ao capítulo I, este apresenta os pressupostos teóricos e legais que sustentaram as ações educativas em ambas as valências: primeiramente a um nível geral e comum às duas valências e, de seguida, especificando cada uma das mesmas.

O capítulo II diz respeito à descrição do contexto de estágio: caracterização do agrupamento e das instituições cooperantes, características essenciais para a observação, planificação, ação e reflexão, e por isso a utilização da metodologia de Investigação-Ação, enquanto estratégia de formação profissional docente.

Desta forma, foram mencionadas e refletidas as dimensões do ambiente educativo, sendo estas: o grupo, a rotina, o espaço educativo, os materiais e as interações. Por fim, e como anteriormente referido, abordou-se ainda no presente capítulo a metodologia de investigação-ação e a sua imprescindível utilização ao longo da prática educativa, não desconsiderando a importância do professor como um ser investigador, crítico e reflexivo na mesma.

O capítulo III refere-se à descrição e análise reflexiva sobre algumas das ações educativas desenvolvidas. Devido à estrutura do relatório foram selecionadas algumas atividades, procurando evidenciar uma interação entre a teoria e a prática e entre os capítulos I e II. Esta interação é fundamental para a construção de práticas educativas contextualizadas e significativas, em que o aluno se assume como elemento ativo e participativo na construção da sua aprendizagem.

Por fim, a metarreflexão acerca do trabalho realizado pretende fazer uma análise global e reflexiva do contributo da PES para a construção da identidade docente. É realizada uma observação antes, durante e após a ação, destacando as aprendizagens, angústias e dificuldades sentidas durante todo o percurso, com vista à transformação das práticas educativas.

# 1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a sua produção ou sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 23).

No presente capítulo são abordados os pressupostos teóricos e legais que sustentam a intervenção na Prática Educativa Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar. Primeiramente, será feita uma reflexão acerca da educação do século XXI, procurando mostrar a evolução do papel da criança no seu processo de ensino e aprendizagem, bem como os desafios da prática docente neste século. Nos seguintes subcapítulos encontram-se os referenciais teóricos e conceituais para cada nível educativo.

## 1.1. EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI: MUDANÇAS, EVOLUÇÃO E ATUALIDADE

Quando se fala em educação, urge a necessidade de compreender a sua história ao longo dos anos, uma vez que tanto as sociedades como as pessoas evoluem, desenvolvem-se, apropriam-se de novas culturas, conhecimentos, formas de se relacionarem e de viverem a vida (Flores et al., 2013).

Dessa forma, por volta dos anos 60, o ensino no nosso país era bastante tradicional, baseando-se numa transmissão de conhecimentos com o único objetivo de formar bons futuros profissionais e o currículo era meramente feito por disciplinas, seguindo um paradigma educacional tradicional e transmissivo (Nóvoa, 2014; Rodrigues, 2012). Neste período de transmissão, a criança apenas ouvia o que o docente tinha para transmitir, não sendo escutada e não tendo quem atendesse aos seus interesses e necessidades (Rodrigues, 2012). Os alunos eram considerados iguais, sem especificidades e com ritmos de aprendizagem iguais, não sendo vistos, portanto, como seres com competências, saberes e experiências únicas (Pinto, 2003). Este paradigma associava-se à teoria behaviorista, em que a criança era considerada um ser passivo, a aprendizagem era feita meramente através de repetição e memorização, com vista a um produto final, sem pensar no processo (Pinto, 2003).

Entretanto, após a revolução de 1974 e com a procura por melhores estilos de vida por parte da sociedade, a mesma foi evoluindo de forma colossal e a educação tem vindo a preparar

as crianças para interagir em sociedade, não pensando somente na preparação das mesmas para o futuro (Leite, 2003).

A partir do final do século XX, a educação foi evoluindo e, acompanhando esta alteração, foi aprovada em 1986 a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), constituindo o primeiro grande passo da reforma educativa. Esta LBSE é determinada por um “conjunto de meios pelo qual se caracteriza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 1.º).

Posteriormente, em 1989, o papel da criança é, igualmente, modificado, sendo que estas modificações estão expressas na Convenção sobre os Direitos da Criança, apresentada pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Nesta convenção, é garantido à criança o direito à educação e o direito de exprimir a sua opinião, de forma livre (UNICEF, 2019). Os direitos reconhecidos pela Convenção dos Direitos da criança (1989) como citado em Lopes da Silva et al. (2016), garantem este seu papel ativo, sendo eles “o direito de ser consultada e ouvida, de ter acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião, de tomar decisões em seu benefício e do seu ponto de vista ser considerado” (p. 9).

A mudança revelou-se – no decorrer do tempo – progressiva, pelo que a educação não pôde continuar a ser vista somente como a criança recetora de informação, contrariamente às ideias do paradigma tradicional. Em oposição a este, surge um novo paradigma educacional, que segundo Delors et al. (1996), deve ser um ensino holístico e integrado. Segundo Cardoso (1995) não existe um consenso entre autores acerca do que é a educação holística e integral, porém todos defendem que a mesma deve priorizar o indivíduo. O mesmo autor defende que esta educação não permite somente a construção de um saber, mas igualmente “uma verdadeira conversão para valores como: simplicidade, harmonia, integralidade, pureza, amor, respeito, etc.” (p.38). Para tal, a educação deve acompanhar a evolução da sociedade, focando-se em quatro diferentes pilares de Educação para o século XXI: (i) aprender a conhecer, (ii) aprender a fazer, (iii) aprender a conviver (viver juntos e aprender a viver com os outros) e, (iv) aprender a ser.

O primeiro pilar, “aprender a conhecer”, remete-nos para a compreensão do mundo e de nós mesmos. É fulcral que se despertem, desde as primeiras idades, as descobertas e conhecimentos do que nos rodeia. É notório que o conhecimento evolui rapidamente e, dessa forma, é impossível um conhecimento total, porém quanto mais tentarmos conhecer o mundo,

mais vasta se tornará a nossa cultura geral e, consecutivamente, conseguiremos comunicar e interagir mais com as pessoas que nos rodeiam (Delors et al., 1996); o segundo pilar, denominado “aprender a fazer”, é remetido para a capacidade que a ação ocupa no meio envolvente, referindo a importância das nossas ações na sociedade. Neste pilar, a aprendizagem pela ação ocupa o ponto principal (Delors et al., 1996); o terceiro pilar, “aprender a conviver”, visa aprender a viver juntos, com respeito mútuo, na medida que quando descobrimos o outro estamos, igualmente, a descobrimo-nos e a conhecermo-nos. Com esta aprendizagem os conflitos perdem o valor e a harmonia e felicidade prevalecem (Delors et al., 1996). O quarto e último pilar, intitulado “como aprender a ser” remete para a formação integral do indivíduo, em todos os setores do conhecimento, sendo um desenvolvimento holístico. Este pilar deve, igualmente, ser valorizado, na medida em que prepara o indivíduo não só a ser, mas aos outros pilares também. É crucial entender-se que as palavras devem ser levadas de forma literal, visto que, neste pilar, o indivíduo cresce e desenvolve-se enquanto pessoa (Delors et al., 1996). Como Charlot (2000) refere, o homem nasce inacabado e é necessário que se faça a si mesmo ao longo da sua história. Os quatro pilares da educação deverão sempre ser desenvolvidos, de modo a que consigamos atingir uma sociedade justa, harmoniosa, solidária e transformadora.

Como se pode verificar, a sociedade está numa evolução contínua e não se espera que as crianças continuem estagnadas. Por conseguinte, não se pode esperar que a escola também o fique e, por esta razão, o assunto das organizações educativas tem sido cada vez mais dialogado. A escola tem uma importante função social de se transformar, de se reorganizar, de acordo com a evolução, mas perpetuar-se como uma organização indispensável (Passos, 2016). Tudo isto, transforma a escola numa organização aprendente, devido ao facto de esta ter de se transformar de acordo com a sociedade e com os contextos (Passos, 2016). Como referem Fullan e Hargreaves, (2000) citado em Leite (2003) a aprendizagem por parte dos docentes é intimamente ligada com a aprendizagem das crianças.

A escola do futuro, segundo Incheon Declaration (2015), “A nossa visão é transformar vidas por meio da educação, reconhecendo o importante papel da educação como principal propulsor do desenvolvimento” (p.1), esta deve permitir que as crianças descubram o mundo, que vivam desenvolvendo capacidades que lhes deem singularidade. Deve promover a descoberta, o diálogo, o trabalho colaborativo, a resolução de problemas, tanto individualmente como em grupo (Lima, 2017). A aprendizagem deve ser focada na criança e o educador tem um papel de

facilitador das aprendizagens. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), apesar das aprendizagens das crianças serem espontâneas, os contextos educativos têm intencionalidade educativa sendo “através da disponibilização de um ambiente culturalmente rico e estimulante, bem como do desenvolvimento de um processo pedagógico coerente e consistente, em que as diferentes experiências e oportunidades de aprendizagem têm sentido a ligação entre si” (pp. 8-9).

Estamos, cada vez mais, perante uma sociedade caracterizada pela heterogeneidade: cada pessoa difere em relação a outra, tendo valores diferentes, devendo então saber-se lidar com estas diferenças (Alarcão, 2000). O desafio que se aplica ao contexto educativo consiste na capacidade de o mesmo conceber uma diferenciação pedagógica, providenciando “experiências educacionais comuns ou partilhadas por jovens com características e backgrounds diversos” (Beane, 2003). Esta diferenciação pedagógica significa, segundo Heacox, citado em Barata (2010), “alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estilos e interesses de cada aluno” (p.50), começando, desta forma, a inclusão de todos os alunos na escola, em prol de uma “Escola para todos”, como descrito na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), em que “a escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (p.11).

A escola deve ser, portanto, um sítio onde todos se sintam bem e revelem curiosidade para novos conhecimentos. Deve ser um sítio onde, juntos e individualmente, têm oportunidade de se desenvolver a diversos níveis: uma escola que concebe formação nas áreas curriculares disciplinares, mas também dando destaque a uma formação pessoal e social positiva (Leite, 2003). Os profissionais devem evoluir juntamente com a sociedade e, portanto, segundo Fosnot (1996), devem colocar a criança no centro do percurso educativo, permitindo que partilhe ideias com as restantes, desenvolvendo o pensamento crítico.

Com vista a dar resposta a esta evolução do sistema educativo, onde a criança assume um papel ativo na sua aprendizagem, surgindo o construtivismo, teoria de aprendizagem defendida por Piaget. No construtivismo a aprendizagem surge quando existe elaboração de uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou então sobre conteúdos que sejam interessantes. Deste modo, a aprendizagem é mais significativa quando a criança adquire competências que vão ao encontro dos seus interesses ou mesmo na mobilização de conhecimentos prévios que ajudem na aquisição de novos conhecimentos (Coll et al., 2001).

A criança, segundo Piaget, não é mais considerada um recetor de informação, mas sim construtora do seu próprio conhecimento. Desse modo, devem-se criar espaços com materiais diversificados que permitam que a criança possa experimentar e tomar iniciativa (Oliveira-Formosinho, 2013). Nas OCEPE a criança é retratada como detentora “de um enorme potencial de energia, de uma curiosidade natural para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia” (Silva et al., 2016, p. 9). Para Piaget, o conhecimento resulta de interações com o mundo físico e social, permitindo a construção do conceito de realidade, sendo crucial a existência de momentos de partilha entre as crianças, permitindo a clarificação de pensamentos. A criança é o centro do processo educativo e é o papel do adulto apoiar o percurso da mesma (Hohman & Weikart, 2007; Oliveira-Formosinho, 2013).

Vygotsky, tal como Piaget, acredita ser crucial a interação no processo de aprendizagem. Todavia, Piaget atribui maior valor à interação entre criança-criança e criança-meio, enquanto Vygotsky considera importante existir tanto interação criança-criança como interação adulto-criança. As interações têm um papel fulcral na aprendizagem e, conseqüentemente, quanto mais ricas forem mais rápido é o desenvolvimento da criança (Barros, 2011). O docente deve proporcionar estas interações para potenciar a Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que segundo Vygotsky (1978, como referido por Fino, 2001), a criança desenvolve-se cognitivamente, através de atividades que potenciem a resolução de problemas que a criança executa através da interação com o outro.

Deste modo, o paradigma socioconstrutivista, defendido por Vygotsky, baseia-se numa “imagem da criança como construtora de conhecimento, com competências para ter voz no processo de ensino-aprendizagem” (Formosinho, 2013, p.19).

Em oposição à Pedagogia de Transmissão, que privilegiava somente a transmissão de conhecimentos do adulto para a criança, colocando de parte as suas experiências prévias, surge a Pedagogia da Participação ou pedagogia socioconstrutivista que vem colocar a criança no centro do processo educativo, promovendo uma intervenção ativa no processo do seu conhecimento, onde o profissional desempenha um papel crucial e indispensável no processo educativo, conforme defende Niza (1995) que refere que o docente deve partir, portanto, dos conhecimentos prévios das crianças para aumentar os mesmos ou construir novos.

É necessário, então, assegurar às crianças o respeito pelos seus direitos, criando, nos contextos educativos, oportunidades e condições para que, tanto os docentes como as crianças,

se desenvolvam enquanto cidadãos livres, colaborativos, com competências para pensar e agir reflexivamente (Oliveira-Formosinho, 2008).

O docente deve, ainda, organizar o ambiente educativo para facilitar a aprendizagem das crianças (Oliveira-Formosinho, 2011). Segundo Lopes da Silva et al. (2016), para que a organização seja positiva deverá assentar em três dimensões: (i) organização do estabelecimento educativo; (ii) organização do ambiente educativo da sala (do grupo, espaço e tempo) e (iii) a relação entre os intervenientes. O Educador deverá saber escutar e observar, almejando compreender a criança e responder às suas necessidades (Oliveira-Formosinho, 2011). Por outro lado, a organização do espaço e dos materiais ocupa também um papel fulcral para a participação das crianças, desenvolvendo nestas a autonomia necessária, sendo importante, porém, atender-se à forma como esta organização é realizada, devendo ser bem planeada. Ainda na mesma organização, a organização do tempo tem uma importância crucial na pedagogia participativa, na medida em que a rotina diária, uma vez bem planeada, promove a autonomia e confiança das crianças. Esta rotina deve ser flexível, porém, constante.

A pedagogia de participação é também caracterizada pelas interações estabelecidas entre crianças, adultos e entre as crianças e os adultos simultaneamente. A criança com interações positivas, desenvolve “sentimentos de confiança, autonomia e iniciativa, em lugar da desconfiança, vergonha, dúvida e culpa, tenderá a desenvolver atitudes e sentimentos de esperança, aceitação, força de vontade e de capacidade e vontade para alcançar os objetivos” (Hohmann & Weikart, 2004, p. 64). Estas relações positivas auxiliam na aprendizagem das crianças, na medida em que a mesma “influencia e é influenciada pelo processo de desenvolvimento físico e psicológico da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 8).

Além das interações mencionadas, a educação constitui uma das primeiras e mais importantes etapas no processo de socialização de todos os indivíduos e é, portanto, fulcral entender-se que o contexto educativo não deveria existir sem a família, ou a família sem o mesmo contexto, na medida em que dependem um do outro e juntos promovem um melhor futuro e desenvolvimento na criança. Os pais, segundo Marques (2001), “são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (p.12) e, desta forma, os mesmos deverão ser envolvidos na comunidade educativa, trabalhando em prol da facilitação do desenvolvimento das crianças. Deste modo, é necessário e urge-se este envolvimento das famílias no contexto

educativo, pois caso os pais se envolvam na educação escolar dos filhos conseguem motivar mais os mesmos (Cerutti & Knopf, 2010). Nos Jardins de Infância e escolas de 1º Ciclo começa a existir cada vez mais essa interação família-escola, sendo essa a chave para a melhoria da qualidade do ensino (Marques, 1997). Desta forma, para que esse envolvimento aconteça, é necessário que o contexto educativo esteja disposto a abrir o seu espaço, promovendo encontros e aceitando sugestões das famílias, permitindo que o envolvimento e parcerias se concretizem (Estrela e Villas Boas, 1997).

É necessário, portanto, que para uma relação de parceira positiva existam atitudes positivas das famílias em relação à comunidade educativa e vice-versa. Se isto se concretizar é possível que ambos conheçam melhor a criança, bem como os seus pontos fortes e fracos, podendo, dessa forma, trabalharem juntos para construir estratégias e ultrapassarem problemas eficazmente, levando a que a criança se sinta mais segura (Deslandes, 2001).

Em suma, quando falamos numa pedagogia de participação, a criança tem um papel central na sua aprendizagem, devendo questionar e participar em todos os momentos do processo educativo, enquanto o adulto tem o papel de organizar o ambiente educativo, o espaço, o tempo, promover interações positivas, ouvir e valorizar as crianças, apoiando a sua aprendizagem e tornando a mesma mais significativa.

Associada a esta ideia surge a metodologia de aprendizagem cooperativa que é definida pela divisão do grande grupo em pequenos grupos, promovendo o desenvolvimento de diversas aprendizagens coletivas (Bessa & Fontaine, 2002). A aprendizagem cooperativa cria um ambiente de partilha e diálogo, auxiliando a criança a ter uma maior motivação nas aprendizagens e a cooperar com os outros, tal como previsto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), na área de Formação Pessoal e Social e também no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), dentro da área de competências do “relacionamento interpessoal”. A definição de metodologia de trabalho cooperativo é completada por Lopes e Silva (2009) como “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com a professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto” (p.4).

Ainda vinculada à pedagogia participativa encontra-se a Metodologia Trabalho por Projeto (MTP), privilegiada durante a PES, tendo sido desenvolvido no EPE o projeto “O Museu dos bichinhos” e no 1ºCEB o projeto “Conhecer e aprender para uma alimentação saudável ter”. A

MTP é “uma abordagem pedagógica centrada em problemas” (Vasconcelos, 2006, p.3), ou seja, as crianças deparam-se com questões e dúvidas e esta metodologia pretende encontrar uma solução, que conduza a respostas, através do caminho da descoberta. O papel do docente passa por descobrir os interesses do grupo com quem vai interagir, percebendo as suas características e curiosidades das crianças, a partir do seu quotidiano (Mendonça, 2002), e originando projetos alinhados a essas necessidades e interesses da criança, pois “Um projecto pode começar de diversas formas. Alguns começam quando uma ou mais crianças de um grupo mostram interesse por alguma coisa que lhes despertou a curiosidade” (Katz & Chard, 2009, p. 102).

A MTP passa por diversas fases, segundo Vasconcelos et al., (2011): a fase inicial baseia-se na definição do problema, da dúvida, da curiosidade, daquilo que querem descobrir, dando preferência à partilha de saberes prévios, esquematizando-se o que se irá investigar; segue-se a planificação e desenvolvimento do projeto que passa pela decisão do que vai ser feito, como vai ser feito e a divisão das tarefas; depois, as crianças partilham as ideias pesquisadas e discutem-nas dando lugar à execução do processo, comparando o que sabiam antes e o que sabem agora. A última fase é a da avaliação do produto final e da sua divulgação, por exemplo a outras turmas, a outra escola, ou à comunidade escolar.

Esta Metodologia de Trabalho por Projeto deve ser iniciada desde a tenra idade da criança, designadamente no Jardim de Infância, para possibilitar a criação de ambientes favoráveis ao pensamento científico e também ao uso de uma linguagem específica das diferentes áreas do conhecimento (Ramos & Valente, 2011). Tudo isto contribui para o desenvolvimento da linguagem, do pensamento crítico e do desenvolvimento intelectual das crianças.

Os temas dos projetos devem promover ainda competências a nível da formação pessoal e social, isto é, devem ensinar às crianças atitudes e valores como responsabilidade e solidariedade (Vasconcelos et al., 2011b). O principal objetivo deste trabalho de projeto é ensinar a criança a pensar, a tomar decisões, com base na sua experiência e no seu desenvolvimento. Com a orientação do docente, esta constrói o seu próprio saber ativamente, tornando-se, assim, um cidadão competente, com valores e atitudes construídas através do seu papel ativo neste processo de ensino/aprendizagem, sendo preparada para viver em comunidade (Vasconcelos et al., 2011).

Urge referir-se que o uso da MTP deve ser adotado nos dois diferentes níveis educativos: EPE e 1º CEB, em prol de minimizar as diferenças entre ambos, facilitando a transição de um nível para o outro. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa (2003), a transição é “1. Acto ou efeito de passar de um lugar, de um estado ou de um assunto para o outro [...] 2. Passagem que comporta uma transformação progressiva, evolução” (p. 1646). Desta forma, quando se fala em transição, pressupõe-se sempre a passagem do conhecido para algo novo e desconhecido. É essencial que este processo de transição seja sempre pensado e planeado da melhor forma, com o objetivo de o tornar enriquecedor e positivo, garantindo, segundo Vasconcelos (2007), o bem-estar social e emocional da criança. Lopes da Silva et al. (2016), acrescenta que as transições educativas devem ser graduais, para prevenir alterações bruscas entre as duas valências.

Num primeiro momento é importante perceber-se que o 1ºCEB e a EPE apresentam semelhanças, sendo que ambas se devem preocupar com a evolução das crianças a nível educativo e a nível de indivíduo na sociedade com necessidades e interesses, com interações com o outro, com espaços e materiais enriquecedores e que estimulem a criança, conferindo-lhe autonomia e criatividade. Os perfis dos profissionais destas duas valências apresentam, portanto, semelhanças, sendo que “o perfil de desempenho do professor do 1º ciclo do ensino básico é o perfil geral do educador” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, anexo nº 2, ponto I).

Segundo Rodrigues (2005), a Educação Pré-Escolar assume um importante papel no desenvolvimento das crianças. Desta forma, cabe ao educador “proporcionar condições para que a criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe em colaboração com os pais e em articulação com os colegas do 1ºCEB, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória” (OCEPE, 1997, p. 28). Já a entrada no 1ºCEB é sempre um momento de preocupação ou ansiedade, tanto por parte das famílias como das crianças, tal como refere Cardona (2014), podendo existir momentos de angústia quando este processo de transição não é realizado corretamente, sendo fundamental que haja, portanto, um trabalho colaborativo entre educadores, professores e pais, de modo a que a transição seja o mais positiva possível. Ribeiro, Sá & Quadros-Flores (2018) completam esta ideia, referindo que “todos os atores que fazem parte da vida da criança devem ser envolvidos, incorporando os seus saberes e perspetivas para uma transição positiva da criança à escola, sob o ponto de vista emocional, social e intelectual” (p.325).

É, portanto, fundamental que o docente tenha um perfil duplo, de modo a “encarar a educação básica numa perspetiva de continuidade educativa” (Marchão, 2002, p. 34), construindo percursos escolares que estejam integrados e nunca independentes (DL nº 75/2008, capítulo I, secção II, art. 6º–2a), em prol do desenvolvimento positivo da criança.

Segundo Serra (2004) quanto mais os docentes de educação se aperceberem das especificidades entre o Pré-Escolar e o 1º CEB, mais se enriquece a pedagogia e maior será o sucesso e a possibilidade de aprendizagens e desenvolvimento das crianças. Cabe, por isso, aos educadores de infância e professores do 1º CEB terem este perfil duplo, dando continuidade aos ciclos, favorecendo os processos articulados e permitindo, dessa forma, reunir diferentes conhecimentos acerca de cada um dos níveis educativos (Oliveira-Formosinho, 2013).

Como referido anteriormente, a EPE e o 1º CEB apresentam algumas semelhanças, porém apresentam igualmente diferenças e, dessa forma, torna-se imprescindível uma articulação de saberes entre os diferentes níveis que permita facilitar este processo de transição. Tal como referido na Circular nº 17 (2007), “a articulação entre as várias etapas do percurso educativo implica uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada etapa a função de completar, aprofundar e alargar a etapa anterior, numa perspetiva de continuidade”.

Esta articulação não passa por lecionar conteúdos de 1º CEB na EPE, mas sim antecipar métodos que permitam uma continuidade (Lopes da Silva, et al., 2016), impedindo, dessa forma, mudanças descontínuas (Sim-Sim, 2010).

Em modo de conclusão, é importante enaltecer a importância do conhecimento dos pressupostos legais e teóricos das duas valências (EPE e 1ºCEB). Neste seguimento, é crucial compreender as especificidades de cada valência, que serão apresentadas nos seguintes subcapítulos.

## **1.2 PERFIL E PRÁTICAS DO DOCENTE DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Apresentam-se de seguida alguns pressupostos teóricos e legais que promoveram a prática educativa no 1º CEB. O 1º CEB, de acordo com a LBSE, apresenta um carácter “universal, obrigatório e gratuito” (Decreto-Lei (DL) nº 46/86, de 14 de outubro, p.3070). O mesmo artigo refere que o ensino básico tem a duração de nove anos, devendo ser assegurada uma formação geral a todos. O 1º CEB tem objetivos específicos, vinculados com a LBSE, sendo estes “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, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Decreto-Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). O professor do 1º CEB deve promover a aprendizagem dos alunos, tornando-os ativos, autónomos e responsáveis. Para tal, o docente “organiza, desenvolve e avalia o processo de ensino com base na análise de cada situação concreta, tendo em conta, nomeadamente, a diversidade de conhecimentos, de capacidades e de experiências com que cada aluno inicia ou prossegue as aprendizagens” (Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, p.5574). Conforme o mesmo documento, o docente utiliza, igualmente, os seus conhecimentos prévios, privilegiando os mesmos e fomentando situações que permitam uma aprendizagem escolar significativa. Segundo Moreira (2010), esta é caracterizada por uma “interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos (...) Neste processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva” (p.2). No Decreto-Lei nº 54/2018, é mencionado que as escolas têm como dever respeitar e valorizar as diversidades e necessidades das crianças. O mesmo decreto tem como eixo central “a necessidade de cada escola reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos, encontrando formas de lidar com essa diferença, adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (p.2918) para deste modo serem mobilizados os meios existentes para que cada aluno aprenda e participe na vida da comunidade educativa. Assim, o docente deve desenvolver o currículo de acordo com estas diversidades, promovendo uma escola inclusiva. Tendo em atenção esta inclusão e diversidade dos alunos, a diferenciação pedagógica surge como medida universal para desenvolver a igualdade de oportunidades, promovendo melhoria de aprendizagens (Pereira et al., 2018).

Desta forma, o perfil do professor do 1º CEB de monodocência favorece esta inclusão, na medida em que o professor tem mais tempo com os seus alunos, conhecendo-os melhor, realizando um melhor acompanhamento e procurando adequar estratégias para uma melhor aprendizagem dos alunos. A monodocência, para ser eficaz, exige uma continuidade pedagógica, ou seja, um grupo de alunos progride com o mesmo professor nos quatro anos deste ensino (Silva, 2005), proporcionando uma relação afetiva entre todos. Permite, igualmente, a possibilidade ao docente de compreender mais facilmente as especificidades e características dos alunos, permitindo uma adaptação às suas práticas educativas (Formosinho, 1998). Por tudo

isto, é inegável a vantagem da monodocência para a criança: a nível afetivo, moral e emocional, promovendo o seu desenvolvimento holístico (Silva, 2005). Ademais, segundo o DL nº 241/2001, de 30 de agosto, a monodocência é crucial no que às áreas que integram o currículo diz respeito, tendo em conta o cariz de aprendizagem dos alunos, respeitando as características e as diferenças de cada aluno.

No que diz respeito ao currículo importa mencionar que este é abordado por vários autores, existindo várias atribuições para este significado. Contudo, apesar das diferentes atribuições, a maioria dos autores assume que o currículo respeite a atividade escolar desempenhada para os alunos sendo, muitas vezes, executada pelos mesmos. Na elaboração de um currículo deve ter-se em conta que este satisfaça os interesses e necessidades do aluno, atendendo ao seu meio, para que proporcione, a longo prazo e a vários níveis, um bom desenvolvimento do aluno. Para Alves (2011) o currículo expressa intenções de formação, tendo em conta as características dos destinatários, os recursos e aptidões a dominar, as finalidades e valores a fortalecer, os dispositivos de avaliação, a planificação de atividades e as transformações dos seus destinatários. O currículo escolar deve considerar o meio em que os alunos se inserem, tendo em conta a cultura de origem dos alunos (Leite, 2012).

O currículo deve agir em conformidade com os princípios e fins dos seus destinatários, respondendo assim às exigências da sua própria conceção. O currículo deve incluir elementos como: (i) finalidades e objetivos; (ii) matérias e conteúdos; (iii) estratégias e atividades e (iv) avaliação. Deve haver um equilíbrio nas decisões destes conteúdos nos planos curriculares. A justificação das opções ao realizar o plano curricular é, também, deveras importante, pois assim, ao ser colocado em prática, assegura-se que vai ao encontro daquilo que foi concebido na sua planificação (Ribeiro, 1992).

O currículo deve apresentar-se flexível, devendo o docente adaptá-lo às características, necessidades e especificidades do aluno. De acordo com o Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, cada contexto educativo deve incrementar flexibilidade curricular que vise a heterogeneidade dos alunos, promovendo evolução nas aprendizagens.

Consecutivamente, surgem as Aprendizagens Essenciais (AE), documento que orienta o currículo do 1.º CEB, de forma ponderada e flexível, expondo “o racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos,

visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas" (Despacho nº 6944-A/2018, de 19 de julho, p. 19734-(2)).

Deste modo, é estabelecido um perfil que coloca o aluno no centro do processo educativo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Este está organizado por áreas de competência, valores e princípios que visem a articulação de dimensões do desenvolvimento curricular e a formação de cidadãos (Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, p.15484). O PASEO apresenta não só áreas, mas também valores, levando à formação de um cidadão crítico, participativo e autónomo na realidade em que está inserido. Nas AE são discriminados conhecimentos e capacidades que visam o desenvolvimento das competências do PASEO. Conforme preveem os documentos referidos, bem como o DL n.º 55/2018 de 06 de Julho, encarregar-se-á o professor titular, de forma articulada e conexa, de desenvolver as componentes presentes no currículo.

Segundo o Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, fazem parte das componentes do currículo, áreas disciplinares de frequência obrigatória: Português, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Artística e Expressão Físico-Motoras. As áreas não disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Educação para a Cidadania, disciplina de frequência facultativa e Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC's), Inglês, Expressão Plástica, Educação Musical, Educação Física, entre outras, que podem ser coadjuvadas com docentes que possuam formação especializada nas mesmas áreas. Esta coadjuvação é realizada com professores de áreas específicas e com o professor da turma. A mesma tem como finalidade promover uma educação de qualidade que inclua várias áreas e, para tal, é necessária a colaboração por parte dos professores mencionados (Leite, 2000).

A carga horária das áreas acima mencionadas é definida conforme a legislação em vigor - Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, artigo 11º. No anexo 1 do mesmo decreto-lei encontra-se a matriz curricular-base com os seguintes tempos fixados: a nível do Português e Matemática, 7 horas semanais; no que concerne a Estudo do Meio correspondem 3 horas semanais; a Educação Artística e Física ocupam 5 horas semanais; o Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, 1 hora semanal e o Inglês ocupa 2 horas semanais. Contudo, as cargas horárias previstas para cada área curricular têm um valor de referência que cada escola pode gerir, redistribuindo os tempos se for fundamentada por necessidades do grupo em questão, tendo, deste modo, flexibilidade curricular.

Apesar de existirem componentes do currículo definidas é fundamental uma articulação curricular, sendo esta crucial para uma melhoria das aprendizagens. A importância desta articulação curricular esclarece que a escola não tem somente a finalidade de preparar os alunos para a vida futura profissional, mas também para outros aspetos envolventes da sua vida. Esta articulação é de grande importância. Devem estabelecer-se relações com as aprendizagens, tornando-as significativas para as crianças, interligando-as, com vários saberes e experiências, quer a nível escolar, quer com o ambiente que envolve as mesmas (Leite, 2012), desenvolvendo-se atividades relacionadas com a realidade dos alunos, sendo mais inclusivas e significativas (Leite, 2012), pois muitos alunos, atualmente, não percebem o sentido das aulas, mostrando-se desinteressados relativamente às ofertas educativas da escola (Alarcão, 2000). É deveras importante que haja articulação dos saberes. As aprendizagens tornam-se mais significativas com a existência da articulação curricular, resultando uma melhoria das mesmas. Como é possível observar, a articulação é fulcral para a melhoria das aprendizagens, permitindo que o aluno se torne um cidadão que interaja na sociedade, pois a articulação curricular integra conhecimentos, atitudes e valores (Lima, 2012).

Há relacionamento entre as diferentes disciplinas através da multidisciplinariedade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. A multidisciplinariedade surge quando as diferentes áreas de conteúdo estabelecem relações, podendo ser mínimas, entre si. As disciplinas têm a mesma importância entre elas. A interdisciplinaridade acontece quando as disciplinas se relacionam, possibilitando uma maior visão das situações. A transdisciplinaridade ocorre quando não há disciplinas individuais, mesmo existindo conhecimentos-base de cada uma (Leite, 2012).

Na articulação curricular pode ainda fazer-se a distinção entre articulação horizontal e vertical. A articulação horizontal é a aquisição de um conhecimento mais global, enquanto a vertical é a sequencialidade em todo o processo educativo, sendo contínuo e gradual (Barbosa, 2009). Para Lima (2012), a articulação horizontal vai ao encontro das características e saberes transversais resultantes de diferentes disciplinas, correspondentes ao mesmo ano de escolaridade. A articulação vertical dá resposta à interligação sequencial de conteúdos, procedimentos e atitudes, podendo corresponder, ou não, ao mesmo ano de escolaridade.

Para que o aluno desenvolva as aprendizagens de modo significativo, importa, igualmente, que sejam utilizadas metodologias ativas. É necessário em primeiro lugar definir o

que são metodologias, sendo estas, segundo (Bacich, L. & Moran, 2018) “grandes diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem e que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas” (s.p.). Segundo os mesmos autores (2018), são consideradas ativas dado que os alunos participam ativamente no seu processo de aprendizagem, através da descoberta, investigação e resolução de problemas, que conduz ao desenvolvimento do seu pensamento crítico e reflexivo, sob a orientação do docente. O docente assume, portanto, um papel de orientador dessa construção de conhecimento. As suas potencialidades crescem quando se insere em toda a turma o trabalho colaborativo. Os alunos procuram interações, partilham ideias e saberes, promovendo uma melhor aprendizagem mútua.

Este envolvimento dinâmico que as metodologias ativas proporcionam deve-se, também, ao facto da utilização de problemas e/ou situações reais do quotidiano dos alunos para ativar a construção do conhecimento, utilizando recursos variados, sendo o exemplo das TIC, jogos e desafios (Moran, 2015). São variadas as metodologias, sendo importante referir *o Design Thinking* a Gamificação, devido à exploração dos mesmos ao longo da PES.

A metodologia de *Design Thinking* é uma metodologia ativa que permite trabalhar a empatia, colocando-se no papel do outro, percebendo, tal como referido por Fraser (2012), o que agrada aos mesmos e assegurando que as necessidades dos outros serão colocadas em primeiro lugar, constituindo-se como centrais em todo o processo. É, deste modo, possível encontrar soluções para problemas e situações, utilizando a colaboração (Stumm & Wagner, 2019). Na linha de pensamento dos autores (2019), o docente tem o papel de mediador: na existência de um desafio, os alunos passam por várias fases para o solucionarem. A primeira fase prende-se com a descoberta, em que o problema principal é identificado e os conteúdos a serem abordados são descritos. São delineados os objetivos para a aprendizagem e previstas as dificuldades que poderão ocorrer no processo de ensino-aprendizagem, preparando a pesquisa (Oliveira, 2014). A segunda fase diz respeito à interpretação e visa identificar as dificuldades, com o objetivo de se adequarem metodologias de ensino mais eficazes para o processo de ensino-aprendizagem (Oliveira, 2014). Na terceira fase, denominada “ideação”, a metodologia de ensino é efetivamente escolhida e explicada num documento (Oliveira, 2014). Na quarta fase, atinente à experimentação, ocorre a aplicação da metodologia escolhida anteriormente. Nesta fase surgem *feedbacks*, de modo que o aluno construa conhecimentos (Oliveira, 2014).

Finalmente, na quinta (e última) fase, o processo é devidamente pensado em prol de uma melhoria futura.

Utilizando esta metodologia, o aluno desenvolve-se cognitivamente, através de um processo de aprendizagem, devido à sua participação ativa (Stumm & Wagner, 2019).

Relativamente à Gamificação, esta é um “importante recurso metodológico capaz de contribuir com os processos de ensino e de aprendizagem” (Gomes & Rosa, 2021, p.9). Os mesmos autores (2021) afirmam que são novos os desafios referentes ao docente, sendo que os alunos têm fácil acesso a vários meios de pesquisa e, por essa razão, exigem que as suas aprendizagens derivem de ações em que lhes seja necessário participar ativamente. Para tal, o docente deve acompanhar o desenvolvimento da Gamificação, investigando a mesma, sendo “coaprendente” e, simultaneamente, “coensinante” (Schlemmer, 2014, como referido por Gomes & Rosa, 2021).

Como referido, a Gamificação deve ser utilizada como um recurso para motivar e envolver os alunos nas aprendizagens (Barbosa & Amaral, 2021). Pelo que, a gamificação é um método de o docente utilizar ferramentas digitais cativando e envolvendo desse modo os alunos (Araújo & Marques, 2020), transformando atividades que poderiam ser monótonas em atividades motivadoras (Hommes, 2012; Muntean, 2011; Hennessy, Powers e Kirk, 2012; e Lee e Hammer, 2011, apud Silva, 2017, como referido por Barbosa & Amaral, 2021).

Incluído na Gamificação encontra-se a abordagem pedagógica *Escape Room* que “visa desenvolver capacidades cognitivas, emotivas e sociais, estimulando a criatividade, o pensamento crítico e a capacidade de decisão e liderança na resolução de tarefas, problemas e enigmas que se encontram relacionados com o conteúdo a abordar durante a aula” (Pereira et al., 2019, p. 1009). Deste modo, motivam-se as crianças e vislumbra-se um desenvolvimento positivo de variadas competências (Pereira et al., 2019). A estrutura do *Escape Room* visa a autonomia das crianças impondo regras e tarefas que são claras; estratégias conforme o nível dos alunos e recursos (Pereira et al., 2019).

O *Escape Room*, segundo Pereira et al. (2019), torna a aprendizagem mais desafiante e motivadora, uma vez que é constituído por níveis e em cada um são apresentados desafios. Estes devem ser solucionados num determinado espaço de tempo, sendo este limite uma motivação para os alunos. Ultrapassados os desafios propostos, os alunos vão subindo de nível até chegar ao topo.

Durante a PES, foi desenvolvido um Escape Room em que a preparação dos desafios deu resposta às dificuldades e interesses dos alunos. Foi selecionado um PowerPoint, com efeitos sonoros. Foi utilizado, também, um avatar, de acordo, com o tema que apresentava os diferentes desafios e os recursos. Foram utilizados efeitos de transição sempre que mudassem de nível, pois o objetivo do Escape Room é ultrapassar todos os níveis para chegar ao final, em que recebem uma recompensa. Cada nível tem limite de tempo, de modo a torná-lo mais empolgante e didático. O Escape Room integrou várias áreas curriculares.

A metodologia da Gamificação e o Escape Room tornam as aprendizagens mais didáticas e os alunos conseguem perceber e interiorizar de melhor modo as aprendizagens pressupostas.

Estas metodologias desde logo se consubstanciam na rotura do ensino tradicional, com o intuito de desenvolver experiências de aprendizagem significativas para alunos da sociedade digital (Moran, 2018), as escolas inovaram os seus recursos, proporcionando aprendizagens contendentes com recursos digitais, aplicando, assim, novas formas de ensinar e pensar, acompanhando, também, a era digital (Quadro-Flores et al., 2015), pois a escola atual deve integrar a diversidade, de modo a garantir que todos aprendam, mormente porque a sociedade em que estamos inseridos é caracterizada pela inovação e desenvolvimento das tecnologias, transformando a mesma numa sociedade de informação, onde surgem diversas ferramentas que facilitam interação entre os indivíduos. À luz do mesmo, as TIC mostram-se, igualmente, como sendo inovadoras, proporcionando possibilidades de sucesso (Quadros-Flores, 2016).

O desenvolvimento das TIC é cada vez mais notório e, dessa forma, os professores deverão acompanhar este mesmo desenvolvimento e utilizar as mesmas para diversificar os seus métodos de ensino, motivando os alunos e despertando o interesse dos mesmos para a ação educativa, permitindo que haja uma aprendizagem mais significativa, tal como refere Carneiro (2000), afirmando também que as TIC são cruciais no que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade por parte dos alunos. São muitos os benefícios que resultam da integração das TIC no ensino, tais como, segundo Castro (2006) as mesmas constituírem um recurso e meio facilitador da aprendizagem e a integração das mesmas permitirem um desenvolvimento de competências de pesquisa, recolha e utilização da informação.

Como tal, é imperativa a preparação de professores de qualidade para as escolas do século XXI, uma vez que o contínuo desenvolvimento tecnológico digital tem influenciado a sociedade, com grande impacto na educação (Flores, 2015, como referido por Graça et al., 2021).

Tal preparação exige uma formação inicial que promova competências científicas e pedagógicas adequadas ao uso de tecnologias digitais, de forma eficaz e criativa (Graça et al., 2021), que permita o desenvolvimento de uma literacia digital, indispensável para a era atual. No entanto, é necessário que a escola acompanhe o respetivo progresso tecnológico com os devidos dispositivos, sendo estes necessários para fazer jus às escolas do futuro (ANPRI, 2018; Quadros-Flores, 2016, como referido por Graça et al., 2021).

Assim, todo este processo gera uma mudança radical no ensino, pelo que acarreta um notório impacto na identidade profissional docente e somente cooperando com os outros é efetivamente concretizada a mudança e, conseqüentemente, a renovação da mesma identidade na era digital (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017, como referido por Graça et al., 2020).

### **1.3 PERFIL E PRÁTICAS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA**

A Educação Pré-Escolar é referida, na Lei-Quadro nº 5/97, de 10 de fevereiro como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Capítulo II, artigo 2º, p.670), porém a mesma é facultativa (artigo 5º), englobando crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Esta educação é ainda definida pela Lei de Bases do Sistema Educativo como “complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei nº 46/86, capítulo II, artigo 4º).

Tal como referido no primeiro subcapítulo do presente capítulo, a EPE tem vindo, ao longo dos tempos, a sofrer alterações e a evoluir. Dessa forma, esta evolução na educação, acompanha a evolução da sociedade, permitindo, igualmente, um progresso no desenvolvimento da criança.

A importância da EPE passa por quatro finalidades, sendo as mesmas: (i) apoio às famílias na educação das crianças; (ii) criação de situações que permitam à criança desenvolver-se socialmente, de forma autónoma e intelectual; (iii) integração de todas as crianças na vida social, respeitando as diferenças de cada uma e, (iv) preparação de cada criança para uma escolaridade (Lopes da Silva et al., 2016).

Marchão (2012) salienta que a “Educação Pré-escolar proporciona às crianças experiências positivas para o seu desenvolvimento global, respeitando as suas características e necessidades individuais” (p.32), sendo acrescentado por Vasconcelos (2007) que o Jardim de Infância “pode e deve proporcionar às crianças, de modo sistemático, uma das suas primeiras

experiências de vida democrática” (p.4), formando as mesmas “a nível pessoal e social, educando o seu sentido ético e estético” (p.5).

Tal como a educação tem vindo a modificar-se ao longo dos tempos, também a conceção de criança tem sofrido alterações, podendo concluir-se, segundo Corsaro (2011), que “a criança e a sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram” (p.32). Durante muitos anos, a criança foi vista como um ser recetor de informação do adulto, que não falava, era ingénuo, frágil e com um raciocínio abstrato (Oliveira-Formosinho, 2008). Atualmente e como referido por Oliveira-Formosinho e Araújo (2004) a criança é vista como um “ser activo, competente, construtor de conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, através da interação com os seus contextos de vida” (p.82).

Desta forma, a ação do educador de infância passa por permitir que a criança adquira um conhecimento de forma ativa apoiando e estimulando o desenvolvimento da mesma, de forma contextualizada e significativa (Lopes da Silva et al., 2016, p.9). Para este desenvolvimento, é imprescindível que o educador organize o ambiente educativo, procurando proporcionar aprendizagens mais significativas para as crianças, sendo referido por Cardona (2007) que o processo de ensino-aprendizagem depende de vários fatores como: “forma como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, de forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças” (p11).

O papel do educador de infância passa, portanto, por orientar todo o processo educativo e, segundo o referido no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, o mesmo deve desenvolver o currículo de forma flexível. Nas OCEPE refere-se que, tendo em vista um correto desenvolvimento do currículo, o mesmo deve assentar “num ciclo interativo – observar, planear, agir e avaliar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Desta forma:

(i) observar, com o intuito de compreender as capacidades e limitações das crianças, bem como os interesses das mesmas, permitindo ao educador conhecer o grupo para que reflita e comece a planificar a sua prática; (ii) planificar, permitindo uma antecipação e reflexão acerca do que se pensa ser mais importante para a prática, passando pela organização do tempo, do espaço, dos materiais e do que é pretendido fazer-se na prática, visando o desenvolvimento integral da criança, apresentando um carácter flexível; (iii) agir, colocando a planificação em prática, sendo que podem ser feitas alterações, se necessário, devido a problemas como, por

exemplo, gestão de tempo e (iv) avaliar a sua intervenção e os processos educativos, o desenvolvimento e as aprendizagens (Decreto-Lei nº 241/2001), realizando-se uma avaliação sempre “para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.16).

É imperativo que o educador reconheça a importância das OCEPE, sendo as mesmas consideradas o primeiro documento curricular para a EPE. As Orientações Curriculares podem ser definidas como um conjunto de princípios que auxiliam o educador a tomar decisões para a sua prática (Lopes da Silva et al., 2016, p.13), incluindo todas as crianças neste processo e adotando uma “prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais” (p.19).

As OCEPE (2016) encontram-se divididas em três capítulos, sendo o primeiro uma abordagem de ciclo interativo, de observação, planificação, ação e avaliação, anteriormente descrito. O segundo capítulo apresenta as três áreas de conteúdo: (i) Área de Formação Pessoal e Social, tendo esta o intuito de trabalhar a autoestima, a independência, a autonomia e a construção de identidade; (ii) Área de Expressão e Comunicação, estando esta dividida em diferentes subdomínios que permitam a aprendizagem, as interações com os outros e as representações “do mundo que a rodeia” (p.43). O terceiro, e último, capítulo refere-se à continuidade educativa e às transições: transição para a EPE, contando com a participação dos pais e famílias, interação descrita no primeiro subcapítulo do presente capítulo, e a transição para a escolaridade obrigatória, igualmente descrita no subcapítulo acima mencionado.

Estas Orientações Curriculares articulam diferentes áreas de conteúdo, sendo que as mesmas “deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Lopes da Silva et al., 2016, p.48).

Em suma, as Orientações Curriculares entram em harmonia com o desenvolvimento de diversos modelos curriculares (Formosinho, 2013). Desta forma, torna-se imperativo ressaltar que estes, segundo Marchão (2012), permitem orientar a prática educativa, tanto a nível de organização de espaço, tempo, interações, planeamento, avaliações, atividades e projetos. Ao longo da PES, foi possível observar que a educadora cooperante privilegiou os modelos Movimento de Escola Moderna (MEM), Metodologia Trabalho por Projeto e High Scope.

O MEM teve a sua origem em 1966, é influenciado pela teoria socioconstrutivista, de Vygotsky, e destaca a aprendizagem cooperativa, permitindo que, de acordo com Folque (2012), as crianças comecem “a ter em conta diferentes pontos de vista e a aceitar que todos contribuem para o grupo e a sua participação individual” (p.62). Este modelo assenta em três finalidades educativas, sendo as mesmas “a iniciação a práticas democráticas; a reinstituições dos valores das significações sociais; a reconstrução cooperada da cultura” (Folque, 2014, p.51).

De acordo com as definições do Movimento da Escola Moderna, o espaço e tempo devem ser flexíveis e ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças. Os espaços são organizados por áreas de desenvolvimento, cuja organização e importância das mesmas na PES serão referidas no capítulo II. Tal como os espaços, também os materiais são organizados de forma ponderada, contextualizada e em prol do desenvolvimento da criança, estando ao alcance destas, fomentando a sua autonomia. As rotinas diárias do MEM apresentam-se como organizadas e flexíveis, permitindo momentos de exploração e brincadeira livre, bem como de projetos desenvolvidos (Oliveira-Formosinho, 2013). Outro fator que marca este modelo é o uso de instrumentos de pilotagem, que segundo Folque (2012), surgem de forma a documentar a vida do grupo, sendo proposto pelo MEM os seguintes instrumentos: o Mapa de Atividades, onde as crianças registam o que planearam e as atividades escolhidas para serem realizadas; o Mapa de Presença onde, diariamente, cada criança marca a sua assiduidade; os Inventários, realizados pelas crianças, em que as mesmas ilustram materiais e atividades das diferentes áreas, sendo depois afixadas; o Quadro de Distribuição das Tarefas Semanais, no qual são atribuídas tarefas às crianças e são aqui registadas; o Diário de Grupo no qual as crianças expõem o que gostaram, não gostaram, o que fizeram e o que gostariam de fazer. Todas as informações são, posteriormente, analisadas em grande grupo no final da semana (Folque, 2012); o Mapa das Regras de Vida, encontrando-se expostas regras estabelecidas por todo o grupo provenientes de um diálogo e das necessidades detetadas nas crianças (Niza, 2012). Por último, o Quadro do Tempo, no qual todos os dias se assinalam as condições meteorológicas. Todos os registos preveem a interação e ajuda de crianças de diferentes idades, possibilitando uma evolução por parte dos mais novos e responsabilidade e ajuda pelos mais velhos (Folque, 2012).

Além do espaço interior, o espaço exterior ocupa uma relevância no Movimento da Escola Moderna, sendo que, segundo Folque, Bettencourt & Ribeiro (2015), “o acesso diário ao

espaço exterior (munidos da roupa adequada ao tempo atmosférico) e o contacto com a natureza é um direito de todo o ser humano” (p.23).

Importa destacar que os grupos são compostos por crianças de idades heterogéneas. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), o MEM privilegia estes grupos, na medida em que a “interação entre crianças em momentos diferentes do desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p.24).

O MEM é um dos modelos que influenciou a MTP, já supramencionada. Segundo Reis e Martins (2017) este é um modelo que preconiza a participação ativa das crianças no seu processo de aprendizagem. As curiosidades das crianças são valorizadas, proporcionando-lhes momentos de participação, diálogo e colocação de questões. Os projetos iniciam-se através dessas mesmas questões e diálogos, sendo papel do educador mediar e promover diálogo e atividades que não forneçam, de modo inicial, a resposta ao problema, fazendo que o grupo procure e pesquise (Reis e Martins, 2017).

O modelo curricular High Scope surgiu no ano 1960 por David Weikart e baseia-se nas teorias de Piaget, inserindo-se, segundo Guerreiro (2006), dessa forma, num paradigma construtivista. Este modelo é marcado pela aprendizagem pela ação, na medida em que as crianças “aprendem mais quando são encorajadas a explorarem, a interagirem, a serem criativas, a seguirem os seus próprios interesses e a brincarem” (Brickman & Taylor, 1996, p.4). O modelo em questão é igualmente marcado pelas interações positivas entre crianças e adultos (Hohmann & Weikart, 2007), sendo que a criança se sente mais encorajada a participar ativamente nas atividades planeadas se o adulto mostrar confiança na mesma.

A criança aprende mais nas atividades que ela mesma planeia (Epstein, 2003), sendo fundamental referir que a rotina deste modelo se baseia num ciclo de planear-fazer-rever, sendo que a criança pensa e prepara a sua atividade, realizando a mesma tanto individualmente como em pequeno ou grande grupo e, por fim, reflete acerca da mesma.

À semelhança do Movimento de Escola Moderna, também no modelo High Scope a organização dos materiais e do espaço é realizada por áreas de desenvolvimento, previamente ponderadas, na medida em que “esta organização da sala em áreas, além de ser uma necessidade indispensável para a vida em grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (Formosinho et al., 1998, p.67). Em relação a este tópico, Vale (2012) completa que “não há pedagogia sem organização” (p.6).

Ambos os modelos mencionados primaziam a importância de as crianças brincarem para o desenvolvimento das mesmas. Deste modo, segundo as OCEPE, “o brincar é uma atividade espontânea da criança que proporciona prazer, liberdade de ação, imaginação e exploração” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). De acordo com Spodek e Saracho (1998), “o brincar é a principal atividade da criança na vida” sendo acrescentado pelos mesmos autores que é a brincar que a criança “aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo” (p.37).

É imprescindível perceber-se que o brincar surge, então, desde muito cedo nas crianças (Santos, 1999) e, segundo Vygotsky (1987), brincar é uma atividade que desenvolve a imaginação e fantasia das crianças, com possibilidades de expressão e forma de agir de cada uma delas, contruindo relações entre as mesmas. É de uma enorme relevância perceber-se que tanto o brincar como a realização de outras atividades não deve ser somente realizado nos espaços interiores, sendo que, segundo o descrito nas OCEPE, a exploração dos espaços exteriores merece a mesma atenção (Lopes da Silva et al., 2016).

O espaço exterior, segundo o Decreto-Lei nº 379/97, de 27 de dezembro, é definido como uma “área destinada à atividade lúdica das crianças, delimitada física ou funcionalmente, em que a atividade motora assume especial relevância” (artigo 3º). O Educador de Infância deve apresentar uma postura de facilitador de aprendizagem (Elbaek & Lund, 2014), reconhecendo a relevância deste local para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças (Ganhão, 2017), proporcionando espaços de brincadeiras com uma vigilância escondida, permitindo que, de acordo com Vale (2013, citado por Ganhão, 2017), de forma ativa, as crianças explorem os materiais e interajam com os seus pares mais autonomamente.

Além de os espaços exteriores proporcionarem momentos de brincadeira indispensáveis, permitem, de igual forma, que seja realizada uma exploração da Natureza, propiciando o desenvolvimento de competências e atitudes pró-ambientais (Cheng e Monroe, 2012), sendo acrescentado por Ferreira (2015) que as brincadeiras ao ar livre e a exploração da natureza são atividades benéficas a todas as crianças, criando memórias para as mesmas que dificilmente se descuram (Neto, 2020).

Em suma, todos os aspetos mencionados ao longo do presente subcapítulo contribuem para uma compreensão da grande importância da EPE para a criança. No próximo capítulo caracterizar-se-á o contexto de estágio, os grupos com as suas especificidades e a metodologia de investigação.

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

"As instituições, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos. Estão em permanente interacção com o ambiente que as rodeia, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem e de desenvolvimento." (Alarcão & Tavares, 2016, p. 137).

O segundo capítulo é composto por quatro subcapítulos. Num primeiro ponto, a mestranda procede a uma descrição e caracterização do agrupamento e da instituição cooperante onde foi realizada a PES. Segue-se uma análise mais específica em que são abordadas características da turma - nomeadamente interesses e necessidades - sendo ainda incluídos aspetos relativos à organização da sala, do tempo escolar e às interações estabelecidas nas duas valências. Ulteriormente, ainda neste capítulo, será apresentado e refletido sobre a Metodologia Investigação-Ação (MIA) que foi utilizada ao longo do contexto de estágio, na qual serão ainda referidas características que se demonstram essenciais para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas.

### **2.1. CARATERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO E DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A PES foi desenvolvida num contexto localizado na Área Metropolitana do Porto, numa localização privilegiada, por contar com variados transportes. O agrupamento de escolas agrega onze estabelecimentos de ensino, abrangendo vários níveis de escolaridade, desde a EPE até ao 3º Ciclo. Para conhecer a realidade dos alunos e do meio, urge a importância de pesquisar e refletir perante os documentos normativos do agrupamento. Como referido no Projeto Educativo (2021/2025), o lema do agrupamento é promover "a escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida" (p.2), de modo que se encontre um ambiente educativo propício e acolhedor, facultando condições para um desenvolvimento que permita enfrentar os desafios da nossa sociedade (Projeto Educativo, 2021/2025).

O Projeto Educativo (2021/2025) inclui princípios que são focalizados numa educação do aprender, sendo que as crianças aprendem a conhecer, a fazer, a viver juntos e a ser. Deste modo, a missão do agrupamento é "formar cidadãos saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes" (p.4). Consecutivamente, permite-lhes adquirir conhecimentos das áreas curriculares, competências e valores cruciais com vista ao sucesso, integrando-os,

simultaneamente, numa sociedade justa e em evolução (Projeto Educativo, 2021/2025). Estes princípios são fulcrais para que a prática educativa seja a ideal e que os conduza a um futuro promissor. Por conseguinte, a díade teve estes princípios em consideração na planificação das suas práticas educativas, assim como o Plano Anual de Atividades (PAA).

O PAA do Agrupamento integra atividades promotoras da concretização dos objetivos do Projeto Educativo. São variados os projetos em desenvolvimento, por parte do agrupamento, estando cada escola encarregue de definir quais os que pretende abordar. Neste sentido, o projeto da instituição incide, especialmente, na área da Formação Pessoal e Social, mais concretamente no desenvolvimento de valores como pontos fulcrais na aprendizagem de vida. Os objetivos deste projeto são: (1) estimular as capacidades de cada criança; (2) contribuir para a estabilidade e segurança afetiva da criança; (3) desenvolver a formação moral da criança; (4) fomentar a integração em grupos sociais diversos; (5) desenvolver a capacidade expressiva e comunicativa; (6) inculcar hábitos de higiene; (7) proceder à despistagem de inadaptações ou deficiências. Estas informações estavam contidas no projeto educativo da instituição.

De modo a atingir os objetos e cumprir o PAA, é necessário compreender a instituição em que se insere. Ambas, a EPE e o 1º CEB, se desenvolveram na mesma instituição. Relativamente à mesma, principiando com a sua organização, torna-se imperativo proceder à descrição do espaço exterior, dado que detém uma importância inimaginável. O mesmo contempla um grande recreio ao ar livre. Este circunda toda a instituição e é composto por espaços verdes, zonas com terra, um polidesportivo e um campo, com e sem gradeamento, respetivamente. Este espaço era utilizado, sempre que possível e que as condições meteorológicas o permitam. Por conseguinte, quando as referidas condições não são favoráveis, é notória a ausência de uma área coberta que permita que as crianças convivam num espaço mais alargado. Lopes da Silva et al. (2016) defende que o “espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p. 27). Neste, os assistentes operacionais mantêm-se como observadores, interagindo apenas em situações de conflito, se necessário. Segundo Tovey (2007), no exterior as crianças são livres de experimentar, explorar e descobrir o mundo que as rodeia, sem o constante controlo do adulto. O adulto deve ser observador, responsável por detetar interesses e necessidades para que, numa fase posterior, seja capaz de adequar as suas práticas aos mesmos. A mestrandia considera ainda que, em acréscimo à

intervenção pela necessidade das crianças, assim que a participação do adulto se torne um interesse das mesmas, este deve interagir e entrar no mundo do faz de conta.

No que concerne ao interior do espaço educativo, este é composto por duas alas: ala A e ala B, tendo cada uma delas uma entrada pelo exterior. Ambas convergem no refeitório.

A ala A tem dois andares. No primeiro tem: (i) uma sala do grupo JICP1 1; (ii) uma sala dos professores que é, simultaneamente, utilizada como sala de apoio pedagógico; (iii) um polivalente; (iv) uma instalação sanitária para os adultos que funciona também para pessoas com mobilidade reduzida; (v) quatro instalações sanitárias para crianças e (vi) a entrada para o refeitório. No piso superior tem duas salas: uma para o 1CP1 e outra para o 4CP1.

A ala B tem, igualmente, dois andares. O primeiro andar tem: (i) uma sala do grupo JICP1 2; (ii) uma sala de contingência na antiga biblioteca que era utilizada antes da Covid-19; (iii) duas instalações sanitárias para adultos e quatro para crianças e (iv) a entrada para o refeitório. No andar superior tem duas salas: uma para o 2CP1 e outra para o 3CP1.

Quanto aos horários, o contexto educativo dispõe para o 1º CEB, a Componente de Apoio à Família (CAF) e, para a EPE, Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) antes do horário letivo, a partir das 7h30 até ao último horário de entrada. Estas têm como objetivo acolher as crianças cujos familiares não tenham disponibilidade coincidente com o horário letivo. Os assistentes técnicos dinamizam atividades lúdicas, promovendo relações interpessoais benéficas (Regulamento Interno, 2017-2021). No final do horário letivo, as crianças têm as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), de carácter facultativo. Aquando do término das mesmas, as crianças/alunos podem voltar à CAF/AAAF até às 19h30.

A nível de organização do corpo docente, este é composto por quatro docentes do 1.º ciclo, duas educadoras de EPE, uma docente de Ensino Especial e uma docente de apoio educativo que faz parte do Projeto Fénix. Este projeto pretende diminuir o insucesso e o abandono escolar, promovendo, igualmente, um maior reconhecimento das diferentes potencialidades de cada criança, tendo em conta as suas especificidades. A nível de corpo não-docente, este é composto por três auxiliares de ação educativa de 1º CEB, duas auxiliares de Pré-Escolar, três animadoras, mobilizadas pela Câmara Municipal e três cozinheiras.

Após uma descrição relativa à instituição, nos seguintes subcapítulos suceder-se-á a descrição mais pormenorizada dos contextos educativos nos quais foi realizada a PES.

## 2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No que diz respeito ao contexto de 1ºCEB, a PES decorreu numa turma de 4º ano do 1º CEB, composta por 24 alunos, sendo 13 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os nove anos. A referida turma é acompanhada pela mesma professora cooperante desde o 1º ano. Todos os alunos estão no 4º ano pela primeira vez.

A turma não é um conjunto de crianças, mas um grupo com características e identidades diferentes que foram desenvolvidas com a contribuição de todos (Ferreira e Santos, 2020). Deste modo, é imperativo haver um processo de observação participante e reflexão para compreender as características da turma, enquanto grupo e individualmente. Segundo Reis (2011) através da observação é possível tirar várias conclusões necessárias e importantes. A caracterização da turma tem como base o mesmo processo, tendo sido utilizados recursos como Diário de Formação Individual, grelhas de observação participante e diálogos com a professora cooperante.

Aquando do desenvolvimento da PES, foram salientadas as preferências dos alunos que, de um modo geral, priorizam atividades de cariz lúdico, interativo, dinâmico e que possam ser elaboradas em grandes ou pequenos grupos - interesses que foram considerados ao longo das planificações. Diariamente, a professora titular criava um espaço de partilha com os alunos, no qual eram incentivados a expor um episódio e/ou novidade das suas vidas quotidianas, a partir dos quais se desenvolvia um diálogo participativo. A título de exemplo, um aluno relatou um excerto de um episódio de uma novela, no qual uma das personagens era acusado de racismo. Partindo desta premissa, a professora possibilitou e orientou o diálogo, no qual cada aluno partilhou a sua opinião acerca do tema, identificando situações em que o mesmo está presente, bem como meios para não perpetuar essa prática. Estes momentos permitem que cada aluno revele conhecimentos prévios e que, simultaneamente, desenvolva a sua capacidade de dialogar sobre diversos assuntos, construindo e mostrando a própria perspetiva. De acordo com o artigo 2 da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a educação desenvolve o espírito democrático e pluralista, em que todos respeitam as ideias dos seus pares, dialogando e trocando opiniões, sendo fundamental, na decorrência do disposto, para a formação de cidadãos com espírito crítico no seu meio social.

É ainda de referir o interesse demonstrado pelo grupo na utilização pedagógica das TIC, levando a que fossem delineadas práticas educativas que privilegiassem o uso de equipamentos tecnológicos, assim como de plataformas digitais.

Naturalmente, existiam alunos com ritmos de aprendizagem, tempo de realização de tarefas, aquisição e compreensão de conteúdos completamente diferentes. Existiam, igualmente, alunos menos participativos e abertos ao desenvolvimento de relações interpessoais. Com o propósito de contrariar estas adversidades, tornou-se necessário um reforço complementar que estimulasse a participação e o envolvimento interpessoal, através de trabalhos de grupo ou diálogos com a professora e com as mestrandas acerca de diversas temáticas e dúvidas. Foi, igualmente, necessária a realização de uma abordagem que incluísse um apoio diferenciado, de modo a que a turma alcançasse as aprendizagens pretendidas, garantindo um ensino inclusivo, por exemplo, adequando o tempo destinado a cada atividade, bem como a criação de propostas extras para os alunos que terminavam as tarefas de forma mais rápida, mantendo os alunos mais interessados e ocupados. Esta premissa foi tida em conta nas práticas educativas elaboradas ao longo da PES. Ainda no âmbito das dificuldades sentidas, é de salientar que foi na disciplina de Português, particularmente no domínio da escrita e, dentro deste, na ortografia, que estas se tornaram mais evidentes. Há, ainda, a evidenciar que duas alunas aprenderam a ler somente no ano letivo anterior e que, assim sendo, são acompanhadas, duas vezes por semana, pela professora de acompanhamento individual, que as estimula no sentido de desenvolverem as suas competências. Durante as intervenções pedagógicas, estes aspetos foram valorizados.

Neste âmbito, deve complementar-se ao acima mencionado uma organização do espaço pensada e ponderada (Hohmann & Weikart, 2009). Desta forma, Oliveira-Formosinho (2011) afirma que o espaço é fundamental para a aprendizagem, sendo deveras importante que seja organizado, por forma a envolver a criança nele, fazendo com que a mesma se sinta valorizada e acolhida e, conseqüentemente, tenha mais vontade e disponibilidade para aprender.

No contexto educativo da PES, tornou-se pertinente analisar a organização da sala de aula como ambiente educativo e de aprendizagem. Num período anterior à pandemia, as mesas da sala estavam dispostas em "U", fator facilitador da interação entre alunos que, por sua vez, potenciava a aprendizagem colaborativa, segundo Quadros-Flores (2016), os alunos desenvolvem o conhecimento em colaboração com os pares. Considerando, de seguida, os

ajustamentos que a situação pandémica exigiu, as mesas foram, assim, divididas em três filas dispostas na vertical, tendo cada uma delas quatro mesas com duas cadeiras, organizadas por pares. Apesar de inicialmente, os lugares terem sido distribuídos alfabeticamente, a planta da sala de aula foi sofrendo ajustes, sempre que foi pertinente, de acordo com as necessidades de cada aluno. O objetivo era promover a entreaajuda e facilitar o trabalho de pares, promovendo um desenvolvimento benéfico. No centro de cada mesa estava instalada uma divisória de vidro, também decorrente do plano de contingência relativo à pandemia. A mesma era retirada aquando da realização de trabalhos de grupo. Nas mesas encontravam-se, igualmente, duas caixas transparentes pertencentes a cada aluno, com o respetivo material escolar, nomeadamente, dicionário, lenços e máscaras descartáveis.

A sala tem grandes janelas de um lado, o que permite a entrada de luz natural. É ainda de realçar o facto de no lado oposto da sala ter pequenas janelas que estão abertas, possibilitando a renovação do ar. Desse mesmo lado, debaixo das janelas, encontravam-se dois quadros de cortiça, nos quais os alunos podiam expor tarefas por si realizadas, o que potenciava uma maior motivação, o sentimento de valorização e comparação de trabalhos, havendo oportunidade de perceberem, autonomamente, o que podiam melhorar. Segundo Alcântara (2000), a exposição das produções dos alunos nas paredes possibilita a estimulação da autonomia, autoestima e pensamento crítico dos mesmos. Esta prática foi implementada gradualmente ao longo do período de estágio: inicialmente, poucos trabalhos estavam expostos tendo, ao longo dos meses, um número crescente de trabalhos sido afixados. Ainda por baixo dos quadros de cortiça, encontram-se cabides onde os alunos podem colocar as suas mochilas e casacos, apesar de um número significativo de alunos optar por pendurá-los nas suas cadeiras. A sala tem dois grandes armários com arrumação que servem, essencialmente, para guardar materiais pedagógicos.

Na sala, encontram-se também dois quadros, um interativo e um branco. A visibilidade para os mesmos em nada é afetada, pois todos conseguem visualizar as informações escritas. Na mesa da docente encontra-se um computador para o uso das TIC em momentos de aula. Através da observação realizada na PES, foi possível visualizar que as TIC eram utilizadas para complementar as aulas, com plataformas digitais que despertassem o interesse dos alunos nos conteúdos. A referida mesa estava disposta de frente para a mesa dos alunos; ainda assim, a docente encontrava-se, maioritariamente, a circular pela sala. A sala dispõe de um projetor e está equipada com três aquecedores que, sempre que necessário, eram ligados. No que

concerne a equipamentos digitais, a sala estava ainda equipada com tablets. Através do estudo de Graça et al., (2020) é possível verificar que a utilização de tecnologias digitais tem impacto em professores e alunos. Como supramencionado no capítulo I, a sociedade está em mudança e a nova geração é uma geração digital e, como tal, é indispensável que a escola acompanhe essa evolução. É, assim, de uma importância suprema que haja integração das tecnologias digitais no sentido de ir ao encontro dos interesses da sociedade atual, promovendo práticas que sejam mais significativas e efetivas (Graça et al., 2020). Para além das TIC proporcionarem maior significado nas aprendizagens e se mostrarem como um recurso e meio facilitador das mesmas, a sua integração permite também um desenvolvimento de variadas competências, como de pesquisa, recolha e utilização da informação (Castro, 2006).

Como referido anteriormente, os interesses, necessidades e características do grupo, bem como a organização do espaço, são elementos fundamentais para uma prática pedagógica mais significativa. Não obstante, não estando estas isoladas, importa elencar-se a organização de tempo enquanto condição igualmente fundamental para as práticas significativas.

No que diz respeito à mesma, ao longo do dia, o horário é o seguinte: às segundas, quartas e sextas-feiras o horário letivo prolonga-se das 8h45 até às 10h15, hora na qual têm uma pausa que dura até às 11h15. O referido horário é retomado e perdura até às 12h45, para pausa de almoço, retomando às 14h15 e terminando às 15h15. Às terças e quintas-feiras o horário diverge: das 11h45 às 12h45 a turma tem Inglês. Este horário diverge de turma para turma, sendo este o horário do 4.º ano, da turma observada. Terminadas as atividades letivas, a turma frequentava as AEC's, de caráter facultativo: Educação Física às segundas-feiras, TIC às terças-feiras, Música às quartas-feiras, Língua Gestual Portuguesa às quintas-feiras e às sextas-feiras, Ciências.

A distribuição da carga horária atribuída a cada área era conforme o definido na legislação em vigor - Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, artigo 11º, já suprarreferido no subcapítulo 1.2. A professora cooperante demonstra flexibilidade curricular dado que aproveita ideias, sugestões e questões dos alunos para promover momentos de diálogo e até aprofundar mais o tema em questão, como foi o caso do exemplo acima mencionado. Esta flexibilidade curricular é de fulcral importância, visto que, segundo Alarcão (2010), o docente deve "nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atuar de forma inteligente e flexível, situada e reativa" (p. 44).

No horário de almoço, foi possível denotar que, no que diz respeito à alimentação, a Câmara Municipal disponibiliza o lanche da manhã e da tarde – opções com baixo teor de açúcar – potenciando uma alimentação equilibrada e saudável a todos os alunos. Este aspeto foi tido em conta ao longo de toda a PES, como pode ser aferido no capítulo que se segue. O projeto escolhido assenta no tema da alimentação saudável, considerado crucial para a instituição.

Através da observação e de diálogos com a professora cooperante notou-se que, no que concerne às interações dos alunos, a turma demonstra relações muito positivas entre aluno-aluno. Ademais, são interessados pelo bem-estar do outro e preocupados em melhorar para ajudar o próximo. Este é um tópico que a professora explorou, utilizando diálogos para que a turma reflita sobre ações e atitudes e que possam refletir no que poderiam fazer de diferente em determinadas situações para que sejam benéficas não só para si, mas também para o outro.

A relação entre professor-aluno é, da mesma forma, positiva, evidenciando respeito e amizade. A docente demonstrava-se sempre presente, compreensiva e correta, ouvindo sempre todos os alunos. Era ainda notória a observação da turma por parte da mesma, com o intuito de saber cada vez melhor as necessidades, os interesses e as dificuldades, tentando em todas as ocasiões ir ao encontro do que observava, incitando diálogos e tarefas em volta de comentários e características dos alunos. A autonomia dos mesmos era algo fortemente explorado pela docente, uma vez que, enquanto finalistas do 1º CEB, é-lhes exigida maior autonomia para o ciclo seguinte. Através de uma relação de ajuda, tolerância, simpatia e orientação emanada pelo professor, o aluno desenvolve as suas potencialidades (Cadima et al., 2011).

No que diz respeito às interações das mestrandas com os alunos, estas foram também, desde o primeiro dia, de respeito, confiança e amizade. A turma sempre se mostrou motivada e revelou interesse por futuras atividades a desenvolver. Era ainda frequente, durante os intervalos, a turma ir ao encontro das mestrandas, expressando carinho e apreço. Por sua vez, a relação das mestrandas com a professora cooperante mostrava, igualmente, respeito. É de realçar a disponibilidade constante da docente para ajudar, partilhando ainda com o par pedagógico, o que havia observado e conhecido da turma, ao longo dos anos.

Quanto às interações escola-família existia um conjunto de atividades, no Plano Anual de Atividades (2021/2022) que procuram a integração e participação dos encarregados de educação na educação escolar dos seus educandos, como já foi supramencionado. Atualmente, com a situação pandémica, as famílias não têm um papel muito ativo na realização das

atividades. Foi sugerida, como alternativa para manter contacto com as famílias, a criação de salas na aplicação *Google Classroom*, permitindo aos familiares um acompanhamento mais presente das atividades que os alunos vão desenvolvendo. O contexto social e familiar das crianças demonstrou-se, na maioria, um contexto favorecido, em que as crianças se demonstram em segurança.

A avaliação feita pela professora cooperante é contínua, através de grelhas de observação, de modo a ter a perceção das maiores dificuldades e potencialidades dos alunos. Segundo Ferreira e Santos (2000), o professor deve procurar saber se os métodos escolhidos estão a proporcionar as aprendizagens previstas, ou se é necessária uma troca dos mesmos. A professora cooperante vai fazendo questões de aula ao longo do ano letivo e, no final de cada período, uma avaliação sumativa através de um teste.

Todas as informações acima explanadas foram refletidas pela mestrande, de modo a serem valorizadas na construção das planificações, de forma a que estas sejam mais significativas e de acordo com as características, singularidades e especificidades dos alunos, da sala, da rotina e das interações estabelecidas.

### **2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO AMBIENTE EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O processo de ensino-aprendizagem depende de diversos fatores: “como o trabalho é planeado, da organização do ambiente educativo, da forma como esta condiciona a organização do grupo, da forma como a partir desta organização se dinamizam as atividades possíveis de serem realizadas pelas crianças” (Cardona, 2007, p.11). Desta forma, é imprescindível que o docente se preocupe com a organização do ambiente educativo, procurando promover aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, tendo em conta as necessidades, interesses e características das mesmas. O ambiente educativo é um educador e deste modo a sua organização que deve ser sempre flexível, ponderada, consciente, equilibrada e adequada (Lopes da Silva et al., 2016).

A organização do ambiente educativo, segundo Lopes da Silva et al. (2016), baseia-se numa perspetiva sistemática e ecológica, suportadas pela ideia de que o meio influencia o indivíduo, sendo, simultaneamente, influenciado por este. Ainda segundo estes autores, para que esta organização seja positiva, deverá assentar em três dimensões: (i) organização do

estabelecimento educativo, descrito no subcapítulo 2.1; (ii) organização do ambiente educativo da sala (do grupo, espaço e tempo) e (iii) a relação entre os intervenientes. Após explanada a importância do ambiente educativo, proceder-se-á à descrição dos últimos dois tópicos aquando da PES.

A PES decorreu num grupo constituído por vinte crianças, nove do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos, sendo que esta diversidade de idades valoriza as interações no grupo e as oportunidades de aprendizagem entre as crianças (Lopes da Silva et al., 2016).

O primeiro momento de organização do grupo passa por conhecer o mesmo, tendo em conta as características das crianças, bem como o número, idade e sexo das mesmas. É, assim, necessária uma intensa observação do grupo, conhecendo interesses e necessidades, sendo que esta deve, como referido no Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, funcionar como análise primordial do educador. Este deve, conseqüentemente, recolher todas as informações relativas às crianças, tanto a nível individual como de grupo, podendo adaptar as suas planificações. Deve ser promovido o respeito entre todos, o sentimento de pertença e trabalho colaborativo. Cada criança deve entender a perspetiva das restantes, a gestão da vida em grupo e a partilha (Lopes da Silva et al., 2016).

Através da observação direta evidenciou-se que o grupo em questão é ativo, criativo e participativo, demonstrando um maior interesse em atividades que desenvolvam a sua motricidade fina e grossa e em atividades em que seja possível participarem através da ação.

Ao nível da Área de Formação Pessoal e Social, o grupo demonstra competências a nível social, possível de ser observado através de diálogos que estabelecem com os seus pares. Contudo, demonstra algumas dificuldades na partilha de materiais e objetos, bem como na aceitação e compreensão de opiniões dos outros. Ademais, é um grupo bastante autónomo na realização de diferentes tarefas.

No que concerne à Área de Expressão e Comunicação, nos domínios de Educação Física e das Expressões, o grupo revela um conhecimento da relação corpo/espaço, dentro e fora, frente e trás, dos lados e, algumas crianças, da esquerda e direita. As crianças conseguem maioritariamente identificar locais e espaços e ler um mapa sobre os mesmos, conseguindo seguir as indicações fornecidas. Conseguem, igualmente, com a utilização de vendas, alcançar o local que pretendem alcançar em determinado espaço. A nível de desenvolvimento motor, já

adquiriram os padrões motores de correr e saltar; contudo, no que respeita a movimentos de equilíbrio, as crianças já demonstram mais dificuldade. O grupo demonstra interesse pela audição de canções, permitindo o desenvolvimento da capacidade de memorização. Este refletiu-se numa memorização rápida de sequências e melodias, através da adoção de estratégias auxiliares, como a repetição das mesmas e a atribuição de gestos para diferentes partes das canções. Demonstra, igualmente, interesse em atividades como recorte, colagens, realização de desenhos e pinturas e, também, no uso da plasticina e atividades de jogo dramático e simbólico, utilizando constantemente o "faz de conta".

Na mesma área, especificamente no domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, o grupo demonstra um grande entusiasmo pelos momentos de diálogo, partilha de ideias e exploração de histórias. O grupo mostra interesse em manipular e identificar constituintes silábicos e em identificar rimas. No entanto, algumas crianças não conseguem ainda identificar constituintes silábicos, somente conseguem as do seu nome.

Quanto ao domínio da Matemática, na sua maioria, o grupo detém o sentido de número, mostrando interesse em contar objetos e fazer correspondências termo a termo. Conseguem ordenar e seriar objetivos, bem como utilizar os termos "longe", "ao lado", "mais alta do que" e "mais pequena do que". Através de representações e diálogos conseguem, igualmente, seguir um percurso de modo a chegar ao local pretendido.

No que concerne à Área do Conhecimento do Mundo, o grupo mostrava interesse em atividades experimentais, pela natureza e tudo o que a rodeia. É um grupo com grande interesse pelos animais e pela sua vida na natureza: quando se dirigem para o exterior, levam um reservatório para lá colocarem folhas, paus, terra, animais que encontram, como joaninhas ou formigas, libertando-os sempre, no final do dia. Os conflitos surgem, principalmente, pela partilha da lupa e do reservatório de insetos, materiais que despertam muito interesse. Além do interesse pelos animais, revelam grande curiosidade pelas árvores, compreendendo a importância das mesmas nas suas vidas, questionando sobre a plantação e o modo como se podem semear. Um exemplo deste interesse é o facto de X., na hora do lanche, ter representado uma semente de tangerinas com sementes das mesmas.

Todos os interesses e necessidades explanados foram observados em diversos momentos do grupo e os mesmos são fundamentais para a prática, devendo ser adotada uma postura observadora, reflexiva e consciente para a concretização das planificações.

Para Lopes da Silva et al. (2016), não só esta organização do grupo é imprescindível, mas também a organização do espaço e tempo “constituindo dimensões interligadas da organização do ambiente educativo da sala” (p.24). Segundo Abramowicz e Wajskop (1999) a referida organização do espaço afeta não só na ação da criança, mas “interfere na percepção que a criança tem da realidade, modifica suas atividades e a maneira como utiliza os materiais, influencia sua capacidade de escolha, transforma as interações com as outras crianças e com os profissionais” (pp. 31-34). O educador, para tal, deve refletir e planejar, de forma intencional, essa organização, modificando-a sempre que necessário. Formosinho e Gâmbôa (2011) acrescentam que, na decorrência do disposto, o educador deve organizar o espaço educativo, tendo em conta o grupo e as suas características, devendo ser conhecido pelas crianças, para que as mesmas escolham e explorem os espaços e materiais.

Zabalza (1992) caracteriza o espaço educativo como uma “estrutura de oportunidades” (p.120), na medida em que o mesmo “favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas” (p.120). Gandini (1998) adiciona que o espaço precisa de apresentar um caráter flexível e que as crianças deverão participar na escolha desta organização, de modo a que a mesma se torne mais significativa. Hohmann e Weikart (2011) afirmam ainda que devem existir mudanças na organização do espaço ao longo do tempo, de acordo com o desenvolvimento das crianças, indo sempre ao encontro dos novos interesses e necessidades que forem surgindo.

Neste sentido, Oliveira-Formosinho e Araújo (2013) destacam que, não só o espaço físico ocupa um papel fulcral na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, como a escolha dos materiais é igualmente crucial. Na lógica dos mesmos autores, o ambiente físico e material “deverá refletir a crença na competência participativa da criança e criar múltiplas oportunidades para o seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento” (p.93).

No que concerne à organização da sala de atividades, é possível verificar, com base numa observação e reflexão, a existência de uma adequação educativa sendo que, em diálogo com a educadora cooperante, foi possível comprovar que a organização do espaço é modificável, de acordo com os interesses, as necessidades e a evolução do grupo.

Relativamente ao espaço físico, é de salientar que numa das paredes da sala se destaca uma iluminação natural provinda de três grandes janelas, mantidas abertas, permitindo que o ar seja renovado. Duas paredes têm placards em cortiça nos quais são expostos trabalhos das

crianças, estimulando, desse modo, a criatividade das mesmas e dando-lhes maior motivação, permitindo-lhes perceberem o progresso dos seus trabalhos. São expostos trabalhos relativos ao projeto da sala no momento, mas também desenhos ou trabalhos que as crianças realizem fora do projeto. Todos os trabalhos afixados constituem uma forma de comunicação para todas as pessoas que o veem (Lopes da Silva et al., 2016). Nas paredes são expostos, igualmente, instrumentos de pilotagem (MEM) como: o quadro do tempo (sendo uma tabela de dupla entrada contendo os dias da semana e também os estados de tempo), o das tarefas (com imagem das diferentes tarefas do grupo que indicassem o responsável pela respetiva tarefa através de fotografias das crianças), os calendários (que continha o dia, mês e ano) e o calendário de aniversários (uma tabela de dupla entrada com os dias e os meses). É de salientar que o calendário de aniversários se encontrava num nível mais alto, impossibilitando a visualização do mesmo por parte das crianças. Na restante parede encontra-se um quadro branco e um quadro interativo, com uma secretária com um computador ao lado.

Na sala, estão presentes várias áreas. Para Hohmann e Weikart (2004), definir áreas de interesse promove um aumento de iniciativa e autonomia, tal como das relações estabelecidas pelas crianças. Deste modo, organizar a sala de atividades por áreas torna-se fulcral para a vida de grupo, dado cada uma deter mensagens pedagógicas quotidianas que são fundamentais para adquirir conhecimentos (Oliveira-Formosinho, 2013).

As áreas de interesse encontradas ao longo da PES foram: (i) área de acolhimento: constituída por um tapete onde são proporcionados momentos de diálogo, partilha e avaliação; (ii) área da biblioteca e oficina da escrita: móvel com vários livros expostos, incentivando a autonomia das crianças na escolha dos mesmos, uma pequena mesa e um iglô usado na exploração de histórias, desenvolvendo a sua imaginação, criatividade e gosto pela leitura; (iii) área de expressão artística: composta por duas mesas com as respetivas cadeiras e dois móveis de apoio com inúmeros materiais para que a criança desenvolva o sentido estético, a atenção, a autonomia, a responsabilidade e a destreza, ao utilizar os diferentes materiais presentes na área. Encontra-se aí também um cavalete com tintas e pincéis; (iv) área da "casinha": dividida em duas áreas, sendo estas a cozinha e o quarto, repletos de materiais e objetos, bem como elementos fundamentais do jogo simbólico que, segundo Lopes da Silva et al. (2016), permite o desenvolvimento da comunicação, criatividade e autonomia e que as crianças representem a vida quotidiana dos seus familiares e os papéis sociais (Oliveira-Formosinho, 2013); (v) área da

matemática: composta por legos, animais, jogos de encaixe, de correspondência, letras, números e construções, com a finalidade de promoverem o desenvolvimento da motricidade fina, da concentração e do raciocínio e, de acordo com Lopes da Silva et al. (2016), a exploração de noções e conceitos matemáticos; (vi) área da ciência: repleta de materiais de exploração e observação, como lupas, balanças, globo terrestre e um reservatório para guardar, temporariamente, animais encontrados. Os móveis das diferentes áreas estão ao nível da altura das crianças, de forma que estas explorem os materiais, consoante as suas próprias vontades.

Além do espaço interior, também o espaço exterior ocupa relevância e o mesmo sempre foi privilegiado ao longo da PES, sendo que este desenvolve a “interação social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). O tempo no exterior era maioritariamente ocupado pela observação e recolha de animais. Era, também, ocupado pela atividade “Macaquinho chinês” e para brincar ao “faz de conta” de cabeleireiros, tatuadores e maquilhadores. Um grupo também brincava ao “faz de conta” dos cozinheiros. Denotou-se uma evolução no jogo simbólico, pois as crianças recorriam, inicialmente, ao uso das mãos e, ao longo da PES, foram introduzindo materiais naturais que representavam os materiais necessários, como por exemplo paus para substituir escovas de pentear o cabelo e as seringas e terra para substituir glitter.

Em suma, os espaços potenciam às crianças diferentes tipos de interação social, tanto em pares como em pequeno e grande grupo, permitindo um grande envolvimento em todas as atividades.

De modo a que as crianças compreendessem os momentos para explorar os espaços e as áreas, esta rotina necessitava que fosse apresentada e discutida. Todos os espaços devem, deste modo, ser tidos em conta em todo o tempo das crianças, na medida em que a organização do mesmo está igualmente incluída como dimensão. A mesma dimensão estabelece uma rotina que, apesar de flexível, deve ser planeada com as crianças, tornando-se significativa para as mesmas (Lopes da Silva et al., 2016), na medida em que a criança deve conhecer a rotina pedagógica, prevendo a sucessão dos momentos. Os mesmos autores acrescentam que o tempo deve contemplar os diferentes ritmos das crianças e atividades individuais, a pares, em pequenos e grandes grupos.

No que diz respeito à organização do tempo, a escola dispõe de horário de acolhimento desde as 7 horas até às 9h15 e após as 15h15. A educadora chega às 9h15 e o grupo junta-se no

tapete de acolhimento para cantar a música de "Bons dias". Posteriormente, são partilhadas novidades e as cinco crianças responsáveis, escolhidas no início da semana, pelas atividades semanais, executam-nas. A título de exemplo, tocam o sino na hora de arrumar, registam a meteorologia, o dia, o mês e pedem para "falar mais baixinho" quando a confusão é maior. De seguida, todos escutam o "Orelhudo" do dia, uma canção/melodia que varia todos os dias, sendo analisada e discutida, no que diz respeito, nomeadamente, aos instrumentos presentes, à época da música e ao significado da mesma. Há ainda cinco crianças que, por dia, se inscrevem na atividade "Mostrar, contar, escrever", em que a criança escolhe entre fazer uma representação de uma situação ou contar a mesma. Esta é desenvolvida ao longo do dia, apresentando-a depois ao resto do grupo.

No momento seguinte, são realizadas as atividades planificadas e/ou jogo espontâneo pelas áreas de interesse. Às 10h15, todas as crianças lavam as mãos e dispõem-se pelas mesas da sala para lancharem. De seguida, voltam para a realização das atividades e/ou jogo espontâneo até à hora de almoço, que acontece por volta das 12h, após a realização da higiene pessoal. Após o almoço, o grupo fica com os animadores até às 13h15, sendo esta a hora de retorno da educadora. Após a sua chegada, as crianças voltam a realizar atividades planificadas e/ou jogo espontâneo pelas áreas de interesse até às 15h, quando vão lavar as mãos para lanchar. Às 15h15 chega a assistente técnica que encaminha o grupo respetivo para as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF). As restantes crianças, que não dispõem de AAAF, vão para casa.

Segundo Lopes da Silva et al. (2016), o ambiente educativo "proporciona múltiplas formas de relações recíprocas, que se enumeram, dado o papel que o/a educador/a desempenha na promoção dessas relações e no aproveitamento das suas potencialidades, para a educação das crianças e para o seu desenvolvimento profissional" (p.28). As relações entre os diferentes intervenientes são as relações estabelecidas entre os diferentes intervenientes do processo educativo, sendo estes essenciais para o desenvolvimento do processo de aprendizagem.

No que diz respeito à interação entre crianças, estas, por vezes, ainda não sabem partilhar, demonstrando algum egocentrismo, próprio da idade. Segundo Piaget, as crianças dos dois aos sete anos encontram-se no estágio pré-operatório no qual estão perante um egocentrismo intelectual, considerando que o mundo foi criado para si e não conseguem

compreender o ponto de vista do outro (Manning, 1977). Deste modo, planejaram-se atividades que ajudam a criança a ver e a perceber o outro. Ainda na interação criança-criança, as mesmas gostam de brincar e dialogar umas com as outras.

Em termos de interação de criança com adulto, incluindo o par pedagógico, estas mostram uma relação de confiança, vendo o adulto como porto seguro, sendo assim uma interação positiva para ambos, resultando em aprendizagens mútuas. A mestrandas observou que os adultos escutam as crianças, as suas características, interesses e necessidades, sendo, segundo Hohmann & Weikart (2009), fulcral que o adulto valorize estas especificidades de cada criança e prestem atenção ao bem-estar da mesma que, como referido por Lopes da Silva et al. (2016), o cuidar ético, por parte dos adultos, faculta um “ambiente securizante em que cada criança se sente bem e em que sabe que é escutada e valorizada” (p.24).

No que concerne à interação com as famílias, denotou-se que as mesmas estão envolvidas em certas atividades e há um bom diálogo e relacionamento entre a educadora e a família, evidenciando alturas em que as crianças vão de férias e enviam fotografias e novidades à educadora, de modo que esta partilhe com o resto do grupo. A educadora e os familiares marcavam reuniões individuais, de modo a refletir sobre a criança e as suas especificidades. Esta relação é essencial, pois “os pais/famílias e o estabelecimento de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma reflexão entre dois sistemas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28).

As relações e o trabalho colaborativo entre profissionais são fundamentais na educação das crianças (Lopes da Silva et al., 2016). Durante a PES, foi possível denotar-se que a educadora cooperante sempre manteve um relacionamento saudável com a assistente operacional, com as mestrandas, assim como com todos os profissionais do estabelecimento educativo.

A observação e a reflexão por si só não são suficientes para gerar aprendizagens e desenvolvimentos significativos, sendo, em paralelo com estes processos, crucial a investigação contínua, como é patenteado no subcapítulo que se segue.

## **2.4. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO**

A evolução e mudança constantes que a sociedade experiencia são, cada vez mais, evidentes, pelo que se torna fulcral que os profissionais de educação acompanhem estas

transformações, uma vez que o contexto cultural e social também influencia cada criança. Deste modo, os referidos profissionais deparam-se com diversas condições sociais, havendo a necessidade de um acompanhamento ajustado às particularidades de cada criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008). Para este acompanhamento é fundamental que os docentes desenvolvam ações intencionais com o objetivo de aprenderem mais e conhecerem o ambiente educativo e as características do grupo-turma, refletindo sempre acerca da sua ação, conseguindo melhorar a mesma (Oliveira & Serrazina, 2002).

Neste âmbito, os docentes devem ter sempre em conta os interesses, necessidades e potencialidades das crianças, intervindo de modo intencional na formação e desenvolvimento das mesmas. Para tal, os docentes devem estar em constante investigação, adequando e aperfeiçoando as suas práticas (Formosinho, 2009), seguindo uma metodologia de investigação-ação (MIA).

Deste modo, os profissionais de educação devem desempenhar a sua função com o objetivo de desenvolver o seu currículo e construir aprendizagens (Lei nº 241/2001, 30 de agosto), pois como referido no Decreto-lei nº 240/2001, de 30 de agosto, os profissionais da educação, para ensinarem, devem recorrer aos seus próprios conhecimentos, que advêm da investigação e reflexão da sua prática. Neste contexto, surgem como investigadores que refletem criticamente e recorrem a saberes teóricos, agindo assim com intencionalidade educativa, promovendo uma ação pedagógica adequada e significativa (Estrela, 1994).

Desta forma, utilizou-se ao longo da PES a MIA em que se privilegia a prática e a sua reflexão, sendo ambas indissociáveis, pois na prática são apresentados problemas que levam o investigador a refletir (Latorre, 2003, mencionado por Coutinho et al., 2009).

Bogdan e Biklen (1994) defendem que a MIA implica uma atitude prática, sendo usada como instrumento de mudança social. Assim, segundo os autores, esta “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p.292). Referem, ainda, que esta metodologia está incluída no contexto da investigação qualitativa, estudo ativo e sistemático, no qual o investigador participa no local da investigação. Engloba ação, reflexão e uma mudança na forma dos profissionais da educação agirem, pois, segundo Collins (2009), a MIA é um momento de reflexão e aperfeiçoamento do trabalho.

A mesma metodologia é “usada como estratégia formativa de professores que facilita a sua formação reflexiva” (Moreira, 2001, p.127). No que respeita a esta formação de profissionais

da educação, segundo Elliott (1991), esta metodologia estuda uma determinada “situação social, no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre” (p.69).

Kemmis (2007) defende que a MIA é caracterizada por um processo contínuo, passando por quatro diferentes fases: a observação, planificação, ação e reflexão. Neste tipo de abordagem metodológica é frequente o uso de técnicas de recolha de dados, tais como notas de campo, diários, pesquisas documentais, fotografias, transcrições e gravações áudio e/ou vídeo, entrevistas e questionários (Máximo-Esteves, 2008). As técnicas devem passar por uma constante avaliação, de modo que, sempre que necessário, haja ajustamentos (Fonseca, 2012).

A observação tem como objetivo a recolha de dados necessários a uma informação, documentando a ação e melhorando a reflexão. Pode ser realizada direta ou indiretamente, com o auxílio de vários métodos e técnicas (Menezes et al., 2017), como a observação. Segundo Sanches (2005) a observação deve ser também participante, de modo a conhecer as potencialidades e características do ambiente educativo, realizando-se no decorrer da PES essa observação. Para a mesma é profícuo proceder-se ao registo da mesma, e, portanto, decidir como se vai realizá-lo (Máximo-Esteves, 2008). Por conseguinte, durante a PES foram desenvolvidos recursos, tais como o diário de formação individual e grelhas de observação para esse efeito. Estes recursos eram constantemente atualizados com base no que era observado e refletido. O diário de formação é imprescindível a um professor-investigador (Máximo-Esteves, 2008), dado que, apesar de ter um caráter pessoal e reflexivo, é nele que são descritos episódios observados com a maior precisão possível. Faz-se referência também a diálogos formais e informais entre pares, das crianças com as docentes cooperantes, das mestrandas com as crianças e com as docentes cooperantes. Estes recursos foram determinantes em toda a prática, pois permitiram uma reflexão acerca do que era observado. Esta fase é imperativa, uma vez que assim é possível compreender os conhecimentos prévios, interesses e necessidades das crianças para a construção de uma planificação mais adequada, de modo a serem, efetivamente, significativas e vinculadas com as características das crianças.

A planificação inicia-se com uma ideia prévia que deverá ser delimitada rigorosamente e deverá, igualmente, ter uma descrição detalhada e completa. A planificação deve, ainda, ser constituída pelos recursos necessários para a implementação da mesma, o enunciado e a “explicitação do enquadramento ético, que orienta o acesso à informação e a recolha de dados” (Elliott, 1991, p.75). A planificação é um documento que prevê as práticas pedagógicas, devendo

ser, contudo, flexível, pois depende de sugestões, comentários e imprevistos ocorridos durante a ação (Lopes da Silva et al., 2016). A flexibilidade curricular é, deste modo, uma das características deste tipo de abordagem metodológica, permitindo a existência de alterações do plano inicial (Elliot, 1991).

Ao longo da PES, na fase da planificação, foram utilizadas como instrumentos duas matrizes de grelhas de planificação, sendo uma dirigida à PES e outra ao 1.º CEB. As planificações da PES eram realizadas semanalmente pelo par pedagógico em cooperação com a educadora cooperante. Relativamente ao 1.º CEB, as mesmas eram realizadas em cooperação com a professora cooperante, começando apenas por uma manhã e evoluindo gradualmente até aos quatro dias semanais. As planificações eram seguidamente discutidas e enviadas para a supervisora institucional que dava o seu contributo. Ambas as planificações provinham de uma considerável observação e reflexão, de modo a serem destinadas aos grupos em questão, tendo em conta todas as suas características.

A fase da planificação está intrinsecamente ligada à fase da ação, sendo que a ação é a execução da planificação. Foi promovido, nesse sentido, um trabalho colaborativo, tanto na planificação como na ação, o que se demonstrou valoroso ao longo da PES.

Ulteriormente, surge a fase da reflexão, sendo esta vista, segundo Kemmis (2007), como uma atividade contínua, constante em todas as fases. Esta permite reajustamentos, pois permite compreender se as técnicas e instrumentos utilizados estão a ser os adequados ou se são necessárias mudanças para melhores resultados (Kemmis, 2007). Esta reflexão acontece para, na e após a ação (Schön, 2000). A reflexão para a ação ocorre nos momentos anteriores à ação, através da observação, que permite conhecer os interesses, necessidades, conhecimentos prévios e características das crianças e através de guiões de pré-observação, que permitem uma melhor estruturação e reflexão sobre a atividade que se segue, percebendo quais as dificuldades que podem surgir no momento e como colmatá-las. Além disso, são importantes as planificações onde a ação é pensada e estruturada. A reflexão na ação acontece na flexibilidade mencionada na planificação, reajustando a prática, de modo a que seja significativa para o grupo no momento em questão (Kemmis, 2007). A reflexão após a ação é feita através dos diálogos com as crianças, através das atitudes das próprias crianças e do diário de formação, no qual há uma reflexão sobre os registos em determinados momentos, de modo criterioso. As narrativas individuais e colaborativas as reuniões pós-reflexão, as Orientações Tutoriais (OT) e os

seminários semanais também são considerados como reflexão, após a ação. Ambas as narrativas permitem não só a reflexão de competências e práticas, a compreensão das aprendizagens adquiridas, mas também das competências a serem desenvolvidas (Reis, 2008). As narrativas individuais permitem organizar e refletir perante as práticas pedagógicas que foram desenvolvidas, para melhorar as mesmas (Rabelo, 2011). Quanto às narrativas colaborativas, estas permitem que haja reflexão sobre as práticas com as docentes cooperantes, confrontando várias ideias de melhoria e ajustamentos necessários. Ribeiro (2011) afirma que as mesmas visam perceber o significado das ações das restantes, de modo a adquirir um conhecimento mais elevado, bem como a forma de pensar e interpretar experiências. Deste modo, as narrativas podem e devem representar oportunidades de desenvolvimento, melhoria e crescimento no que diz respeito ao processo de conhecimento, sendo fulcrais para as futuras práticas. As reuniões pós-reflexão consistiam num diálogo sobre as práticas das mestrandas com as supervisoras institucionais, a educadora e a professora cooperante, havendo críticas construtivas, para as quais a mestrandas esteve sempre atenta, refletindo sobre as mesmas, para melhorar nos momentos seguintes. As OT e os seminários semanais demonstraram-se essenciais, permitindo uma reflexão de um grupo maior e sobre mais práticas e ações, com partilha de experiências e conhecimentos, transformando momentos de diálogo em momentos enriquecedores e de aprendizagem. Durante a PES a reflexão foi constante e utilizada nos vários momentos da mesma.

Como foi mencionado, ao longo da apresentação das diferentes fases, a mestrandas teve em atenção todas as fases e os instrumentos mencionados nas mesmas. Acresce aos instrumentos mencionados para a recolha de dados a utilização de registos fotográficos e videográficos. Estes meios audiovisuais constituem um fulcral instrumento de recolha de dados, sendo estes “um meio de lembrar e estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para refletir” (Bogdan & Biklen, 1999, p.189).

Em suma, no decorrer da PES estabeleceram-se diversas estratégias, na qual a ação foi investigada e pensada, o que, segundo Lopes da Silva (2013), possibilitou a elaboração de um saber profissional. Nesta metodologia é absolutamente crucial não só o alargamento de conhecimentos, como uma reflexão minuciosa e rigorosa. Deste modo, e conforme o que foi analisado ao longo deste capítulo, foram desenvolvidas, ao longo da PES, práticas educativas que serão descritas no próximo capítulo.

### **3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS**

"Há sempre um momento na infância em que se abre a porta que deixa entrar no futuro." (Green, s/d, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.5).

O professor, enquanto investigador da sua prática, procura refletir sobre os resultados da sua ação pedagógica, com vista ao seu desenvolvimento profissional (Oliveira-Formosinho, 2008). Para tal, é necessário descrever, analisar e refletir as ações desenvolvidas, tendo em conta as notas de campo e do diário de formação, bem como as narrativas reflexivas, valorizando o feedback das crianças, da professora e educadora cooperantes e das supervisoras institucionais. Neste sentido, o presente capítulo apresenta uma breve descrição de algumas das práticas educativas desenvolvidas nas valências da EPE e do 1.ºCEB, referindo que estas foram sustentadas nos pressupostos teóricos do capítulo I e nas necessidades e motivações das crianças mencionadas no capítulo II, de modo a construir práticas educativas significativas e construtivas.

O presente capítulo subdivide-se em dois subcapítulos: no primeiro, apresenta-se a descrição e análise das ações desenvolvidas no contexto do 1º CEB e o segundo é relativo às ações pedagógicas desenvolvidas na Educação Pré-Escolar.

#### **1. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A construção e execução das práticas educativas seguiram as etapas relativas à observação e à investigação-ação (Schön, 1992), sustentadas nos referenciais teóricos referidos (Capítulo I) e documentos orientadores da prática, bem como nas características do contexto e da turma (Capítulo II) em que decorreu a PES. A observação realizada foi crucial neste processo, uma vez que permitiu conhecer melhor a turma e adequar as atividades pedagógicas, de modo a desenvolver aprendizagens significativas nos alunos, respeitando a sua diversidade e as necessidades individuais, como é referido pelo Decreto-Lei nº 54/2018. De igual forma, os diálogos entre os alunos, a professora cooperante e a supervisora institucional demonstraram-

se fundamentais para a adaptação das atividades pedagógicas, surgindo sugestões e críticas construtivas.

A prática realizada no decorrer da PES foi marcada pela participação ativa dos alunos, valorizando os mesmos em todos os momentos. O projeto desenvolvido no decorrer da PES teve por base a MTP e as diferentes fases apresentadas no capítulo I do presente relatório, por Vasconcelos et al., (2011) e a metodologia *Design Thinking*.

As intervenções pedagógicas foram organizadas em unidades de aprendizagem, de forma articulada entre as várias áreas do saber, assentes em metodologias construtivistas, com a integração das TIC, sendo estas uma constante, em que o aluno é o construtor da sua aprendizagem. As TIC propiciam interesse, motivação, atenção e autonomia ao grupo (Quadros-Flores et al., 2011). As unidades de aprendizagem, segundo Freschi e Ramos (2009) abrangem um conjunto de atividades de tema específico, tendo como finalidade promover práticas significativas. Ademais, de acordo com os mesmos autores (2009), não obstante o seu caráter flexível, estas são organizadas, devendo ser adaptadas de acordo com sugestões, interesses e necessidades dos alunos.

Todas as práticas pedagógicas que foram desenvolvidas ao longo da PES estiveram sempre alinhadas com o projeto de intervenção da turma “Conhecer e aprender para uma alimentação saudável ter”. Este tem como principal objetivo consciencializar os alunos sobre as suas práticas alimentares, ajudando-os a modificar algumas para terem uma vida mais saudável. O projeto surgiu de um diálogo entre a professora cooperante e a turma, quando um aluno informou: “em minha casa agora comemos de forma mais saudável, porque a minha mãe foi a um nutricionista e até dividimos o prato para comermos as quantidades certas” (RC), causando grande interesse nos restantes alunos. No decorrer da conversa sobre o tema, foram colocadas questões pelos alunos e emergiram outras curiosidades sobre a temática abordada, o que conduziu à vontade de descobrir mais, demonstrando, assim, um interesse notório no tema – Fase I da MTP. Pelo que, quer o diálogo, quer a partilha, revelaram-se imprescindíveis na rotina dos alunos, na medida em que “as aprendizagens derivadas do diálogo entre pares são mais rápidas, mais profundas” (Daniel, 2000, p.141) uma vez que, segundo Lorieri (2002), dialogar “significa conversar de forma ordenada a respeito de um assunto com intenção de ter ideias mais claras (...) tanto para si próprio como para os outros que participam da conversa” (p.78). No decorrer do diálogo constatou-se um crescente entusiasmo, o que levou a que o par pedagógico

decidisse abordar a professora cooperante sobre a viabilidade do aprofundamento desta temática, tendo esta se mostrado recetiva.

Na sociedade atual é imperativo que este tema seja abordado pelas novas gerações, pois pretende-se contribuir para o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis nas crianças. Cavalcanti (2009) direciona-se para este tópico defendendo que “a infância corresponde ao período de formação dos hábitos nutricionais da vida adulta. É nesta fase que se fundam as bases para uma alimentação balanceada e saudável” (p.16). Os padrões alimentares são desenvolvidos com base na história pessoal, familiar e cultural de cada um, de acordo com Glanz, Basil, Maibach e Goldberg (1998, mencionado por Viana, 2002). Todavia, existem condicionantes externos, tais como “o paladar, o preço, o aspeto, a facilidade em preparar” (p. 619). É, neste âmbito, fulcral referir a importância da criação de hábitos alimentares saudáveis desde as primeiras fases de vida. Para isso, reforça-se a importância do conhecimento por parte da criança de uma rotina alimentar adequada, variada e saudável (Campos, 2017).

Na segunda fase da MTP, planificação e desenvolvimento, o diálogo foi recorrente entre o par pedagógico e a professora cooperante, tendo esta um papel elucidativo no que à planificação diz respeito, informando quais as temáticas a abordar. Partindo das temáticas, foram desenvolvidas planificações alinhadas ao projeto, recorrendo à articulação curricular e às TIC, adaptando-as aos interesses, necessidades e dificuldades da turma, existindo impreterivelmente uma cooperação entre o par pedagógico e a professora cooperante.

Seguiu-se a fase III, a execução, na qual foram colocadas em prática as atividades planificadas para a PES, mencionadas na fase anterior. Na inexecuibilidade de analisar todas as ações pedagógicas desenvolvidas, apresentam-se três das mesmas para serem abordadas neste subcapítulo: “Quais os benefícios de comer fruta diariamente?”; “Como podemos fazer um bolo de forma mais saudável?” e “Dos primeiros povos à atualidade, uma alimentação com variedade”. Estas ações possibilitaram que os alunos compreendessem as potencialidades de uma alimentação saudável e variada, bem como a evolução da alimentação ao longo do tempo, fazendo uma alusão temporal de passado e presente.

Neste momento, apresentar-se-á a primeira unidade de aprendizagem, tendo esta a duração de dois dias. A mesma é denominada por “Quais os benefícios de comer fruta diariamente?” (Apêndice A) e baseou-se na importância desta para o organismo e os benefícios que cada fruta oferece. Dando seguimento à questão mencionada, e recorrendo às TIC, os

alunos, em grande grupo, elaboraram mapas mentais, através da plataforma *Wondershare EdrawMind*, seguindo uma metodologia de *Design Thinking*. Pretendeu-se fazer o levantamento das ideias prévias acerca da questão inicial, dialogando com respeito. Com esta parte da unidade de aprendizagem tencionou-se, igualmente, desenvolver, segundo o descrito nas Aprendizagens Essenciais (AE) (2018), o planeamento, a produção e a avaliação de “discursos orais breves, com vocabulário variado e frases complexas” (p.6). Indo ao encontro dos interesses do grupo-turma (capítulo II), verificou-se que a utilização das TIC promoveu uma maior motivação por parte dos alunos. Após a implementação da atividade concluiu-se que os alunos já detinham algum conhecimento acerca do tema, conseguindo cumprir o pretendido, partilhando diversas ideias, tais como as demonstradas na figura 1. Com esta atividade, em grande grupo, foi permitida a cooperação entre todos os elementos e possibilitou que os alunos desenvolvessem competências digitais e sociais de comunicação, colaboração e respeito pelo outro.



Figura 1 – Partilha de ideias pela turma.

Após a troca de ideias, um novo desafio foi lançado ao grupo: receberam uma folha com o excerto do texto “A menina que não gostava de fruta” de Cidália Fernandes (2012) e procederam à sua leitura “silenciosa e autónoma” (AE, 2018, p.7). A utilização da folha permitiu que a mesma fosse colada ao caderno e, deste modo, facilitar aos pais uma melhor perceção do projeto que os filhos estão a desenvolver, para que os mesmos consigam ajudar em casa, procurando otimizar a relação com as famílias (Capítulos I e II). Após a leitura individual, alguns alunos leram em voz alta o excerto, com o intuito de, tal como referido nas AE (2018), ser evidenciada uma compreensão do texto.

Ulteriormente, na folha que já lhes havia sido atribuída, os alunos responderam individualmente a questões sobre o excerto, tais como: “Por quantas estrofes é constituído o poema que acabaste de ler?; Quantos versos tem o poema?; Retira do poema palavras que rimem; Enumera as frutas faladas ao longo do poema; Refere quais são, segundo o poema, os benefícios das seguintes frutas: laranja, papaia, melancia e avelã; Justifica os versos 3 e 4 do

poema; Escreve qual a tua fruta favorita e escreve um poema da mesma". As questões elaboradas tiveram como objetivo a compreensão da organização dos textos poéticos (AE, 2018). Na escrita do poema pretendeu-se que os alunos se manifestassem perante o mesmo (AE, 2018).

Posteriormente, todos os alunos procederam à leitura do poema que escreveram, tendo sido cumpridos os objetivos pretendidos, efetivando-se a compreensão e manifestação da estrutura poética. Seguidamente dirigiram-se ao quadro para escrever o nome da respetiva fruta com o objetivo de, mais tarde, se proceder à elaboração de um gráfico de barras com os dados relativos às frutas de eleição. Deste modo, os alunos ao verem a surgir no quadro os nomes, iam afirmando "O A. escolheu a mesma fruta que eu" (I.). Importa realçar que, através do diálogo, foi lembrado o que é um gráfico de barras e as suas características, de modo a perceber-se quais os conhecimentos prévios dos alunos sobre o mesmo. Foi partilhado um vídeo, como estratégia, na plataforma *Animaker*. Esta plataforma foi a selecionada, devido à possibilidade da elaboração de vídeos, indo assim ao encontro do suprarreferido. No mesmo eram apresentadas características dos gráficos de barras e o modo como são interpretados, com o intuito de contribuir para uma melhor revisão e consolidação do tema, desenvolvendo-se um diálogo entre toda a turma. De seguida, através da plataforma *Learning App*, resolveram-se alguns desafios relativos ao gráfico. A escolha de ambas as plataformas prendeu-se nos interesses que os alunos apresentavam pelas TIC (Capítulo II) e pela sua grande importância (Capítulo I), tornando a aprendizagem mais dinâmica e motivadora, desenvolvendo, igualmente, competências digitais notórias na realização das tarefas, por parte dos alunos.

Ulteriormente, os alunos fizeram o seu gráfico de barras relativamente às frutas expostas no quadro branco. Para tal, individualmente, organizaram os dados das frutas expostas numa tabela de dupla entrada, tendo selecionado qual a forma de "organização e representação de dados" (AE, 2018, p.11) mais adequada para uma melhor leitura para a construção do gráfico. De seguida procederam à sua construção, interpretando-o e mencionando no final qual a média, a moda, o máximo, mínimo e a amplitude do mesmo, havendo assim uma análise e conclusão do mesmo (AE, 2018). Após a construção e análise do gráfico, os alunos apresentaram-na à restante turma referindo "raciocínios, procedimentos e conclusões, utilizando linguagem própria da estatística, baseando-se nos dados recolhidos e tratados" (AE, 2018, p.11).

Indo ao encontro das motivações que levaram à escolha das plataformas anteriormente referidas, as mesmas motivações levaram à escolha da plataforma *Edpuzzle*, para a visualização de um vídeo acerca dos benefícios da ingestão da fruta para a nossa saúde. Os alunos puderam comparar estes benefícios com as suas ideias prévias registadas no mapa mental, referido inicialmente. Para o vídeo exposto poder avançar, os alunos tiveram de responder a algumas questões, nomeadamente: “A ingestão de frutas fornece ao nosso corpo: \_\_\_\_\_? (Vitaminas, hidratação e minerais); O limão e a Laranja \_\_\_\_\_ o nosso corpo. (Fortalecem); A ingestão de banana ajuda no Sistema Digestivo e as maçãs no Sistema Nervoso. (Falso); A ingestão de morangos ajuda \_\_\_\_\_ (na prevenção da perda de memória)”. Uma vez respondidas às questões, os alunos visualizaram novamente o mesmo vídeo, desta vez sem interrupções. Através desta plataforma foram favorecidos o pensamento computacional, a aprendizagem de modo lúdico através de jogos (Roig-Vila, 2020), tal como o desenvolvimento de conhecimentos dos benefícios da fruta para o nosso corpo, mostrando, deste modo, a importância da sua ingestão.

De seguida os alunos foram desafiados com mais questões sobre o vídeo, através da aplicação *Learning App*, tendo, inicialmente, demonstrado elevado interesse e curiosidade, mas com a repetição do vídeo esse entusiasmo acabou por se esmorecer, pelo que no futuro esta atividade carece de adaptação, nomeadamente no tempo de duração.

Posteriormente, os alunos realizariam um jogo denominado “que fruta sou eu?” em que o aluno escolheria uma fruta sem dizer à restante turma qual era e os colegas teriam de adivinhar, através de charadas, utilizando características e benefícios da fruta, mencionados no decorrer da aula, como por exemplo “Qual é fruta qual é ela que tem muito potássio e é amarela?”. Porém, como as atividades precedentes ocuparam mais tempo do que o previsto, a planificação teve de ser alterada, criando assim um momento de reflexão na ação, em que o par pedagógico teve de selecionar quais as atividades que não acrescentavam tanto ao que já fora dito. Após a reflexão, decidiu não realizar esta atividade, uma vez que a temática já fora bastante explorada, podendo tornar-se repetitiva e cansativa para os alunos.

Realizou-se, assim, a atividade seguinte: levantamento de questões, nomeadamente: “Existe alguma forma de conseguirmos juntar todas essas frutas, todas essas vitaminas, para serem ingeridas simultaneamente?”. As respostas obtidas foram todas similares, mencionando saladas de frutas, batidos e papas de fruta. Neste sentido, questionou-se a turma sobre quem já

havia experimentado salada de frutas, promovendo um diálogo e partilha sobre quais as frutas essenciais e indispensáveis na salada e, ainda, quais as cinco frutas que gostariam de juntar para confeccionar a mesma. Com a seleção realizada, questionou-se ainda a possibilidade de criar um fruto novo, mas que seria a junção de vários frutos para confeccionar uma salada de frutas diferente e única e como o poderíamos fazer, desenvolvendo a criatividade e pensamento crítico. Não havendo consenso nas respostas dos alunos quanto à questão, atendendo à diversidade de soluções, a solução foi: “Podemos juntar algumas letras de cada fruta” (E).

Para a atividade que se sucedeu foi distribuído um guião orientador a cada aluno, que englobava passos para a criação de uma fruta, começando pela escrita das cinco frutas escolhidas, selecionando e rodeando letras ou sílabas, à escolha de cada aluno, dos nomes das mesmas. O passo seguinte passa pela transformação das letras selecionadas em frações, (p.e.- seleccionei “ba” de banana. Então seleccionei  $\frac{2}{6}$ ) e a sua respetiva leitura, desenvolvendo a representação de “números racionais não negativos na forma de fração” (AE, 2018, p.7), percebendo como utilizar em variados contextos, podendo ser ou não matemáticos (AE, 2018). Após ser feita esta transformação com as cinco frutas, o passo seguinte é a junção das letras/sílabas escolhidas para a criação de uma fruta nova, indo ao encontro da ideia levantada pela aluna, permitindo a construção de uma pseudo-palavra, sendo esta o nome da fruta, divergindo de aluno para aluno, conforme as letras selecionadas em cada fruta e sua ordem, apelando à criatividade de cada um. Aquando da criação da nova fruta, cada aluno elaborou o Bilhete de Identidade (BI) dessa fruta, ressaltando aspetos como o nome, as características, os benefícios que a mesma proporciona à saúde, adjetivos que melhor a classificam e uma rima de propaganda para fazerem alguém querer experimentar a mesma. No final realizaram a representação visual da fruta, interligada com as áreas da Educação Artística e Artes Visuais, possibilitando a articulação curricular, sendo esta imprescindível (Capítulo I). Durante toda a realização da atividade, a turma mostrou um apreço, constatado através de diálogos entre as crianças, exibindo a sua fruta e o respetivo nome aos seus pares. Porém, algumas crianças sentiram uma maior dificuldade na realização das frações, sendo que para combater esta dificuldade o guião poderia incluir um exemplo para melhor compreensão, ressaltando que o exemplo deparado não poderia ser utilizado no desafio. Contudo, os alunos conseguiram fazer a atividade com criatividade e pensamento crítico.

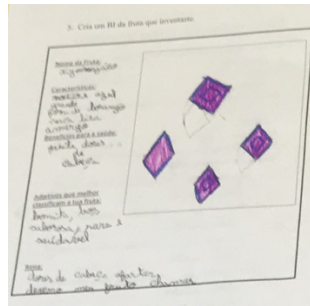


Figura 2 - Exemplo de um BI de uma fruta criada por um aluno.

Ulteriormente, os alunos foram estimulados, em grupo turma, a completar alguns desafios fornecidos pelo “Raul”, um avatar, através da plataforma *Voki*, que permitiu uma maior atenção e motivação por parte dos alunos, considerando esta atividade mais dinâmica (Capítulos I e II) e permitindo aos mesmos “identificar e resolver problemas matemáticos simples, com apoio em ferramentas digitais” (AE, 2018, p.8).

A superação de cada desafio possibilitava a conquista de frutas, por exemplo: “Realiza a leitura, por ordens, do seguinte número 2 578 659”, conquistando assim três maçãs; “Qual é o resultado de  $\frac{6}{10} + \frac{3}{10}$ ?”, conquistando três peras; “Qual é o resultado da soma de 5 658 149 + 265 983?” alcançando três bananas; “Quantas centenas tem o número 1 369 587?”, adquirindo um ananás; “Qual é o algarismo das unidades de milhar do número 4 836 245?”, sendo atribuídos três pêssegos e “Qual é o resultado de 2 569 845 – 365 458?”, conquistando tanto três laranjas, como a possibilidade de acesso a um vídeo sobre número decimais. Com estes desafios pretendeu-se que os alunos lessem e representassem diferentes números (AE, 2018), identificando “o valor posicional de um algarismo e relacionar os valores das diferentes ordens e classes” (p.7). Procedeu-se à correção e reflexão dos desafios, sendo a mesma realizada em grande grupo: um aluno explicava o seu raciocínio e procedia à sua realização no quadro branco; posteriormente, a restante turma referiu se seguiu esse mesmo raciocínio. Os alunos que seguiram outro raciocínio tiveram oportunidade de apresentá-lo. Esta estratégia foi utilizada com vista a fomentar o pensamento “de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada” (PASEO, 2017, p.24), percebendo, igualmente, a existência de outros raciocínios.

De seguida, observaram o vídeo sobre a leitura de número decimais, realizando desafios na aplicação *Learning App* sobre a mesma. Como referido anteriormente, a realização de jogos e

desafios, tal como as TIC, tinham enfoque nos interesses dos alunos, sendo que este interesse e motivação, referido por Oliveira (1999), citado em Simão (2005), “deve ser entendida como um meio para alcançar o sucesso escolar, e para cumprir tal premissa o aluno deve sentir em casa e na escola um ambiente favorável ao seu interesse pessoal” (p.10).

O último dia desta unidade de aprendizagem teve início com uma questão que permitiu criar uma ligação entre o dia anterior e a temática sugerida pela professora cooperante: os músculos. A questão mencionada foi: “Ontem viram que as bananas previnem as câibras musculares. Será que há outros alimentos que ajudam na saúde dos músculos?”. As respostas foram unânimes, sendo que os alunos não conheciam mais alimentos para a boa saúde dos músculos. Os alunos mostraram maior conhecimentos dos músculos a nível de força muscular “que se ganha no ginásio” (M.C). Para que a turma conseguisse compreender quais os alimentos mais benéficos para os músculos, deveriam, primeiramente, ser entendidos os conceitos subjacentes aos mesmos, tais como: o que são, quais os músculos voluntários e involuntários e as suas diferenças, a relação entre o bem-estar muscular com a alimentação saudável, quais os problemas adjacentes e como se deve proceder aquando dos mesmos.

Para tal, as TIC foram novamente utilizadas para motivar os alunos (Capítulos I e II) acerca do tema, assim, foi partilhado um vídeo da “Escola Virtual” sobre os músculos, referindo o que são, para que servem no nosso corpo e os diferentes músculos existentes, permitindo que cada aluno tenha “consciência de si próprio” (PASEO, 2017, p.30) e sendo acrescentado, no mesmo documento, a importância da temática para que os alunos adotem “comportamentos que promovam a saúde e bem-estar” (p.27). A utilização das TIC permitiu, segundo as AE (2018), que os alunos fossem capazes de identificar e perceber as diferentes potencialidades da pesquisa online, através de diversas ferramentas, tanto na própria utilização digital como “na compreensão do mundo que os rodeia” (p.8).

Num momento posterior, os alunos destacaram o que compreenderam do vídeo, complementando as ideias uns dos outros. De modo a consolidar os conhecimentos apresentados no vídeo os alunos realizaram, em conjunto, um exercício fornecido pela “Escola Virtual”, dirigindo-se ao quadro interativo para que cada aluno resolvesse uma alínea do exercício. A turma demonstra muito interesse em participar no quadro interativo. Pela mesma razão, procedeu-se, posteriormente, à realização de desafios na plataforma *Learning App*, que também permitiu a consolidação dos conhecimentos mencionados no vídeo, possibilitando,

igualmente, que os alunos colaborassem “em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas” (PASEO, 2017, p.22).

Os desafios anteriormente mencionados focalizaram-se na função dos músculos e na diferença entre músculo voluntário e involuntário e, para isso, foram transmitidos exemplos da realidade próxima dos alunos. Estes revelaram curiosidade em sentir a sua pulsação nos diferentes locais, em sustentar a respiração e fazer o movimento de sentar, esticar e dobrar os braços e as pernas, possibilitando a realização de atividades “motoras, locomotoras, não locomotoras e manipulativas, integradas nas diferentes circunstâncias vivenciadas na relação do seu próprio corpo” (PASEO, 2017, p.30), possibilitando, como mencionado no Capítulo I, a aprendizagem e compreensão de conceitos através da ação.

Posteriormente, os alunos receberam um cartaz onde estavam representados os músculos do corpo humano, sem qualquer legenda para que procedessem à mesma. Note-se que os nomes dos músculos foram elaborados em velcro, permitindo colar e descolar do cartaz, para que os alunos façam e refaçam e assim aprendam autonomamente. Compreendendo a importância dos materiais manipuláveis, segundo Serrazina (1991) citado em Botas e Moreira (2013), como “objetos, instrumentos que podem ajudar os alunos a descobrir, a entender ou consolidar conceitos fundamentais nas diversas fases da aprendizagem” (p.260), desta forma o cartaz revelou-se importante para integrar na unidade de aprendizagem.

Após os alunos terem compreendido os conceitos subjacentes aos músculos, foram abordadas as dores existentes nos mesmos e como se deve proceder, caso estas ocorram. Começou por questionar-se as crianças acerca das dores musculares que conhecem, havendo várias respostas “às vezes na dança ficam-me a doer as pernas, quando eu tenho de fazer alguns exercícios” (L.D.) e “uma vez eu caí e ficaram-me a doer as costas durante alguns dias e eu fui fazer massagens para melhorar” (L.F.). Para uma melhor compreensão, os alunos visualizaram um vídeo na plataforma *Animaker*, que referia como as dores podem surgir e formas de atenuar as mesmas, sendo possível, desta forma e segundo o PASEO (2017), “transformar a informação em conhecimento” (p.22).

De seguida, através da plataforma *Prezi*, os alunos compreenderam alguns cuidados que devem ter com a saúde e segurança dos músculos, como uma alimentação variada e rica em proteínas, exercício físico, descanso e uma boa rotina de sono, permitindo perceberem que devem ter, portanto, como referido no PASEO (2017), cuidados “nos hábitos quotidianos, na

alimentação, nos consumos, na prática de exercício físico” (p. 27). No final da apresentação, na mesma plataforma, encontrava-se uma questão para os alunos refletirem: “Sabias que os nossos desconfortos podem ser sinais de má alimentação?”. Neste momento, os alunos deram o exemplo mencionado no dia anterior, das bananas prevenirem câibras.

Ao falar em alimentação variada e rica em proteínas é importante referir que os alunos encontraram dificuldades em saber quais os alimentos proteicos e, desta forma, foram divididos em pequenos grupos para, nos tablets, realizarem uma pesquisa, utilizando, desta forma, instrumentos diversificados que permitam a mesma (PASEO, 2017), interpretando informação, planeando e conduzindo pesquisas (PASEO, 2017), pois é pretendido “que cada aluno se aproprie de métodos de trabalho, de pesquisa e de investigação em ambientes digitais, desenvolvendo competências de seleção e análise crítica da informação no contexto de atividades investigativas” (AE, 2018, p.3).

Um grande interesse da turma é a realização de atividades em pequenos grupos, sendo que era continuamente requerido ao par pedagógico o uso desta estratégia, considerando-se imprescindível, na medida em que este tipo de trabalho é essencial para os alunos adquirirem diversas competências, como gestão de conflitos, respeito e partilha (Lopes e Silva, 2009) e para que interajam, segundo o descrito no PASEO (2017), “com tolerância, empatia e responsabilidade e argumentar, negociar e aceitar diferentes pontos de vista” (p. 25). Após a pesquisa, os grupos apresentaram à restante turma os seus resultados, comparando com os outros e podendo melhorar os seus.

Para finalizar, os alunos procederam à concretização da salada de frutas, participando na elaboração da mesma com as frutas conquistadas no dia anterior. Os alunos, através de um pau de espetada, teriam de colocar doze frutas escolhidas por si e proceder-se-ia à transformação em frações, como por exemplo,  $\frac{5}{12}$  de maçã e  $\frac{7}{12}$  de banana. No final, todas as frutas iam para uma taça e seriam saboreadas. Contudo, para que os alunos tivessem mais tempo para saborearem e experimentarem todas as frutas procedeu-se à elaboração da salada de fruta, somente cortando e colocando a fruta na taça. Após a degustação da salada de frutas, os alunos disseram qual a fruta de que mais gostaram e quais os seus benefícios.

É também imperioso abordar que as atividades mencionadas e realizadas em sala de aula visaram unir as disciplinas de Português, Estudo do Meio, Matemática, Cidadania e Educação Artística, revelando-se importante, tal como mencionado no capítulo I do presente

relatório de estágio. Finda a análise da unidade de aprendizagem, procedeu-se à análise de duas atividades desenvolvidas também no projeto mencionado. A primeira denomina-se “Como podemos fazer um bolo de forma mais saudável?” e tinha como principal objetivo demonstrar que é possível adaptar receitas, tornando-as mais saudáveis.

Cumpra mencionar, antes de abordar a atividade seguinte, que foram fornecidos cartões de personagens, locais e alimentos a utilizar numa produção escrita, que incluísse o discurso direto e indireto. O objetivo era a escrita “com descrição e relato do discurso das personagens, representado por meio de discurso direto e de discurso indireto” (AE, 2018, p.10). Na realização da mesma, as personagens teriam de defender ou criticar o seu alimento, referindo se era ou não saudável; o grupo da roda dos alimentos a que pertence; se esse grupo tem maior destaque na roda dos alimentos ou não e se este deve ser consumido em maior ou menor quantidade. No âmbito dessa produção escrita, um dos pequenos grupos mencionou o facto de os bolos não serem muito saudáveis e a afirmação surgiu como mote para a atividade seguinte, que será agora descrita e analisada. A atividade principiou com uma questão: “Há, então, alguma maneira de fazer um bolo saudável?” (Apêndice B). A mesma questão foi incitada de modo que as crianças refletissem acerca da distinção entre alimentos saudáveis e menos saudáveis. Através da mesma também é possível fazer um levantamento das ideias dos alunos, com o intuito de despertar um maior interesse e motivação para as atividades seguintes. Este momento de diálogo resultou numa partilha de ideias e complemento das mesmas, sendo que todos os alunos se mostraram interessados e ansiosos por saber o desenvolvimento da atividade. Muitas ideias surgiram ao longo desta partilha como “podemos utilizar iogurtes magros” (I.); “e se trocássemos todos os ingredientes para ingredientes mais magros?” (E.). Através destas partilhas foram surgindo mais sugestões em torno das mesmas. É igualmente importante referir que, durante as atividades, existiu sempre diálogo entre os alunos, para que estes possam comparar as suas respostas e aprender uns com os outros. Segundo Cândido (2001) fomentar “a comunicação em sala de aula é dar aos alunos uma possibilidade de organizar, explorar e esclarecer seus pensamentos” (p. 16).



*Figura 3 - Utilização dos copos como fração decimal para a confeção do bolo pelos alunos.*

De seguida, foi partilhado com os alunos no quadro branco a receita de um bolo para 12 pessoas, mas como a turma é composta por 24 elementos foi lançado o desafio de construírem a mesma receita, mas alterando as quantidades para 24 pessoas. A turma copiou a receita para o caderno e, nesse momento, foram lançadas questões orientadoras, de modo que os alunos percebessem autonomamente que o número 24 é o dobro de 12, e que deveriam, por isso, fazer o dobro das quantidades. É essencial que sejam os alunos a construírem os seus próprios conhecimentos, através de um discurso orientador por parte do docente, mas sem lhes dar respostas óbvias. Os alunos, de seguida, fizeram, no próprio caderno, a transformação da receita e ocorreu, seguidamente, a sua correção para dissipação de possíveis dúvidas.

Posteriormente, numa mesa central – de modo que todos os alunos conseguissem ver com precisão – foram apresentados os instrumentos e ingredientes (iogurte de aveia, ovos, açúcar mascavado, farinha de trigo integral e cacau puro) necessários para a confeção do bolo. A professora cooperante, antes da entrega da unidade de aprendizagem, pediu ao par pedagógico para incluir frações decimais na mesma. Atendendo ao pedido, na mesa encontravam-se 10 copos e os mesmos foram objeto de trabalho para aprimorar as frações decimais, utilizando-os como medidas não convencionais, tendo como objetivo, alinhado com as AE (2018), que os alunos representassem números racionais não negativos em fração decimal, estabelecendo “relações entre as diferentes representações e utilizá-los em diferentes contextos, matemáticos e não matemáticos” (p.7). Foram dadas instruções como: “encham  $\frac{2}{10}$  de açúcar mascavado”. Para uma melhor compreensão, introduziram-se questões orientadoras como o exemplo que se segue: “Quantos copos temos na mesa? Se temos dez copos e encherem dois diz-se  $\frac{2}{10}$ ”.

Para tal, os alunos dirigiram-se em pares até à mesa e realizaram a atividade mediante as instruções acima mencionadas, participando, assim, mais elementos da turma. De salientar que quem não teve oportunidade para interagir neste momento participará noutra fase desta atividade. Um aspeto a melhorar em atividades futuras, será dividir a turma em dois grandes grupos e cada um confeccionar o seu próprio bolo, para que assim todos os elementos consigam participar na sua execução, de forma mais física, utilizando como recurso a motricidade.

Ao colocar  $\frac{2}{10}$  de açúcar e, posteriormente,  $\frac{3}{10}$  de farinha, os alunos foram questionados acerca da soma do açúcar e da farinha utilizados, procedendo à mesma no seu caderno, respondendo de seguida em voz alta.

Uma vez confeccionado o bolo, utilizou-se papel vegetal alimentar, como substituto da manteiga para que o mesmo não pegasse à forma. Este processo foi explicado aos alunos, e aproveitou-se para fazer algumas questões relativamente a este alimento como por exemplo a que grupo pertence e qual o tamanho do grupo na roda dos alimentos ao que o RC respondeu “é muito pequeno esse grupo, ou seja, não devemos comer muito”.

Seguidamente, enquanto o bolo estava no forno, dividiu-se a turma nos grupos estabelecidos no princípio da aula e cada um recebeu três bolos em cartolina. No planeamento da presente atividade procurou-se utilizar materiais manipuláveis, tais como cartolina com velcro, atento ser crucial o seu uso no contexto escolar para uma aprendizagem mais significativa e didática, tal como Pereira (2019) e Belli (2002, como referido em Pereira, 2019) defendem. Os referidos bolos eram compostos por dez fatias, que poderiam ser retiradas e novamente coladas na base do bolo com o auxílio do velcro. Uma vez que as TIC consubstanciam um grande interesse no grupo, pretendeu-se utilizá-las na atividade, de modo a dar uso a diferentes estratégias, tornando a atividade dinâmica e diversificada. Para tal, com a plataforma *Voki* foram apresentados alguns desafios, por exemplo: “O Rui quer  $\frac{2}{10}$  fatias de bolo. O Gustavo quer  $\frac{3}{10}$ . Em conjunto quantas fatias comem eles?”. Assim, os pequenos grupos – com três bolos cada – representariam no primeiro bolo a parcela de  $\frac{2}{10}$ , no segundo de  $\frac{3}{10}$  e no último bolo a soma dos dois. Além disso, a *Voki* apresentou alguns desafios – agora com uma operação diferente – em que fosse possível utilizar a diferença com os bolos de cartolina. À medida que foram realizando os desafios, aplicando diferentes estratégias de resolução com números racionais não negativos (AE, 2018) foram registando no caderno, tal como descrito no mesmo documento, de modo a “avaliar a plausibilidade dos resultados” (p.8)



*Figura 4 - Manipulação dos bolos de cartolina pelos alunos.*

Foi possível verificar-se através de diálogos um trabalho colaborativo, em que a E afirmou “eu posso tirar as fatias neste bolo, a ML tira deste e o A naquele, assim todos conseguimos

mexer”; e em que o R disse “Como fui eu que fiz este da outra vez, podes ser tu a fazer desta!”. Este trabalho colaborativo é de extrema importância, pois promove a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Utilizou-se o trabalho em grupo pois através deste os alunos aprendem a trabalhar colaborativamente, desenvolvendo respeito mútuo, tal como referido por Pereira (2014) e, além disso, é um método de trabalho constantemente requerido pelo grupo turma, como suprarreferido.

É crucial explicar a razão do uso dos ingredientes, pois não eram ingredientes usuais, o que suscitou questões como: “Porque é que esse açúcar é amarelo?” (M.). Assim sendo, foi-lhes explicado, não só o porquê de a cor ser diferente, mas também os benefícios desses ingredientes. O uso de iogurte de aveia não se deveu apenas ao facto de ser mais saudável, mas também pelo facto de um aluno da turma ser alérgico a alimentos que provêm da vaca.

Os alunos revelaram especial interesse na atividade por força da ligação que esta detém com o quotidiano, na medida em que podem utilizá-la no seu dia-a-dia (Capítulo I). É notória a aversão que muitos alunos sentem pela área da matemática (Capítulo II), designadamente porque os mesmos não entendem como podem utilizá-la fora do contexto das aulas. Pelo que, atividades como esta permitem que os alunos percebam que utilizam a matemática na mais simples tarefa, como confeccionar um bolo, conforme a linha de pensamento dos autores Moreira e Oliveira (2003), que referem que as crianças são mais produtivas quando têm conhecimento da ligação dos conteúdos abordados com a realidade do dia-a-dia. Outro facto que permite que as experiências se tornem mais ricas e significativas passa pelos alunos participarem diretamente na sua aprendizagem, deixando-os mais motivados e com uma atenção mais focada na atividade (Capítulo I).

É imperioso o esclarecimento de todas as dúvidas que surgem ou possam surgir e foi notório, através das grelhas de observação das aprendizagens e dos comentários anotados no diário de formação, que toda a turma compreendeu bem o propósito da atividade e todos os seus conteúdos, como foi possível observar através de um diálogo da LF “Assim é mais fácil para fazer as contas”, ao que a LD responde “E é mais divertido, nem parece que estamos a fazer exercícios”.

Após a descrição e análise de uma das atividades desenvolvidas, é importante, de igual modo, analisar: “Dos primeiros povos à atualidade, uma alimentação com variedade” (Apêndice C). Esta atividade resultou de um diálogo com a professora cooperante, em que a mesma se mostrou interessada na temática dos Primeiros Povos. Deste modo, e indo ao encontro do

projeto de intervenção surgiu a atividade mencionada cujo objetivo principal era conhecer os hábitos de vida dos primeiros povos, em especial a sua alimentação, comparando-os com a alimentação atual.

Assim, a atividade que infra se descreverá teve início com umas questões: “A alimentação, ao longo dos anos, foi sempre a mesma? Porquê? Será que, no passado, o Homem tinha acesso aos alimentos que temos agora? Porquê?”. Da questão mencionada emergiram inúmeras soluções e ideias, que foram registadas na plataforma *MindMup*, sendo este a construção de um mapa mental, com as ideias partilhadas pelos alunos, como: “Eles antigamente tinham de caçar para sobreviverem” (M.I) e “Eles cozinhavam nas fogueiras” (R.S).

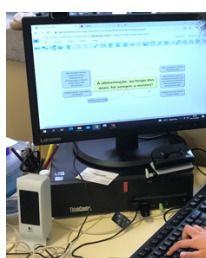


Figura 5 - Construção do mapa mental pela turma.

A atividade descrita teve por base a metodologia de Gamificação, utilizando o *Escape Room*, com recurso ao *PowerPoint*. Considerou-se essencial a utilização desta abordagem, na medida em que o *Escape Room* se envolve no paradigma socioconstrutivista (Barbosa, 2010) permitindo que o aluno seja mais ativo, motivado e curioso para a aprendizagem. (Vörös e Sárközi, 2017). Consecutivamente, apresentou-se, então, o *Escape Room*, que englobava diversos desafios das diferentes áreas curriculares – Português, Matemática e Estudo do Meio – em que os alunos os tinham de ultrapassar num tempo limite, subindo de nível até chegar ao topo e receberem uma recompensa. A cada desafio ultrapassado os alunos tinham acesso a materiais/recursos que permitiram que respondessem à questão-problema.

O *Escape Room* é apresentado por um avatar, a “Eep”, uma Crood, – da Era da Pré-História – sendo escolhida esta personagem para estar ligada com o tema e não ser uma ligação forçada. Eep é uma personagem de um filme de animação “Os Croods”, realizado por Kirk DeMicco & Chris Sanders, em 2003. Esta inicia com a sua apresentação, seguida por um excerto do mesmo filme, de modo que a turma conheça a personagem, toda a sua história e a sua época histórica, mas também para motivar a turma para a temática a abordar. A Eep explica também aquilo que se irá realizar, destacando o tempo máximo que os alunos têm para responder aos

desafios. São cinco os desafios e em cada um destes a Eep explica o pretendido. Todos os desafios visaram consolidar conteúdos já abordados, principalmente conteúdos em que era notória maior dificuldade, conforme já mencionados no capítulo II. No final de cada desafio, a díade corrigia-os para nunca deixar alunos com dúvidas. Através desta atividade foi possível à mestranda ganhar destreza e maior competência digital, pois a díade nunca tinha elaborado um Escape Room, pesquisa prévia. A utilização de avatares possibilita uma maior motivação por parte dos alunos perante as atividades, permitindo que o processo ensino-aprendizagem seja mais benéfico (Quadros-Flores et al., 2018). Foi claro o entusiasmo dos alunos, que se refletiu ao longo da presença da Eep.

O primeiro desafio foi explorado pelo outro membro do par pedagógico, encontrando-se já descrito no relatório da mesma. Após o desafio completo, a turma teve acesso a materiais, sendo que num primeiro momento conquistou um conjunto de vídeos acerca de vários aspetos da comunidade recoletora: linguagem, fogo, instrumentos, arte rupestre e o facto de serem um povo nómada, preenchendo, de seguida, um guião informativo acerca dos temas mencionados. Também a visualização dos vídeos e preenchimento dos guiões informativos foram explorados pelo outro membro do par pedagógico. Posteriormente, foi apresentada, de forma interativa, uma imagem, de acordo com o tema, no projetor, tendo sido também distribuída pelos alunos para os mesmos explorarem os vários ângulos presentes na imagem, recorrendo a um guião para ser completado (em que estava referido: nome do ângulo, representação do ângulo e amplitude do ângulo). No momento precedente, foi feita uma revisão dos ângulos já conhecidos pelos alunos. Como os alunos não tinham transferido, foi explicado que poderiam utilizar a amplitude do ângulo em si (por exemplo  $<90^\circ$ ) e não o representado efetivamente na figura. Os alunos demonstraram-se interessados e motivados por realizar a atividade, pois puderam perceber que os ângulos se encontram no nosso dia-a-dia, em todas as situações.

De seguida, a turma subiu de nível, encontrando-se no desafio dois, em que era necessário resolver o problema, respeitando o tempo máximo estipulado para tal, que se prendeu com: “Um grupo de 12 Nómadas deu início à sua viagem pela Península Ibérica. Quando chegaram ao Norte da Península Ibérica estavam esfomeados e, por isso, decidiram caçar. Na caçada apanharam 30 animais. Assim sendo, quantos animais pode comer cada 1 dos Nómadas? E quantos animais sobram?”. Não obstante a maioria dos alunos rapidamente ter conseguido desvendar o problema e chegar à solução do mesmo, alguns alunos demoraram

mais tempo a resolver o mesmo, devido à maior dificuldade na interpretação do texto. Foram poucos os alunos que não encontraram estratégias e operações a realizar para conseguir contabilizar os animais que cada nómada poderia comer. Pelo que, de um modo geral a turma já adquiriu competências de resolução de problemas e raciocínio matemático.

Após este desafio, o objetivo era que os alunos visualizassem um excerto do filme “A Guerra do Fogo”, que apresentava a técnica de elaboração do fogo desenvolvida pelos homens da Pré-História. Posteriormente, desenvolver-se-ia um diálogo em grande grupo sobre as informações que foram partilhadas no filme anteriormente visionado e quais as técnicas utilizadas para gerar fogo, referindo-se, assim, a fricção. Para assimilarem o processo da fricção, seria partilhado um vídeo, através da plataforma *Powtoon*. Devido à utilização de mais tempo no primeiro desafio – por força de problemas técnicos – a mestranda teve de refletir sobre a planificação a fim de perceber quais os desafios que poderiam ser retirados sem prejudicar a aula e as aprendizagens dos alunos, atendendo ao referido por MacKenzie (2006) que esclarece que os docentes devem sempre ter um carácter flexível, redefinindo o plano de aula sempre que necessário, respondendo a imprevistos que possam surgir e, como tal, este desafio não foi realizado pelos motivos mencionados.

Subindo de nível diretamente para o desafio 3, foi apresentado o enunciado “A Eep e o Grug estavam a regressar a casa. Pelo caminho, o Grug disse à Eep que tinha caçado 2 javalis grandes e 2 coelhos gordos para o jantar. Espantada, a Eep disse ao Grug que não tinha conseguido caçar nada”. Exposto isto, os alunos dispunham de 10 minutos para transformar o enunciado em discurso direto e sublinhar 2 adjetivos, 2 nomes comuns, 2 nomes próprios e 2 verbos. A maioria dos alunos demonstrou maior dificuldade em distinguir os adjetivos de nomes comuns, pelo que foi realizada uma pesquisa e, conseqüentemente, uma descrição de adjetivo, nome comum, nome próprio e de verbo com o grande grupo. Após a descrição, os alunos conseguiram identificar os diferentes constituintes da frase de modo mais intuitivo. Findos os dez minutos concebidos aos alunos, em grupo estes procuraram e exploraram o website do museu do “Côa Parque” cuja finalidade do mesmo era proteger as marcas de Arte Rupestre existentes em Vila Nova de Foz Côa.

Seguiu-se o desafio 4: “A comunidade Nómada decidiu contar o número de animais que consumiu durante 4 dias. No primeiro dia comeram 5 animais. No segundo dia comeram o dobro. No terceiro dia comeram 8 animais e, no quarto dia, comeram metade da quantidade de animais

do dia anterior. Quantos animais comeram no total dos 4 dias?”. Na resolução deste desafio, as dificuldades revelaram-se ao nível de organização dos dados, porém, alguns alunos apresentaram várias estratégias e métodos para a organização dos mesmos, pelo que, foi solicitado aos alunos que encontraram estratégias para solucionar o desafio que ajudassem aqueles que não haviam conseguido organizar os dados, havendo assim uma cooperação entre toda a turma.

Seguidamente, os alunos observaram uma imagem representativa da Arte Rupestre e partilharam, oralmente, a sua opinião sobre o que ali se encontra representado, que eram situações do quotidiano (caça). Assim, os alunos perceberam o que era representado na Arte Rupestre, sendo que a F afirmou “Então eles utilizavam a Arte Rupestre para expressar situações do seu dia?”. Neste seguimento, cada grupo, já formado no primeiro desafio, recebeu um pedaço de barro e criaram a sua própria arte rupestre, recriando uma situação importante que ocorra no seu dia-a-dia. Deste modo, houve um trabalho colaborativo em que os alunos fizeram, dentro de cada grupo, uma criação da sua arte rupestre trabalhando em conjunto e debatendo qual a situação que iriam recriar que teria de ter em conta o interesse de todos os elementos do grupo. Os alunos mostraram-se motivados para perceberem o que teriam de realizar, foram respeitosos a debater que situação iriam representar e geriram como representariam no barro. Surgiram vários métodos, como “Dividimos o barro em quatro pedaços e cada um faz uma parte e depois juntamos todos num pedaço grande” (C.), tendo sido desenvolvidas, ao longo da atividade, competências sociais, de respeito pelo outro, comunicação, criatividade e gestão de conflitos. As criações finais e diálogos mostraram que os conceitos pretendidos foram compreendidos. O aluno G afirmou, acerca da criação do seu grupo “Nós criamos a escola, porque é onde passamos quase todo o nosso dia e é importante para nós”, o que demonstra que perceberam o significado atribuído à Arte Rupestre.



*Figura 6 – Manipulação do barro para a criação da Arte Rupestre dos grupos.*

Subindo de nível para o último desafio, sendo este a resolução do problema “A comunidade feminina nómada foi recolher frutos. Recolheram 1 190 frutos, mas pelo caminho

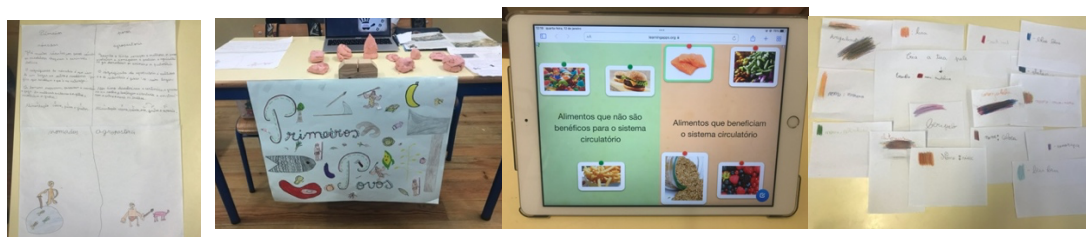
cinco delas comeu 13 frutos cada. Quantos frutos sobraram?”, foi dado algum tempo aos alunos para a resolução do mesmo, sendo que maioria dos alunos solucionou este desafio encontrando um método para uma melhor organização de dados. Porém, alguns alunos ainda se encontraram com dificuldade para tal. De forma a auxiliar os mesmos, o par pedagógico colocou algumas questões orientadoras, de modo que os alunos descobrissem, autonomamente, uma estratégia.

Ademais, foi fornecida uma folha com um exercício de empatia histórica, em que os alunos, nos grupos anteriormente definidos, se colocaram no lugar de um membro da comunidade recoletora, descrevendo o espaço onde se encontravam, a forma como iriam procurar alimento e dividir as tarefas, como iriam tornar os abrigos mais quentes e mencionando os sentimentos, emoções ou lembranças que o espaço e o modo de vida lhes provoca e, por fim, se iriam gostar de viver desse modo. Desta forma, os alunos fizeram uma consolidação final e foi possível verificar se os alunos compreenderam toda a atividade anterior. Os alunos mostraram-se muito motivados para realizar este exercício. Através das produções escritas foi possível compreender o pensamento histórico dos alunos, através de um breve exercício de empatia histórica em que assimilaram o modo de vida das comunidades recoletoras.

Uma vez findos os desafios, os alunos subiram de nível para a recompensa final – um piquenique, somente com alimentos saudáveis – com a díade. Os alunos adoraram a ideia do piquenique e, deste modo, descobriram formas variadas de comer saudavelmente. Quando a Eep apresentou a recompensa, os alunos gritaram de felicidade e a I, nem queria acreditar, quando disse “A sério que vamos mesmo fazer um piquenique? Estou ansiosa! É já esta semana?”

Em suma, os alunos, através dos desafios e das suas criações e produções escritas, mostraram que compreenderam o modo de vida das comunidades recoletoras, mostrando “conhecer personagens e aspetos da vida em sociedade relacionadas com os fatores relevantes da história de Portugal” (AE, 2018, p.6). A turma mostrou-se motivada e interessada e o facto de utilizar um avatar com desafios tornou a aula ainda mais apelativa e motivante. Contudo, a particularidade do Escape Room relaciona-se com o tempo estipulado e a díade quando se apercebia que os alunos ainda não tinham realizado a totalidade dos desafios, concedia-lhes mais tempo, perdendo-se assim a ideia do jogo que se prendia em cumprir o desafio no tempo estipulado para poderem receber os recursos. Uma estratégia para situações futuras é a colocação de um cronómetro, em que os alunos podem ver o tempo que falta e, dessa forma, tornar os desafios mais dinâmicos e cumprir-se com o tempo previsto.

Durante a fase três, nas atividades desenvolvidas, os materiais utilizados, inclusive aqueles que eram criados pelos alunos, serviram para a fase final. A última fase da MTP – fase IV – prende-se com a avaliação e divulgação, que foi realizada através da elaboração de uma feira interativa. Toda a feira foi desenvolvida pelos alunos, desde a escolha do seu nome – Feira do Conhecimento – como a distribuição de pequenos grupos e de uma temática para cada um, passando pela elaboração dos guiões do que consideraram mais importante ser dito, a escolha dos materiais a serem utilizados e toda a decoração, havendo um ensino e aprendizagem construtivista, em que o aluno é agente ativo nessa construção. Deste modo, foi possível fazer uma avaliação, observando a reflexão dos alunos acerca do que planeavam colocar nos guiões e sobre o que aprenderam sobre determinado tema. Foi possível observar, deste modo, através do envolvimento dos alunos que estes dominavam os conteúdos e os conhecimentos construídos ao longo do projeto. O objetivo da feira era partilhar os mesmos conhecimentos adquiridos. Foram variadas as atividades desenvolvidas para a divulgação, como por exemplo, um jogo para a construção de uma nova fruta, criação de uma pseudo-palavra para um novo tom de pele e desafios nas plataformas mencionadas ao longo do capítulo. Foi, assim, demonstrado que a turma se envolveu ativamente nas atividades e quis repetir o seu conceito utilizando a sua criatividade. A turma ao construir jogos e desafios pretendia que os visitantes participassem ativamente.



*Figura 7 - Exemplo de guiões, materiais, jogos e atividades expostos na feira.*

Para divulgação, a feira seria apresentada às restantes turmas e grupos da escola, mas devido ao Covid-19 não foi possível. A relação escola-família tem uma importância extrema, como referido no capítulo I, mas, infelizmente, esta feira não pôde ser concretizada devido à pandemia, pois os familiares estavam impossibilitados de participar com a frequência necessária nas atividades escolares. Para os familiares conseguirem compreender o que os alunos foram desenvolvendo e aprendendo com a díade, foi, com a devida autorização, realizado um vídeo com fotografias e filmagens das atividades que os alunos foram realizando, da construção da feira e da apresentação da mesma, para, desse modo, promover as ligações da escola-família. A apresentação da feira consistiu na apresentação dos materiais elaborados, no

diálogo sobre os conhecimentos adquiridos sobre o projeto e realização de jogos didáticos sobre o mesmo. Tudo foi apresentado e explicado pelos alunos no referido vídeo.

## **2. AÇÕES DESENVOLVIDAS EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Ao longo do presente subcapítulo encontra-se uma descrição e análise reflexiva das ações desenvolvidas na PES. De um modo inicial, urge definir-se o Jardim de Infância como um espaço cuja criança desempenha o papel principal, “onde as suas necessidades são atendidas, onde se cria um ambiente para que se sinta aceite, respeitada, segura e acarinhada desenvolvendo a sua auto estima, auto confiança e autonomia” (Ferreira, 1989, p.254).

Para que se desenvolva uma ação educativa de qualidade é necessária uma articulação entre a prática e os conhecimentos teóricos e legais, sempre em prol da criança, suportada nos referentes teóricos referidos (Capítulo I), como, igualmente, nos interesses e necessidades da criança (Capítulo II). Na Educação Pré-Escolar é indispensável seguir e espelhar as especificidades e diretrizes das Orientações Curriculares definidas, sendo as mesmas “um conjunto articulado de princípios que permitem ao educador fundamentar as decisões sobre a sua prática, isto é, destinam-se a apoiar o planeamento e a avaliação do processo educativo a desenvolver com as crianças” (Ludovico, 2007, p.35). Para que este planeamento e avaliação sejam realizados de forma correta, devem ser conscientes, reflexivos, analisados e melhorados. A avaliação permite que a ação seja analisada, revelando falhas que necessitam de uma mudança posterior e pontos positivos a manter sendo, dessa forma, imprescindível que seja realizada uma metodologia Investigação-Ação, permitindo analisar e refletir sobre todo o processo da ação, em prol de uma mudança pertinente, contextualizada e significativa.

Todas as planificações devem ser pensadas em prol do desenvolvimento das crianças, sendo necessário, inicialmente, observar as mesmas para entender os seus interesses e necessidades, de modo a ir ao encontro dos mesmos no planeamento de atividades. Deste modo, a observação demonstrou-se imprescindível em todo o processo, pois através da mesma foi possibilitado o melhor conhecimento do contexto educativo, do grupo, do tempo pedagógico e das interações estabelecidas, tendo em conta todas as características e especificidades, tendo sido já descritas no subcapítulo 2.3 do presente relatório. Através de um registo reflexivo acerca da observação efetuada e dos conhecimentos adquiridos, foi possível adequar as ações

educativas com a intencionalidade educativa, tendo como finalidade o desenvolvimento de competências e aprendizagens que perdurem em cada criança. Durante a PES foi igualmente privilegiada a MTP, já referida no capítulo I, respeitando todas as fases apresentadas, por Vasconcelos et al., (2011).

Através da realização de uma observação participante foi possível verificar-se um vigoroso interesse do grupo pela área do Conhecimento do Mundo, particularmente pelos animais e insetos. No jogo espontâneo, o grupo levou para o exterior lupas e um reservatório para armazenar insetos e utilizaram os mesmos materiais para observar e recolher animais e plantas. Uma vez recolhidos, o grupo apresentou-os aos restantes colegas, emergindo daí inúmeras questões acerca do ciclo de vida dos animais e plantas, bem como as suas características. Tal como descrito nas OCEPE, para enraizar a “curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê” (Lopes da Silva et al., 2016, p.85). A curiosidade referida deve partir, portanto, dos conhecimentos e interesses prévios das crianças, permitindo às mesmas, ainda referido pelos mesmos autores (2016), “aprofundar, relacionar e comunicar acerca do que já conhece” (p.85) e contactar com outras situações que permitam insurgir a sua curiosidade para novas descobertas.

Sendo o tempo de jogo espontâneo ocupado maioritariamente pela observação e recolha de animais e plantas foi considerado crucial que o projeto evidenciasse esses mesmos interesses, surgindo assim o tema do projeto, tendo como objetivo o desenvolvimento da consciência ecológica. O grupo sabia que, no final do dia, tinha de devolver os animais que armazenaram à natureza, mas muitas vezes acabavam por se esquecer, o que motivou, igualmente, que o projeto se debruçasse sobre a empatia e cidadania para com todos os seres vivos, articulando a área da Conhecimento do Mundo com a área de Formação Pessoal e Social, sendo esta considerada “uma área transversal, porque, embora tenha uma intencionalidade e conteúdos próprios, está presente em todo o trabalho educativo realizado no jardim de infância” (Lopes da Silva et al., 2016, p.33).

A escolha do projeto prendeu-se, igualmente, com um diálogo em grande grupo, mais especificamente no dia da importância da árvore: “Algumas plantas são casa para os animais” (F.); “E os animais devem ser bem tratados e não se deve matá-los” (X.); “Mas, às vezes, quando aparecem aranhas em minha casa o meu pai mata-as” (P.); “Não as podemos matar” (X.); “Mas eu tenho medo” (P.);

“Que solução existe para não termos aranhas em nossa casa, mas sem ser preciso matar?” (Mestranda) e “Pôr lá fora, na relva” (L.M.).

Estas situações conduziram a um diálogo com o grande grupo para que se evidenciasse se o tema era realmente de interesse de todo o grupo, o que de facto se verificou. Considerando o que foi exposto anteriormente foi possível a concretização da primeira fase da MTP.

O projeto intitula-se “O museu dos bichinhos”, surgindo o título através da intervenção dos familiares e de todas as crianças. Para o mesmo, em diálogo entre o par pedagógico e a educadora cooperante, foi mencionado pela díade o interesse em envolver os familiares na escolha do título. Após a anuência por parte da educadora cooperante, o par pedagógico elaborou um pedido, em que no mesmo era explicado, aos familiares, o tema do projeto e requeria que, em conjunto com as crianças, fossem facultadas sugestões de nomes. As sugestões foram incomensuráveis, denotando a boa relação entre a família e a escola, sendo esta relação importante para a criança, promovendo, portanto, o desenvolvimento integral da mesma (capítulo I). Após as várias sugestões apresentadas, a educadora cooperante sugeriu que as opções fossem reduzidas a três, através de diálogo. Após o mesmo restaram as seguintes opções: “O Museu dos Bichinhos”, “Os exploradores da Natureza” e “À descoberta dos Seres Vivos”. Ainda em diálogo com as crianças, questionou-se acerca da estratégia a ser adotada para a escolha final do título, ao que a L.M afirmou “Podíamos, cada um de nós, votar no que mais gosta”. Esta sugestão foi muito bem recebida por todo o grupo e foi a estratégia adotada. Para a votação utilizou-se uma folha A3, onde foram registados os três títulos mencionados, deixando espaço para que as crianças fizessem registos icnográficos no seu nome de eleição, interpretando, seguidamente, os dados e analisando sobre qual a quantidade de votos que cada título recebia, escrevendo o numeral à frente dos mesmos para, posteriormente, perceber qual o maior número, compreendendo, assim, qual o título mais votado. Deste modo, as crianças utilizaram contagens, o conceito de cardinalidade e comparação entre as três quantidades. Desta forma foi evidenciado que o título vencedor foi “O Museu dos Bichinhos”.

Através de um diálogo em grande grupo, surgiu o mapa concetual do projeto, sendo este utilizado para a segunda fase da MTP, correspondente à planificação e desenvolvimento. O mesmo mapa concetual que, de acordo com os autores Novak e Gowin (1996), serve “para exteriorizar os conceitos e melhorar o pensamento” (p.17), encontrou-se dividido em três questões, sendo as mesmas: “O que já sabemos?”; “O que queremos descobrir?” e “Como

queremos descobrir?". Os autores acima mencionados acrescentam ainda que os mapas conceituais "ajudam a tornar evidentes os conceitos chave ou as preposições a aprender, sugerindo, além disso, ligações entre o novo conhecimento e o que ele ou ela já sabem" (p.39), constituindo então um bom método de consolidação e aprendizagem a utilizar. No diálogo surgiram várias afirmações como: "As joaninhas são todas iguais?" (L.M) e "Os dinossauros ainda existem? Disseram que não, mas eu acho que sim" (P.). Todas as ideias que surgiram aquando do diálogo foram anotadas num papel de cenário que, após as anotações, foi exposto na sala de atividades. As ideias contidas no mesmo foram privilegiadas nas ações pedagógicas desenvolvidas, tendo em mente que, o mesmo, foi e deve ser flexível, estando passível a modificações consoante novas sugestões, novos interesses e necessidades das crianças. O mapa conceitual foi construído com registos concretizados pelo grupo, para que todas as crianças o compreendessem.



Figura 8 – Mapa conceitual do projeto.

As crianças têm a sua própria voz e esta deve sempre ser escutada e, portanto, durante o mesmo processo elas explanam as suas sugestões (Oliveira-Formosinho, 2013). Por essa razão a díade valorizou a mesma premissa, escutando e refletindo sobre as ideias, interesses e necessidades das crianças, para, seguidamente, as ações pedagógicas serem mais significativas. As crianças revelaram um interesse maior na descoberta de animais, mas algumas também se mostraram interessadas em saber mais sobre plantas e flores, sendo que foi crucial para a díade incluir estas sugestões ao planificar, procurando articular os dois temas, abordando, com essa finalidade, os habitats, a alimentação dos animais e das cores. Surgiu, deste modo, a terceira fase da MTP, a execução.

Não sendo possível a descrição de todas as ações desenvolvidas, vão ser apresentadas somente algumas, nomeadamente: "Quantas pintas tens tu?", explorando características das joaninhas; "À descoberta de animais extintos", "Caça aos ovos", "Eu crio um fóssil" referentes aos animais extintos e "Mãos no rolo" e "Guia-me" como finalização do projeto. Todas as ações

mencionadas encontram-se no projeto supramencionado. As restantes atividades do projeto encontram-se descritas no relatório de estágio do outro elemento do par pedagógico.

De modo a contextualizar o começo do projeto, a tríade educativa começou por compreender as ideias prévias do grupo sobre o conceito de ser vivo, sendo que no que refere a estes conhecimentos prévios, o docente apresenta um papel fundamental, não devendo, segundo Abrantes et al. (1999), "ignorar as experiências e conhecimentos prévios" (p.29) anteriormente possuídos, devendo atentar e construir momentos de aprendizagem, havendo reflexão das crianças sobre os mesmos. A maioria das concessões dadas pelas crianças, relativamente ao conceito de ser vivo, foi que os mesmos são somente animais e pessoas. Procedeu-se, então, à explicação do conceito de seres vivos, referindo-se que estes nascem, crescem, reproduzem-se e morrem, e explicou-se que, efetivamente, os seres humanos e animais, bem como as plantas são seres vivos, pois passam por todas as etapas referidas.

Sendo os projetos dinâmicos e envolventes, este também o é, e deste modo foi questionado às crianças o que é ser explorador e o que estes necessitam para explorar. Nesse sentido, foram apresentadas imagens de materiais que o explorador necessita, para além das hipóteses dadas pelas crianças, sendo a título de exemplo a lupa, mapa e binóculos. Acontece, porém, que a maioria dos animais se encontrava na sala de atividades, mas não existia o cartão de explorador nem o diário, pelo que foi sugerido o desenvolvimento por parte das crianças dos dois objetos em falta, promovendo a sua criatividade e consolidando os conteúdos abordados. Individualmente, cada criança criou o seu diário de explorador e, ao longo da PES, eram variadas as crianças que iam recriar situações, descrever os animais e as suas características nos seus diários. No que concerne aos materiais mencionados pelas crianças, as mesmas já detinham a lupa, o mapa foi construído e interpretado numa atividade do projeto e quanto aos binóculos a criança X. ofereceu-se para levar uns para a sala de atividades por ter esse material em casa.

Tendo sido mencionados vários animais de diferentes categorias pelas crianças na elaboração do mapa conceitual, a díade refletiu em conjunto com a educadora cooperante, sobre como explorá-los com uma sequência lógica, surgindo, assim, a ideia de serem abordados por habitats. Foram, desse modo, explorados os diferentes habitats que existem, focando-se particularmente: na floresta, nos polos, no oceano e na savana. Foram visualizados imagens e vídeos dos diferentes habitats para serem abordadas as suas características bem como as dos animais que os habitam. Por essa razão, ao introduzir um habitat no projeto o grupo já possuía

mais conhecimentos sobre o mesmo para, de seguida, em grande grupo, planificar como o poderiam recriar e quais os materiais que poderiam utilizar, reproduzindo-o, efetivamente, de seguida. A recriação de cada habitat foi uma atividade que antecedeu as atividades dos animais, tendo sido recriados em momentos diferentes da PES.

Quanto às atividades supramencionadas a serem refletivas e descritas, a primeira (Apêndice D), estando incluída no projeto, surgiu após uma premissa da L.M., em que a mesma questiona “As joaninhas são todas iguais?”. Esta questão surgiu num momento de diálogo, na conceção do mapa concetual, quando levantada a questão “O que querem descobrir?”. A tríade educativa investigou e refletiu, de modo a que a atividade explorasse e respondesse à sua questão, tendo definido para exploração a história “Uma joaninha sem pintas, mas com muita pinta” de Alda Palmeiro (2018). Esta história aborda a temática de uma joaninha que era considerada diferente por não ter pintas. Esta tenta arranjar soluções para ser igual às outras joaninhas, mas no final acaba por se aceitar como é, ultrapassando os seus medos e inquietudes.

Anteriormente à audição da história, de modo a iniciar a temática e como motivação, foi partilhada uma adivinha com o grupo: “Meninas e meninos, tentem adivinhar: uso uma capa vermelhinha, com pontos pretos a decorar”. Todas as crianças anuíram tratar-se da joaninha. De seguida, foram levantadas algumas questões como “Será que todas as joaninhas são iguais?”, através da qual surgiram várias hipóteses, desta vez, bastante diferenciadas. Eram várias as crianças que afirmaram que as joaninhas são todas iguais, todavia um pequeno grupo de crianças afirmou que não. Partindo destas premissas, desenvolveu-se um diálogo, dando seguimento à história anteriormente mencionada. Durante a exploração da história, as crianças revelaram um grande interesse na observação da sua ilustração, comentando e reagindo à mesma. Após a sua exploração, as crianças dialogaram sobre a mesma, mostrando empatia pela diferença da joaninha. De seguida, oralmente, elencaram a sequência das tentativas que a Joaninha realizou para ter pintas.

Posteriormente, foram exploradas, através de imagens e do constante diálogo, curiosidades acerca das joaninhas entre a tríade e as crianças, como por exemplo, o tamanho das mesmas, as suas cores, o facto de nascerem de ovos, introduzindo o conceito de serem ovíparos, qual a sua longevidade, o seu alimento e o fator das suas pintas não serem equivalentes em todas as joaninhas e, desse modo, não serem todas iguais, respondendo à questão colocada anteriormente. Assim, foi-se desenvolvendo o conhecimento do mundo físico

e natural, compreendendo e identificando as características das mesmas, conseguindo reconhecer diferenças e semelhanças entre estas e diferentes seres vivos já conhecidos (Lopes da Silva et al., 2016).

Partindo da situação da joaninha, na história mencionada, não ter pintas e da premissa que nem todas as joaninhas têm a mesma quantidade de pintas, nem o mesmo tamanho, disposição e forma, cada criança criou a sua própria joaninha, seguindo algumas orientações: cada uma só podia ter num total de dez pintas como soma nas duas asas. Não sendo estabelecido o número mínimo de pintas, cada criança pôde escolher quantas queria que a sua joaninha tivesse. Assim, foi permitido que as crianças pudessem ser livres e ter poder de escolha, mas seguindo algumas regras. Esta atividade permitiu, igualmente, que fossem exploradas operações, como a adição das pintas em ambas as asas, pensando sempre no limite máximo, relacionando, deste modo, “a adição com o combinar de dois grupos de objetos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.77). Foi perceptível esta exploração neste diálogo: “Eu tenho 7 pintas na minha joaninha” (J.P), “Quantas puseste em cada asa?” (M.) e “Pus 3 numa asa e 4 na outra, e por isso tenho 7” (J.P). São, igualmente, explorados conceitos como a contagem, através da correspondência termo a termo para calcular as referidas pintas.

Para a criação da joaninha foi questionado às crianças quais os materiais que queriam utilizar, sendo propostos materiais como folhas, cartolinas, papel eva, tinta, materiais de recorte e de desenho. Os mesmos materiais foram expostos pela mesa da área de expressão artística e foram explorados, livremente, pelas crianças. O grupo elaborou as suas joaninhas e, de seguida, foi feita a soma das pintas das duas asas da joaninha. Após a soma, todas as crianças escreveram o numeral num papel. Consecutivamente, foi desenvolvido, para além das competências já referidas, as Artes Visuais, a introdução aos numerais e à correspondência do mesmo com o número.



*Figura 9 – Exemplo de uma joaninha realizada por uma criança.*

Seguidamente, umas crianças estavam a dialogar sobre a quantidade de pintas que tinham: “A minha joaninha tem as mesmas pintas que a tua” (J.P.) e “Será que há mais joaninhas como as nossas?” (X.). De modo a responder à questão de X., em grande grupo foi proposta a ideia de fazer

uma tabela de dupla entrada, com a intencionalidade de responder à necessidade de explorar conceitos matemáticos, como noção de quantidade e de número, possibilitando uma melhor organização e, dessa forma, interpretação de dados, participando as crianças “na organização da informação recolhida recorrendo a tabelas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.79). O lado vertical da tabela tinha já os nomes escritos pela díade e o lado horizontal os numerais. Esta estratégia foi pensada de modo que quando cada criança fosse anotar na tabela procurasse o seu nome, promovendo o reconhecimento dos nomes e dos numerais. Sendo os numerais até 10 e pelo facto de nem todas as crianças conseguirem reconhecer alguns deles, a educadora cooperante sugeriu serem desenhadas pintas conforme o número das mesmas por baixo do número correspondente, sendo explorado o subitizing.

As crianças foram, uma a uma, anotar na tabela, o número de pintas que a sua joaninha teve. Após todas as anotações preenchidas, houve em grande grupo um diálogo para uma melhor compreensão da tabela, com questões orientadas, como por exemplo “Quantas pintas tinha a joaninha com o maior número de pintas? E menor?”, utilizando a correspondência termo a termo como meio de “resolver problemas de comparação de conjuntos e para contar objetos de um conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p.77) e utilizando, igualmente, os termos adequados na comparação das quantidades, sendo desenvolvido o subdomínio Números e Operações, encontrado no Domínio da Matemática (Lopes da Silva et al., 2016).

Para melhor interpretação de dados, as crianças contaram quantas joaninhas tinham com cada número de pintas e com esses dados foi elaborado, numa folha, um esquema, em que constava o número de pintas e à sua frente a quantidade de joaninhas que correspondia a esse numeral. De seguida, as crianças fizeram uma interpretação do esquema salientando o número de pintas mais e menos utilizado e se houve números de pintas repetidos. Com as respostas dadas pelas crianças foi possível verificar-se uma melhor organização e tratamento de dados, promovendo o raciocínio, leitura de dados e desenvolvimento de pensamento e organização matemática (Lopes da Silva et al., 2016). A título de exemplo “As joaninhas que tinham 10 pintas foram as que têm mais” (J.P), “E com 8 pintas foram usadas pouquinhos vezes” (T.) e “As de 6 e 7 pintas foram usadas as mesmas vezes, mas mais nenhuma foi usada as mesmas vezes que outra” (M.).

Moreira e Oliveira (2003) afirmam que as crianças aprendem quando identificam e compreendem a matemática no quotidiano e na natureza. Quanto mais a criança está envolvida

em situações matemáticas e quanto maior for o seu interesse e motivação, maior é a aprendizagem, como referido por Lopes da Silva et al., (2016). Para os mesmos autores (2016), esta aprendizagem “requer uma experiência rica em matemática, ligada aos seus interesses e vida do dia-a-dia, quando brincam e exploram o seu mundo quotidiano” p.74).

A atividade seguinte, anteriormente mencionada, a ser refletida, abordando os animais extintos (Apêndice E), surgiu na sequência da atividade anteriormente realizada, porém a mesma não se encontra descrita no presente relatório. No decorrer da mesma foi mencionado que as tartarugas podiam entrar em vias de extinção se a quantidade de lixo projetada para o oceano continuasse a progredir. Esta atividade permitiu uma sensibilização acerca do estado degradado dos oceanos, realizando-se, portanto, um apelo, demonstrando que se podem reutilizar materiais ou reciclar os mesmos, mas nunca atirá-los para a nossa Terra.

A atividade desenvolvida seguidamente descrita e refletida, derivou de uma questão elaborado pelo P., no momento de criação do mapa conceitual “Os dinossauros ainda existem? Disseram-me que não, mas eu acho que sim”. Iniciou-se a atividade com uma explicação do que significam animais extintos e em vias de extinção, fazendo menção às tartarugas mencionadas anteriormente, havendo assim uma conexão entre as duas atividades. Foi questionado às crianças quais os animais que conheciam que já se extinguiram ou que estão em vias de extinção, de modo a perceber quais os conhecimentos prévios das mesmas perante a presente temática. Nesse momento a resposta foi quase unânime: os dinossauros. Aquando da questão, provinda da criança R.P. “Mas por que é que existiam e deixaram de existir?” foram várias as hipóteses lançadas, tais como “eu ouvi dizer que foi por causa do meteorito” (X.) e “eu acho que só deixaram de existir porque todos morreram” (M.). Mais tarde, apresentou-se um PowerPoint em que se abordavam os animais em risco de extinção e as possíveis causas. Foram apresentados, também, animais que estão prestes a extinguir-se, e lançada uma reflexão se a culpa seria dos humanos e os cuidados a ter para que tal não aconteça. Este diálogo remete para a cidadania, visando-se a consciencialização das crianças para o facto de que todos temos um impacto no meio ambiente, pois todas as ações afetam os outros, permitindo que as crianças conheçam e valorizem o património natural, “reconhecendo a necessidade da sua preservação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.40).

Posteriormente, o par pedagógico explicou que se encontravam uns ovos de dinossauros perdidos e que precisavam da ajuda das crianças para encontrá-los. Para tal, foi apresentado um

mapa, sendo este do espaço exterior do contexto educativo, questionando as crianças sobre qual o local retratado no mapa. Foi notória a rapidez com que algumas crianças afirmaram que era o contexto educativo, evidenciando que várias já compreendem e usam o mapa, identificando locais nos mesmos. Outras crianças ainda não desenvolveram a capacidade de reconhecimento e de orientação espacial. De seguida, o X. notou que o mapa tinha um “X”. Ele previu ser esse ser o local do ovo, o que efetivamente se cumpriu. Como havia quatro ovos e quatro mapas, a sugestão do grande grupo foi organizarem-se em quatro pequenos grupos. Para tal, foi feita uma seleção de quatro crianças, de idades diferenciadas, para escolherem a sua equipa e, no final, foi dado um mapa a cada uma. Foi explicado que cada mapa tinha o “X” num local diferente, pois cada ovo estava destinado a cada uma das equipas e que estavam expostos em lugares diferentes.

Os pequenos grupos, antes de irem para o exterior, tiveram uns momentos para analisarem o seu mapa e escolherem o melhor caminho a percorrer até ao seu ovo, sempre dialogando e colaborando com os demais elementos da equipa. Quando se sentiram preparados foram para o exterior para tentar encontrar o seu ovo de dinossauro. Foram desenvolvidos conceitos relacionados com a orientação espacial, sendo possível “localizar objetos num ambiente familiar, utilizando conceitos de orientação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.80), noção de localização e de espaço. O uso do mapa do contexto educativo aproximou as crianças da sua própria realidade, promovendo o interesse na mesma, pois quando as crianças perceberam que era o mapa do contexto reagiram com grande entusiasmo. O uso do mapa permitiu também que tivessem consciência sobre, não só a orientação já mencionada, mas também a leitura e interpretação do mesmo. As crianças identificaram “pontos de reconhecimento de locais” (Lopes da Silva et al., 2016, p.80), ao que M. referiu “aqui é o nosso sítio do recreio”.

Antes de o grupo se dirigir para o espaço exterior, reforçou-se que todos os mapas seriam diferentes e que cada grupo teria de encontrar o ovo assinalado no seu mapa. Reforçou-se, igualmente, que todos os ovos além de diferentes, estariam distribuídos por locais distintos. Contudo, R.R. quando foi para o espaço exterior encontrou o ovo de outro grupo, tendo permanecido com o mesmo, tal o entusiasmo que sentiu quando o encontrou. Todavia, quando a equipa que efetivamente tinha de descobrir esse ovo chegou ao local e não o encontrou, ficou agitada e frustrada.

Voltando para a sala de atividades, foi explicado ao grande grupo que não deveriam ficar com ovos que não estavam marcados no seu mapa e que, por essa razão, não estavam destinados à sua equipa. Para resolver esta situação, determinou-se que todos os ovos seriam novamente escondidos em sítios diferentes e no mapa foi marcado um asterisco com uma cor diferente para que todas as equipas conseguissem encontrar o seu ovo. Antes da atividade voltar a ser realizada, sucedeu-se um diálogo em grande grupo, de modo que as crianças da equipa supramencionada demonstraram que ficaram tristes ao não encontrar o seu ovo e que desta vez queriam encontrá-lo. Para que tal acontecesse, foi reforçado que cada criança só poderia levar o ovo que lhe foi destinado, mesmo que encontrasse outros ovos pelo caminho. Antes de dar início à caça aos ovos, cada grupo mostrou à tríade educativa no mapa qual o local onde iria encontrar o seu ovo.

A atividade foi influenciada pela percepção das mensagens orais, apesar de ter sido explicado e reforçado, o não entendimento do diálogo pode conduzir a situações de frustração. O facto de os ovos, numa primeira fase, não estarem tão bem escondidos proporcionou a situação mencionada, portanto, na segunda fase, a díade escondeu os ovos, de modo a que fosse necessário uma maior atenção e dedicação, para desse modo, não estarem tão visíveis a outros grupos. Na segunda vez que a atividade foi desenvolvida, todos os grupos conseguiram encontrar o seu ovo e a atividade ressalva o ambiente de trabalho colaborativo e entreajuda entre os grupos, “a participar em formas de cooperação e competição saudável; a seguir regras para agir em conjunto; a organizar-se para atingir um fim comum aceitando e ultrapassando as dificuldades e os insucessos” (Lopes da Silva et al., 2016, pp.43-44). A atividade permitiu, igualmente, explorar o domínio de Educação Física no “prazer do movimento numa relação consigo própria, com o espaço, com os outros e com os objetos” (idem, p.43),



*Figura 10 – Ovo de dinossauro escondido pelo contexto educativo.*

Uma vez encontrados todos os ovos pelo grande grupo, os mesmos foram explorados por todas as crianças, na sala de atividades. Os pequenos grupos deram indicações de onde se

encontrava o seu ovo, utilizando conceitos de orientação espacial, como “ao lado de”, “à frente de”, entre outros.

De seguida e, com o intuito das mesmas descobrirem o que se encontrava dentro dos ovos, as crianças exploraram-nos, espreitando e abanando-os, projetando o que poderia estar lá dentro “Eu acho que são dinossauros” (B.), “Mas eles já não existem” (L.) e, “Mas podem ser de brincar” (M.P.). Após todas as crianças explorarem os seus ovos, foram retirados os dinossauros de plástico que estavam dentro de um ovo, de modo a que o grupo pudesse confirmar algumas das previsões. Com os outros ovos, os mesmos foram abanados um a um e foi questionado ao grupo através do som que ouviam qual dos três ovos tinha mais dinossauros dentro. A agitação dos ovos foi repetida mais que uma vez para uma melhor audição e compreensão. Através dos diálogos das crianças “O ovo verde tem mais dinossauros porque o som dele é mais alto” (J.P) e “O ovo amarelo quase não faz som nenhum, por isso acho que tem só um dinossauro” (M.), os alunos compreenderam que quando há um som maior e sendo todos os dinossauros do mesmo tamanho significa que realmente há mais dinossauros, o que provoca um som mais forte.

O jogo foi explicado às crianças e foi-lhes dito que, num outro momento, o mesmo poderia voltar a ser realizado, podendo ser estes a colocarem a quantidade de dinossauros que preferissem nos ovos para os restantes tentarem adivinhar através do som, alterando a quantidade de dinossauros nos ovos em cada novo jogo. No jogo espontâneo, o J.P. questionou se poderíamos voltar a jogar ao jogo de adivinhar qual ovo tem mais dinossauros pelo som, e várias crianças do restante grupo, ao verem que a mestranda e o J.P. se encontravam a jogar quiseram juntar-se e jogaram todos, o que demonstra que a atividade foi, realmente, motivadora e interessante para o grupo. É de salientar que os ovos de dinossauro ficaram, com os mesmos, sempre dispostos na sala de atividades, a uma altura que as crianças conseguissem, autonomamente chegar. Refletindo sobre a ação pedagógica, foi apreendido que poderia ter sido acrescentado a descrição dos sons produzidos pelos dinossauros dentro dos ovos, envolvendo conceitos musicais como “agudo”, “grave”, “piano” e “forte”.

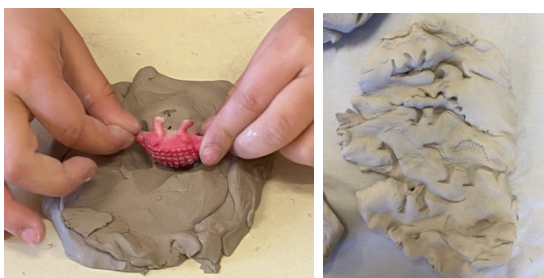
De seguida, foram visualizadas várias imagens que correspondiam aos dinossauros que se encontravam dentro dos ovos. As crianças dividiram-se em pares, sendo explicitado às mesmas o que significa o conceito de par, e cada par recebeu um dinossauro, fazendo a correspondência com o dinossauro da imagem impressa. Na imagem mencionava o nome do mesmo e desse modo eram feitas as correspondências: mencionava-se o nome do dinossauro

para todo o grupo. Neste momento da atividade, cada par esperou para que o par anterior fizesse a correspondência, o que gerou algum tempo de espera para os restantes. Numa reflexão pós-ação é refletido que seria benéfico se todos os pares procurassem a imagem correspondente ao mesmo tempo e só no final fossem ditos os nomes dos dinossauros.



*Figura 11 – Dinossauros e as suas respetivas imagens.*

De seguida, questionou-se em grande grupo se sabiam o que eram fósseis. Foram várias as respostas dadas, como “São os dinossauros mais antigos” (P.). Posteriormente, foi explicado que fósseis são marcas, restos de plantas ou animais que permanecem na terra por muitos séculos. O J.P questionou “Há fósseis de animais, então?”. Todo o grupo se demonstrou muito entusiasmado por realmente existirem. Partindo deste entusiasmo e motivação foi sugerida a criação de fósseis dos pequenos dinossauros de plástico e como poderiam executá-los. A resposta a esta questão foi facultada pela M.M., dando a ideia de usarem a argila de modelar e todo o grupo ficou motivado por ser um material diferente daqueles que costumam ter na sala de atividades. Foram, desse modo, utilizados os dinossauros de plástico e a argila de modelar. Para a criação dos fósseis, cada criança obteve argila de modelar e os dinossauros ficaram expostos pela mesa, para poderem ser explorados e manuseados por todos, havendo comentários acerca do mesmo “Ficou mesmo a marca do meu dinossauro!!! Adoro o meu fóssil” (M.). Com esta modelação da argila e manuseamento dos dinossauros foi possível a exploração da motricidade fina e criatividade. O uso deste material teve como finalidade introduzir a exploração de modalidades distintas, sendo no caso a modelagem (Lopes da Silva et al., 2016) e materiais plásticos, com os quais as crianças não detêm tanta proximidade, pelo que, proporcionou grande motivação e envolvimento na atividade, tal como exploração das Artes Visuais. Estes foram perceptíveis nos diálogos das crianças: “Vou pedir aos meus pais para comprarem esta argila e depois vou fazer um fóssil gigante com ela” (M.).



*Figura 12 – Criação do fóssil de dinossauro.*

No que diz respeito à última ação pedagógica supramencionada, esta conta com a atividade “Mãos no rolo” juntamente com “Guia-me” (Apêndice E). A primeira parte da ação diz respeito à construção de animais e dos diferentes habitats abordados no projeto, em rolos de papel higiênicos vazios. Esta atividade surgiu pela premissa de M. “Podemos fazer mais alguma coisa nos habitats, podemos pôr peixes no oceano”.

Em diálogo com o grande grupo, foi exposto que realmente os habitats estavam um pouco vazios e que poderíamos decorá-los mais. Surgindo, assim, a ideia de fazermos um animal em cada habitat e, partindo dessa ideia, J.P. referiu que poderiam ser recriados os vários animais que foram explorados. Cada criança escolheu o animal que queria representar, sabendo que não poderiam escolher animais que já tivessem sido escolhidos, desenvolvendo assim a atenção e memória. Posteriormente, representaram o animal escolhido no rolo com os materiais que preferiram explorar e manusear – que estavam espalhados pela área de expressão artística – tendo autonomia para escolhê-los e ir buscá-los ao local onde se encontravam. Através das representações foi possível perceber que as crianças compreenderam as várias características dos animais, “Vou fazer a minha borboleta, porque já saiu do casulo, então já se transformou” (M.P.) e “Eu vou fazer um leão com uma juba gigante” (J.P.).



*Figura 13 – Representação dos animais para cada habitat.*

Deste modo, foram desenvolvidas capacidades expressivas e criativas, o sentido estético, o manuseamento de diferentes materiais e o uso utilitário e reciclável (Lopes da Silva et al., 2016). Contudo, numa reflexão pós-ação é visível que seria mais enriquecedor e significativo para as crianças se fossem expostos pela mesa uma maior diversidade de materiais para a base e não se restringir somente aos rolos de papel.

Após cada animal representado, procedeu-se à segunda parte da ação suprarreferida. O objetivo da atividade era que cada criança levasse o animal que construiu ao habitat correspondente. Para tal, os habitats construídos pelas crianças ao longo da PES foram expostos em diferentes locais da sala de atividades. Inicialmente, com as crianças que já sabiam

distinguir a esquerda da direita, uma criança de cada vez ficou de olhos vendados e o restante grupo deu informações até à mesma chegar ao habitat do seu animal, somente através das orientações (p.e.: dois passos para a direita); as demais crianças, uma de cada vez, observavam bem o caminho a percorrer até ao habitat do animal que representaram e só depois de bem definido o caminho a percorrer colocaram a venda e foram até ao habitat, através da memória visual e da orientação espacial e juntando-se a utilização de sons realizados pelo restante grupo que estava perto do habitat. Deste modo as crianças seguiam também o som até chegar ao local certo; numa última fase foram retirados os sons, complexificando-a. É importante realçar que todas as crianças antes de vendarem os olhos diziam qual foi o animal que representaram e qual o habitat do mesmo. Nesta atividade, foi também possível lembrar conceitos relacionados com a orientação espacial, de localização e de espaço. A criança ao movimentar-se pela sala, foi-lhe possibilitado o prazer na mesma ação, numa relação com o espaço e com objetos (Lopes da Silva et al., 2016),

No decorrer do projeto foi visível a evolução, pois no início foi realizado um jogo de memória em que havia várias fotografias dos animais e dos quatro habitats explorados. As fotografias estavam todas viradas para baixo, no tapete, e cada criança, uma a uma, teria de encontrar o par do animal com o seu habitat correspondente. Neste jogo de memória foi possível reparar que algumas crianças ainda não conseguiam fazer correspondência dos animais com o habitat, ainda que a matéria tivesse sido lecionada. Na atividade acima mencionada, todas as crianças conseguiram levar o animal que representaram ao habitat a que o mesmo pertence.

Durante a fase três, nas atividades desenvolvidas, os materiais pelas crianças desenvolvidos serviram para a fase final, sendo essa a divulgação e avaliação. No que concerne à divulgação, a mesma passou pelas crianças se dirigirem à sala 2 de EPE e divulgarem o projeto. Para tal, cada criança escolheu um habitat que preferia falar e organizaram-se em quatro pequenos grupos, correspondendo estes aos quatro habitats desenvolvidos. Cada pequeno grupo levou o habitat que escolheu e os animais em rolo de papel que desenvolveram precedentemente, do habitat correspondente. Dentro de cada pequeno grupo, todas as crianças quiseram fazer menções do que aprenderam com o projeto e apresentaram os seus materiais e as crianças da sala 2 exploraram os mesmos.

Ainda na divulgação, considerando a importância do envolvimento parental, existiu a criação de um padlet (Apêndice F), onde foram expostas as atividades, por ordem de

acontecimentos, em que as mesmas ações foram explicadas de modo escrito e com fotografias das crianças e dos materiais para complementar e dar uma melhor noção e percepção das atividades. Todas as fotografias tinham a cara das crianças desfocadas, atendendo ao direito de privacidade e proteção de dados de cada criança.

No que diz respeito à avaliação, a mesma correspondeu a um diálogo em grande grupo, em que as crianças foram referindo o que mais e menos gostaram e o que aprenderam com o projeto, a título de exemplo “Não sabia que alguns animais existiam e agora não existem” (M.) e “Gostei mais do jogo da venda” (J.P.).

Como mencionado no capítulo I, é necessário atribuir um grande enfoque à relação com a família e, por essa razão, ao longo da PES, foram refletidas atividades que promovessem a ligação com a mesma. Para tal, quando eram definidos materiais a serem utilizados, foram pedidos para trazer os materiais necessários: pacotes de leite e caixas de ovos vazias foi um exemplo dos materiais requeridos. Para a família compreender o que foi explorado e desenvolvido com as crianças, sucedeu-se a criação de um padlet, já mencionado neste subcapítulo. Também já mencionado, foi pedido às famílias que dessem ideias de títulos para o projeto, após uma breve explicação sobre o mesmo.

De modo conclusivo, através de uma postura reflexiva, é indubitável que a EPE demonstrou ser um processo evolutivo. O IE deve sempre valorizar as crianças e observá-las, planificando e explorando, tendo em conta o que foi observado. Foi um processo em que o trabalho colaborativo foi fundamental para uma melhor postura reflexiva e crítica. Todas as atividades foram planificadas havendo aprendizagem pela ação e esta é uma condição necessária para o desenvolvimento da criança, é “através da sua acção sobre os objectos e da sua interacção com pessoas, ideias e acontecimentos, constrói novos entendimentos” (Hohman & Weikart, 2007, p. 22), sendo que as aprendizagens ativas decorrem da ação e implicam o direto envolvimento da criança na atividade, permitindo que, assim, se traduzam em aprendizagens significativas. Desta forma, são as próprias crianças responsáveis por adquirir experiências e, a partir destas, desenvolver conhecimentos autónomos (Hohmann, 2002).

## METARREFLEXÃO

O percurso desenvolvido ao longo da PES permitiu obter preparação e formação profissional da mestranda para a docência nas duas valências: EPE e 1º CEB. A PES, juntamente com este relatório, permitiram à mestranda refletir e avaliar acerca da prática educativa enquanto futura educadora e professora e compreender de que forma poderia estabelecer conexões para o seu melhor desenvolvimento. E por isso, findo esse percurso é imprescindível uma retrospectiva crítica, em que se analise todo o percurso desenvolvido. O estágio pode ser considerado, então, por Pimenta e Lima (2008), como o espaço onde são refletidas diversas questões.

Durante todo o percurso encetaram-se esforços e, com elevado grau de empenho e dedicação provindos tanto do amor que existe perante este perfil duplo de docência, como também da vontade de fazer melhor e crescer profissional e pessoalmente, almejou-se que, futuramente, a mestranda reúna todas as características que uma criança necessita para o seu desenvolvimento.

No decorrer do trajeto - no processo de planificação, ação e pós-ação - foram surgindo questões e receios, que foram colmatados através do trabalho colaborativo entre as mestrandas e com o apoio incansável da educadora e professora cooperantes e das supervisoras institucionais. Segundo Hargreaves (1998), esta colaboração encoraja "a mudança, não como tarefa a realizar, mas como um processo infinito de aperfeiçoamento contínuo, na procura assintótica de uma excelência ainda maior" (p.279) sendo, portanto, fundamental referir este trabalho como um pilar crucial no percurso da PES, permitindo a partilha de ideias, a escuta ativa de opiniões e a melhoria significativa e enriquecedora da prática educativa.

Por força da intenção de dinamizar momentos pedagógicos que motivassem o grupo e os envolvessem no seu próprio processo de construção da aprendizagem, foram mobilizados, para além dos saberes teóricos e pedagógicos, também os saberes digitais.

O mestrado habilita um perfil duplo, pelo que é essencial que a mestranda consiga acompanhar as crianças num processo de transição educativa, de modo a que seja o mais benéfico para as mesmas, harmonizando e atenuando os impactos deste processo. Para tal, devem articular-se características semelhantes em ambas as valências para que arranjar estratégias para que as ações pedagógicas não se diferenciem muito. A transição educativa deve garantir que existam condições favoráveis para que se alcance o sucesso nas etapas que

se sucedem, segundo Silva et al, (2019). O adulto deve, portanto, procurar meios para criar condições favoráveis e motivadoras à aprendizagem.

A observação dos grupos ocupou um papel crucial para a reflexão anterior à planificação, de forma a atender aos interesses e necessidades das crianças, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada e significativa. Outro aspeto fundamental para a prática educativa foi concernente à cidadania, esforçando-se para que todas as crianças desenvolvessem a empatia, a gentileza e a responsabilidade, a nível pessoal e com os outros.

Durante a PES, a mestranda observou que todas as crianças apresentavam ritmos diferentes, o que constituiu um desafio à prática docente, tendo sido incitador planificar e desenvolver atividades que se adequassem a todas as crianças. Porém, com o decorrer da PES, foi-se tornando mais fácil para a mestranda pensar em alternativas benéficas para todos, tendo-se interiorizado que não se deve tentar que todos aprendam da mesma forma e com a mesma rapidez. Todos estes fatores demonstraram o quão importante é realizar-se uma investigação e reflexão sobre a ação, autoavaliando sempre a prática em prol de uma melhoria futura, sendo referido por Coutinho et al., (2009), que “o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (p.360).

De acordo com o Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 agosto, deve haver uma relação estável entre criança-criança e criança-adulto, havendo, assim, maior segurança e bem-estar, sendo que esta empatia e troca de afetos permitem que cada interveniente se sinta mais integrado, indispensável e seguro para ser ele próprio, vivenciando um apoio constante. Este foi um fator sempre presente em ambos os grupos da PES, na medida em que eram muito unidos, afetuosos e gratos pelas suas relações. Outra relação com grande importância é a de família-escola, permitindo uma continuidade mútua em prol do desenvolvimento e enriquecimento da criança. Esta relação não foi estabelecida como era pretendido, devido à Covid-19, porém a relação possível demonstrou-se fundamental e motivadora para as crianças, pois a sua alegria era enorme aquando da participação dos familiares nos projetos.

O processo referente ao enquadramento teórico denotou-se de extrema importância, permitindo o enriquecimento dos conhecimentos e das ações pedagógicas. Nem sempre este processo foi fácil, tendo surgido diversas dúvidas e questões ao longo do mesmo, sendo

imperativo refletir e questionar diversas vezes métodos e pensamentos, tal como referido por Alarcão (2001), “ser-se professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (p.6), daí a enorme importância da metodologia de investigação-ação, mencionada anteriormente.

Outro fator de importância deparado no decorrer da PES relacionou-se com o enorme desafio de construir práticas que levassem o aluno a ter um papel ativo na construção do seu conhecimento, tendo sido necessária uma reflexão mais aprofundada. Reflexão esta que recaiu sempre na importância deste papel do aluno, sendo que os outros intervenientes podem orientar, porém é o aluno que é construtor desse conhecimento. Desta forma, considera-se fundamental continuar a procurar estratégias que coloquem o aluno no centro de todas as decisões, apoiando-o e orientando-o, da melhor forma.

É fulcral perceber-se que, como referido por Félix (2015), “estar na carreira docente é aceitar a infinidade de possibilidades de aprender, formar e formar-se ao longo dessa jornada” (p.186), acrescentando que as relações que o profissional estabelece com “familiares, amigos, com os alunos, com os colegas de trabalho” permite ao mesmo “estar em constante metamorfose”. Desta forma, a evolução na parte prática e nos pensamentos revela-se crucial para o estabelecimento de uma identidade profissional docente, que segundo Nóvoa (1995) “não é um dado adquirido (...) é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p.34).

Pensando na questão que a mestranda colocou a si mesma durante todo o percurso “Que tipo de profissional quero eu ser?” a resposta torna-se mais clara neste momento. Uma profissional que escute, entenda e ajude as crianças. Que as envolva e motive em todas as ocasiões, que as faça sentir seguras, incluídas, amadas e felizes. Que crie situações de aprendizagem e experiências únicas e com significado. Apesar de ainda existir um longo caminho a percorrer, é notório que o percurso até então calcorreado promoveu aprendizagens e modos de agir mais conscientes e preocupados, sendo inevitável que se continue a crescer e a tentar melhorar, dia após dia, aceitando que os erros que possam ocorrer neste itinerário servirão para aprender e evoluir.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowicz, A. & Wajskop, G. (1999). *Educação Infantil – Creches: Atividades para Crianças de Zero a Seis Anos* (2ª ed.). Moderna Editores. [https://www.researchgate.net/profile/Gisela-Wajskop/publication/263091136\\_Educacao\\_Infantil\\_-\\_Creches\\_Atividades\\_para\\_criancas\\_de\\_zero\\_a\\_seis\\_anos/links/00463539e6140d164b000000/Educacao-Infantil-Creches-Atividades-para-criancas-de-zero-a-seis-anos.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Gisela-Wajskop/publication/263091136_Educacao_Infantil_-_Creches_Atividades_para_criancas_de_zero_a_seis_anos/links/00463539e6140d164b000000/Educacao-Infantil-Creches-Atividades-para-criancas-de-zero-a-seis-anos.pdf)
- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I., (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Alarcão, I. (2000). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor Investigador: Que sentido? Que formação? In B. Paiva Campos. (org). *Formação profissional de professores no Ensino Superior: Cadernos de formação de professores, 1* (pp. 21–30). Porto editora.
- Alarcão, I. (2010). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2016). *A supervisão no contexto de uma escola reflexiva*. In (Eds.), *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.ª ed., pp. 133–156). Edições Almedina.
- Alcântara, J. (2000). *Como Educar a Auto-Estima: Métodos. Estratégias. Atividades. Diretrizes adequadas. Programação de planos de actuação* (3.ª ed.). Plátano – Edições Técnicas.
- Alves, M. P., & De Ketele, J. M. (2011). *Do Currículo à Avaliação, da Avaliação ao Currículo*. Porto Editora.
- Araújo, I. & Marques, C. (2020). *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na educação: Gamificação para envolver, motivar e aprender*. Ministério da Educação. Direção Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/noticias/aplicacoes-para-dispositivos-moveis-e-estrategias-inovadoras-na-educacao>.
- Bacich, L. & Moran, J. (2018). *Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórica-Prática*. Penso Editora. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=TTY7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT21&dq=metodologias+ativas+moran&ots=h1V4QuBqv&sig=m-XRODu\\_ly1XSiERPCP8BebMdxA&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=TTY7DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT21&dq=metodologias+ativas+moran&ots=h1V4QuBqv&sig=m-XRODu_ly1XSiERPCP8BebMdxA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Barata, C. (2010). *Processos e práticas de inclusão educativa: do currículo comum ao currículo diferenciado* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. Repositório Institucional de Informação Científica do Instituto Politécnico de Leiria. <https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/362>
- Barbosa, A. (2009). *Influência da Articulação Curricular no Sucesso Educativo dos Alunos – Estudo Exploratório*. Universidade do Minho.
- Barbosa, E. (2010). *Articulação curricular e (In)sucesso Educativo na Disciplina de Inglês: Um Estudo Exploratório* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositórioUM Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14582>
- Barbosa, M. & Amaral, S. (2021). Aplicativos e Gamificação na Educação: Possibilidades e Considerações. *Brazilian Journal of Development*, 7(3), 23974–23987. <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/26044/20654>

- Barros, L. (2011). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar* [Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Bragança]. RCAAP. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/5931>
- Beane, J. (2003). *Integração Curricular: A Essência de uma Escola Democrática*. Currículo sem Fronteiras.
- Bessa, N., & Fontaine, A. M. (2002). *Cooperar para Aprender: Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Edições ASA.
- Bogdan, R & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). *A Utilização dos Materiais Didáticos nas Aulas de Matemática – Um estudo no 1.º Ciclo*. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 253–286. <https://doi.org/10.21814/rpe.3259>
- Brickman, N., Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Fundação Gulbenkian.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações Professor-Aluno nas Salas de Aula no 1.ºCEB: Indicadores de Qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), 7–34. <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/3039/2456>
- Campos, M. (2017). *Promoção de Hábitos Alimentares Saudáveis na Educação Pré-Escolar: Uma Estratégia de Intervenção Contextualizada e Dirigida*. Portalegre.
- Cardona, M. (2007). A Avaliação na Educação de Infância: As Paredes das Salas Também Falam!: Exemplos de Alguns Instrumentos de Apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, 81, 10–15. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/8817/3/Anexo%202.pdf>
- Cardona, M. (2008). Contributos para a História do grupo dos profissionais de educação de infância em Portugal. *Revista Interações*, 9, 4 – 31. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/358>
- Cardona, M. (2014). Estudos sobre a Educação. *Nuances*, 2, 311–322.
- Cardoso, A. (2014). *Inovar com a Investigação-Ação: Desafios para a Formação de Professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Cardoso, C.M. (1995). *A Canção da Inteiraza: Uma Visão Holística da Educação*. Summus.
- Carneiro, R. (2000). *A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação nas Aulas de Matemática: Limites e Possibilidades*. Universidade Federal de Juiz de Fora.
- Castro, C. (2006). *A Influência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no desenvolvimento do currículo por competências* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM Universidade do Minho. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6097>
- Cavalcanti, L. (2009). *Efeitos de uma Intervenção em Escolares do Ensino Fundamental I, para a Promoção de Hábitos Alimentares Saudáveis*. Universidade Católica de Brasília.
- Cerutti, J. & Knopf, C. (2010). Relação entre Família e Escola e os Seus Impactos na Educação. *Revista Língua Portuguesa*. volume(número), páginas xx-xx <http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/36/artigo264707-1.asp>
- Charlot, B (2000). *Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria*. Artmed.
- Cheng, J. & Monroe, M. (2012). *Connection to Nature: Children's Affective Attitude Toward Nature. Environment and Behavior*, 44(1), 31–49. [https://www.researchgate.net/publication/254088228\\_Connection\\_to\\_Nature\\_Children's\\_Affective\\_Attitude\\_Toward\\_Nature](https://www.researchgate.net/publication/254088228_Connection_to_Nature_Children's_Affective_Attitude_Toward_Nature)

- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O Construtivismo na Sala de Aula – Novas Perspetivas para a Ação Pedagógica*. ASA Editores II, S.A.
- Collins, S. (2009). Ecology and Ethics in Participatory Collaborative Action Research: An Argument for the Authentic Participation of Students in Educational Research. In Schmuck, R. (Ed.), *Practical Action Research: A collection of articles* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 214–229). Corwin Press.
- Corsaro, A. (2011). Sociologia da Infância. Artmed.
- Cortês, L. (1993). *A Avaliação Formativa: Que Desafios?*. Edições ASA.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–379. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o\\_Ac%C3%A7%C3%A3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF)
- Cruz, A., Ventura, C., Rocha, M., Peres, N., & Sousa, T. (2015). Assim Aprendemos Juntos. *Escola Moderna*, 3, pp. 35–52.
- Daniel, M. (2000). *A Filosofia e as Crianças*. Editora Nova Alexandria.
- Dees, R. (1991). Cooperation in the Mathematics Classroom: A User's Manual. In N. Davidson (Ed.), *Cooperative learning in mathematics* (pp. xx-xx). Addison-Wesley.
- Delors, J., Muftić, I., Amaghi, 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.
- Deslandes, R. (2001). A Vision of Home-School Partnership: Three Complementary Conceptual Frameworks. In F. Smith, K. Van der Wolf & P. Sleegers (Eds.), (pp. 11–24). University Numegen.
- Elbaek, I., Lund, S. (2014). Educação e Cuidados para a Infância na Dinamarca. In Silva, E., Marques, L., Tavares e Costa, M. (Eds), *APEI* (pp. 19–21). Cadernos de Educação de Infância.
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Opening University Press. <https://another-roadmap.net/articles/0002/0968/elliott-action-research-foreducational-change-1991.pdf>
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Opening University Press. <https://another-roadmap.net/articles/0002/0968/elliott-action-research-foreducational-change-1991.pdf>
- Epstein, A.S. (2003). *All About High/Scope*. HSERF.
- Esteves, A. J. (2001). A Investigação-Ação. In A. S Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. xx-xx). Edições Afrontamento.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma Estratégia na Formação de Professores* (4<sup>a</sup> ed.). Porto Editora.
- Estrela, M. & Villas Boas, M. (1997). A relação Pais e Escola – Reflexões Sobre uma Experiência. In H. Marchand, H. Pinto. (Eds.). *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação* (pp. xx-xx). Educa.
- Felix, F. (2015) Identidade profissional docente: tecendo histórias. 2015. 233 f. Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- Ferreira, A. (2015). *Interação Criança-Espaço Exterior em Jardim-de-Infância*. Universidade de Aveiro.

- Ferreira, M. (1989). *O Fio da Meada*. Edições ASA
- Ferreira, M. & Santos M. (2000). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender* (3ª ed.). Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três Implicações Pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 273-291. <https://digituma.uma.pt/handle/10400.13/799>
- Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de Boas Práticas no 1.ºCEB na Região do Porto. In R. Raposo, J. Escola; M. Figueira & F. Aires (Eds.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp.323 – 342). Andavira Editora. ISBN: 978-84-8408-722-9.
- Folque, A. (2014). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* (2ª ed.). Fundação Clouste Gulbenkian: Fundação para a ciência e a tecnologia.
- Folque, A., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A Prática Educativa na Creche e o Modelo Pedagógico do MEM. *Escola Moderna*, 3(6), 13-34. <https://core.ac.uk/download/pdf/62474658.pdf>
- Folque, M. (1999). A Influência de Vigotsky no Modelo Curricular do Movimento da Escola Moderna para a Educação Pré-Escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12. [https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun\\_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf](https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf)
- Folque, M. (2012). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, K. (2012). Investigação-Ação: Uma Metodologia para Prática e Reflexão Docente. *Revista Onis Ciência*, 2, 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Formosinho, J. (2009). A Formação Prática dos Professores. Da Prática Docente na Instituição de Formação à Prática nas Escolas. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Ação Docente* (pp.93-117). Porto Editora.
- Formosinho, J. (2013). Modelos Curriculares na Educação Básica - O Caminho das Pedagogias Explícitas . In J. Oliveira-Formosinho (Ed.) *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 9-24). Porto Editora.
- Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., Sérgio, N. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Fosnot, C. (1996). *Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica*. ArtMed.
- Fraser, H. (2012). *Design para Negócios na Prática: Como Gerar Inovação e Crescimento nas Empresas Aplicado o Business Design*. Elsevier.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freschi, M. & Ramos, M. (2009). Unidade de Aprendizagem: Um Processo em Construção que Possibilita o Trânsito entre Senso Comum e Conhecimento Científico. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 8(1), 156-170. [http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART9\\_Vol8\\_N1.pdf](http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen8/ART9_Vol8_N1.pdf)
- Gandini, L. (1998). Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In C. Edwards, G. Forman & L. Gandini (Eds.). *As Cem Linguagens da Criança* (pp. 145-158). Artmed.
- Ganhão, A. (2017). *Brincar Sem Teto: A Importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/18586/1/Tese-Final.pdf>

- Gomes, C. & Rosa, L. (2022). Contribuições da Gamificação para a Formação Continuada de Professores o Escape Book como Estratégica Metodológica. *Educação Temática Digital*, 24 (1), 133-150. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8665891/28041>
- Gomes, M. (2014). *Os modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna Propostas de Pedagogia Diferenciada*. Edições Copy.
- Graça, V., Flores, P., & Ramos, A. (2020). Metodologias Ativas e Tecnologias Emergentes no 1º Ciclo do Ensino Básico: O Método Experimental e a Realidade Aumentada. In F. Ruiz-Rey, N. Quero-Torres, M. Cebrián-de-la-Serna & P. Hernández-Hernández (Eds.), *Tecnologías Emergentes y Estilos de Aprendizaje para la Enseñanza* (pp. 223-232). Colección Gtea.
- Graça, V., Quadros-Flores, P. & Ramos, A. (2020). Metodologias Ativas e Tecnologias Emergentes no 1.º Ciclo do Ensino Básico: O Método Experimental e a Realidade Aumentada. In Ruiz-Rey, F.J.; Quero-Torres, N.; Cebrián-de-la-Serna, M. & Hernández-Hernández, P., (Eds). *Tecnologías Emergentes y Estilos de Aprendizaje para la Enseñanza* (pp. 232-232). Colección Gtea: Universidad de Málaga. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/18356>
- Graça, V., Quadros-Flores, P., Raposo-Rivas, M. & Ramos, A. (2021). As TIC na Formação Inicial de Educadores e Professores. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20 (1), 27-37. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/18361>
- Guerreiro, M. (2006). *Avaliar em Educação de Infância: Do Possível ao Ideal*. [Dissertação de Mestrado Não Publicada]. Universidade de Évora.
- Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. McGraw-Hill.
- Hohman, M., & Weikart, P. D. (2007). *Educar a Criança* (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5ªed). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2004). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian. <https://doi.org/10.21814/rpe.3259>
- Hohmann, M., Weikart, D. (2007). *Educar a Criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Incheon Declaration (2015). *Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*. World Education Forum. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137/PDF/233137eng.pdf.multi>
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemmis, S. (2007). Action research. In M. Hammersley (Ed.), *Educational research and evidencebased practice* (pp.167-180). Sage Publications. [https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=OwWlv3MPnL8C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Action+research.+In+M.+Hammersley+\(Ed.\),+Educational+research+and+evidencebased+practice&ots=fiYSIs7FsV&sig=hz\\_39AP1n6BZ0hnbo4ofruidxKc#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=OwWlv3MPnL8C&oi=fnd&pg=PP1&dq=Action+research.+In+M.+Hammersley+(Ed.),+Educational+research+and+evidencebased+practice&ots=fiYSIs7FsV&sig=hz_39AP1n6BZ0hnbo4ofruidxKc#v=onepage&q&f=false)
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y Cambiar la Práctica*. Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Leite, C. (2000). Monodocência: Coadjuvação. In Ministérios da Educação/ Departamento de Educação Básica, Gestão curricular no 1º ciclo (pp. 43-53). *Encontro de Reflexão*. [https://www.researchgate.net/publication/347464027\\_Leite\\_Carlinda\\_2000\\_Monodocencia\\_Coadjuvacao\\_In\\_Gestao\\_curricular\\_no\\_1\\_ciclo\\_pp\\_43-53\\_Lisboa\\_MEDEB](https://www.researchgate.net/publication/347464027_Leite_Carlinda_2000_Monodocencia_Coadjuvacao_In_Gestao_curricular_no_1_ciclo_pp_43-53_Lisboa_MEDEB)

- Leite, C. (2003). *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Edições Asa.
- Leite, C. (2012). A Articulação Curricular como Sentido Orientador dos Projetos Curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09>
- Lima, M. S. (2012). *A Articulação Curricular no Ensino Básico no Âmbito da Disciplina de Inglês*. Porto.
- Lima, R. (2017). A Escola que Temos e a Escola que Queremos (1.ª ed.). Manuscrito.
- Lino, D. & Niza S. (2020), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Praxis de Participação* (4ª ed.). Porto Editora
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lidel – Edições técnicas.
- Lorieri, M. (2002). *Filosofia no ensino fundamental*. Cortez.
- Ludovico, O. (2007). Educação pré escolar: currículo e supervisão. Porto: Editorial novembro.
- Macedo, R. (1994). *A Família Diante das Dificuldades Escolares dos Filhos*. Vozes.
- Manning, S. (1977). *O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente*. Departamento de Psicologia da Universidade do Distrito de Columbie.
- Marchão, A. (2002). Da Formação de Educadores e Professores aos Processos de Construção e Gestão do Currículo nas Primeiras Etapas da Educação Básica. *Revista Aprender*, 26, 33-40.
- Marchão, A. (2012). *No Jardim de Infância e na Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico – Gerir o Currículo e Criar Oportunidades para Construir o Pensamento Crítico*. Edições Colibri.
- Marques, R. (1997). *A Escola e os Pais: Como Colaborar?*. Texto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Editorial Presença.
- Marta, M. (2015). *A(s) Identidade(s) dos Educadores de Infância em Portugal: Entre o Público e o Privado na Primeira Década do Novo Milénio*. Novas Edições Académicas.
- Matos, A. & Pires, J. (1994). *Escola, Pais e Comunidade: Construção de Comunidades de Interesses*. Publicações Politeama.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora.
- McKenzie, A. (2006). *Time Management in the Classroom*. University of Toronto <https://tstp.utoronto.ca/wp-content/uploads/sites/2/Time-Management-in-the-Classroom.pdf>
- Mendonça, M. (2002). *Ensinar e Aprender por Projetos*. ASA Editores II, S.A
- Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M. & Felizardo, S. (2017). *Olhares Sobre a Educação em Torno da Formação de Professores*. Escola Superior de Educação de Viseu. [https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest.\\_A%C3%A7%C3%A3o%20e%20Estudo%20Caso\\_2017.pdf](https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/4631/4/Invest._A%C3%A7%C3%A3o%20e%20Estudo%20Caso_2017.pdf)
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P. A., & Parreira, P. M. (2017). A Observação Participante enquanto Metodologia de Investigação Qualitativa. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>
- Moran, J. (2015). Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In A. Souza & O. Morales (Orgs.), *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: Aproximações Jovens* (Vol. 2, pp. 5-33), Proex. [http://hdl.handle.net\(10198/3962](http://hdl.handle.net(10198/3962)
- Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática do Jardim de Infância*. Universidade Aberta.
- Moreira, M. (2010). O Que é Afinal Aprendizagem Significativa?. *Revista Cultural La Laguna Espanha*. <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>

- Moreira, M. A. (2001). *A Investigação-Ação na Formação Reflexiva do Professor-Estagiário de Inglês*. Instituto de Inovação Educacional
- Moura, A. (2003). Desenho de uma Pesquisa: Passos de uma Investigação-Ação. *Revista do Centro de Educação*, 28(01), 09-32. <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/4321>
- Moura, M. (2003). *Faces do Design*. Edições Rosari.
- Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças: A Urgência de Brincar e Ser Ativo*. Contraponto.
- Nicholson, S. (2018). Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom, *Childhood Education*, 94(1), 44-49. DOI: 10.1080/00094056.2018.1420363
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Tinta-da-china.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho, Lino,
- Novak, D., Gowin, B. (1996). *Aprender a Aprender*. Plátano.
- Nóvoa, A. (1995). Formação de Professores e Profissão Docente. In A., Nóvoa (Org.), *Os Professores e sua Formação* (pp. 15-33). Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J. (2004). *A Criança na Sociedade Contemporânea*. Universidade Aberta.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A Escola Vista pelas Crianças*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2011). *O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4<sup>o</sup> ed.). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da Criança na Aprendizagem: Construindo o Direito de Participação. *Revista Análise Psicológica*, 1 (22), 81-93. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n1/v22n1a09.pdf>.
- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, S. B. (2013). *Educação em Creche: Participação e Diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Gambôa, r. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. (2014). *A Contribuição do Design Thinking na Educação. E-Tech: Tecnologias para Competitividade Industrial*. Florianópolis.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A Reflexão e o Professor como Investigador. *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*, 29, 29-42. [https://www.academia.edu/download/51833703/A\\_reflexo\\_e\\_o\\_professor\\_como\\_investigado20170217-24864-1f6ezww.pdf](https://www.academia.edu/download/51833703/A_reflexo_e_o_professor_como_investigado20170217-24864-1f6ezww.pdf)
- Participação*. Porto Editora.
- Passos, A. (2016). *Aproximação da Escola às Empresas – Contributos para a Promoção da Empregabilidade*. Porto.
- Pereira, A., Sampaio, E., Quadros-Flores, P. & Mascarenhas, D. (2019). *Outros Modos de Ensinar a Aprender no 1<sup>o</sup> Ciclo do Ensino Básico: Escape Room*. Editorial Universitat Politècnica de València. <https://riunet.upv.es/handle/10251/153244>
- Pereira, H. & Ribeiro, J. (2018). Aprendizagens STEAM. *Revista Ciência Elementa*, 7 (02) (pp.44-47) <https://rce.casadasciencias.org/rceapp/pdf/7/2/>
- Pereira, M. (2003). *O Conhecimento Tácito Histórico dos Adolescentes: Dar Sentido à Escravatura Romana*. Universidade do Minho.
- Pimenta, S., & Lima, M. (2008). Estágio e Docência: Diferentes Concepções. *Revista Poíesis*, 3 (4) 5-24.

- [https://www.researchgate.net/publication/271147223\\_ESTAGIO\\_E\\_DOCENCIA\\_DIFERENTES\\_CONCEPCOES](https://www.researchgate.net/publication/271147223_ESTAGIO_E_DOCENCIA_DIFERENTES_CONCEPCOES)
- Pinto, J. (2003). *Psicologias da Aprendizagem – Concepções, Teorias e Processos*. Stória Editores, Lda.  
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6827/1/Psicologia%20da%20aprendizagem%20-%20concep%C3%A7%C3%B5es....pdf>
- Ponte, J. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Texto Editora.
- Porto Editora. (2002). *Dicionário da Língua Portuguesa 2003*.
- Quadros-Flores, P., Escola, J., Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1. Ciclo: Que perspectivas?. In P. Dias e A. Osório. VII Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges (pp. 401-410). Universidade do Minho.
- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: Estudo de Boas Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região do Porto*. Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., Marta, M., Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3 (2).
- Rabelo, A. (2011). A Importância da Investigação Narrativa na Educação. *Educação & Sociedade*, 32, 171-188.  
<https://www.scielo.br/j/es/a/fSZvft63V58mv3ZVGx3wVzr/abstract/?lang=pt>
- Radamanto, C., Bagagem, C. & Marquês, C. (2020). *Abordagem aos Princípios Fundamentais do Movimento da Escola Moderna* [Conference session]. Ciclo Internacional de Conferências@Distância: Infância e Educação.
- Ramos, M. M. S. & Valente, A. C. (2011). Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projecto: Um contexto Privilegiado para o Desenvolvimento da Linguagem no Pré-Escolar. *Da Investigação às Práticas*, 1 (2), 2-16.  
<https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2811>
- Reis, I. & Martins, L. (2017). Aprendizagem por Projetos no Jardim de Infância. *Escola Moderna*, pp. 61-67.
- Reis, P. (2008). As Narrativas na Formação de Professores e na Investigação em Educação. *NUANCES: Estudos sobre Educação*, 15 (16), 17-34.  
<https://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/705>
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente: Cadernos do CCAP – 2*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Texto Editora.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo Reflexivo sobre a Prática na Formação Inicial de Educadores de Infância, em Contexto de Interdiscursividade. In M. Moreira (Ed.), *Narrativas Dialogadas na Investigação, Formação e Supervisão de Professores*, (pp. 41-56). Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). *Transição da Educação Pré-Escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Escola Superior de Educação do Porto, Instituto Politécnico do Porto.
- Rodrigues, M. I. (2005). *Do Jardim de Infância à Escola: Estudo Longitudinal dum Corte de Alunos*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém.
- Rodrigues, P. (2012). *A Aprendizagem Cooperativa em Contexto de Sala de Aula*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Roldão, M. (2007). Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 34, 94-103.

- <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?lang=pt&format=pdf>
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 127-142. <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>.
- Santos, P. S. (1999). *Brinquedo e Infância – Um Guia para Pais e Educadores em Creche*. Vozes. Repositório Científico Lusófona. <https://recil.ensinolusofona.pt/handle/10437/4955>
- Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In Nóvoa A. (Coord.), *Os Professores e a sua Formação* (pp.79-92). Dom Quixote.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem*. Artmed.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Shute, V. J. (2008) Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 1 (78), 153-189. <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654307313795>
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1º Ciclo do Ensino Básico: Por entre Características e Soluções*. Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança. <http://hdl.handle.net/1822/51800>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2013). Prática Educativa, Teoria e Investigação. *Interações*, 9 (27), 283-304. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3412>
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes\\_Curriculares.pdf](http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf)
- Sim – Sim, I. (2010). Pontes, Desníveis e Sustos na Transição entre a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo de Educação Básica. *Exedra*, 1, 111 – 118.
- Simão, R. (2005). *A Relação entre Atividades Extracurriculares e Desempenho Académico, Motivação, Auto-Conceito e Auto-Estima dos Alunos* [Monografia de Licenciatura em Psicologia, Instituto Superior de Psicologia Aplicada]. Portal dos Psicólogos. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0039.pdf>
- Simões, A. (1990). A Investigação-Ação: Natureza e Validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 39-51. [https://cat.biblioteca.ipbeja.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=53077&shelfbrowse\\_itemnumber=50738](https://cat.biblioteca.ipbeja.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=53077&shelfbrowse_itemnumber=50738)
- Sousa, S. (2001). *Tecnologias de Informação*. FCA.
- Spodek, Bernard & Saracho, Olivia (1998). *Ensinando Crianças de Três e os Oitos Anos*. Artmed
- Stumm, L. & Wagner, A. (2019). O Uso da Abordagem do Design Thinking na Educação. *Boletim Técnico-Científico IF Farroupilha*, 5(1), 9-17. <https://periodicos.iffarroupilha.edu.br/index.php/boletim-tecnico-cientifico/article/view/09-17>
- Tovey, H. (2007). *Playing Outdoors: Spaces and Places, Risk and Challenges*. Open University Press, McGraw-Hill Education.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.
- UNICEF (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF.
- Vale, A. (2012). O Contexto Educativo e a Aprendizagem na Educação Pré- Escolar. *Escola Moderna*, 5-12.

- Vasconcelos, C. (2007). *Coordenação do Trabalho Pedagógico: Projeto Político-Pedagógico ao Cotidiano da Sala de Aula*. Libertad.
- Vasconcelos, T. (2006). Trabalho de Projeto em Educação de Infância: Limites e Possibilidades. In *3º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo* (pp.41-48). Areal Editores.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação às Práticas*, 1 (3), 8-20. <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20como.pdf>
- Vasconcelos, T. (Coord.), (2011). *Trabalhos por Projeto na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho\\_por\\_projeto\\_r.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_projeto_r.pdf)
- Vasconcelos, T. M. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, 12, 4-5. [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A\\_ImportanciaTeresa.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf)
- Viana, V. (2002). *Psicologia, Saúde e Nutrição: Contributo para o Estudo do Comportamento Alimentar*. Lisboa.
- Vygotsky, L. (1987). *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes.
- Vörös, A. & Sárközi, Z. (2017). *Physics Escape Room as an Educational Tool*. AIP Conference Proceedings.
- Vygotsky, L.S. (1996). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. Martins Fontes.
- Zabalza, Á. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Asa.
- Zabalza, M. A. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Edições Asa.
- Zeichner, L. (2001). Educational Action Research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research: Participatory Inquiry and Practice*. Sage Publications.

## REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Decreto-Lei nº 379/97, de 27 de dezembro - Aprova o Regulamento que Estabelece as Condições de Segurança a Observar na Localização, Implantação, Concepção e Organização Funcional dos Espaços de Jogo e Recreio, Respectivo Equipamento e Superfícies de Impacte. Diário da República nº 298/1997, Série I-A de 1997-12-27 (Nº 379 de 1997-12-27), 6804 – 6811.
- Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro, Diário da República nº 38/2007, Série I de 2007-02-22. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho, Diário da República nº 129/2012, Série I. Ministério de Educação e Ciência. Estabelece os princípios orientadores e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto, Diário da República nº 201/2001, I Série. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto, Diário da República nº 201/ 2001 - I Série - A. Ministério da Educação e Ciência. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei nº 46/1986 de 14 de outubro, Diário da República nº 237/1986-1ª Série. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, Diário da República nº 129/2018, I Série. Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.
- Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, Diário da República nº 129/2018, I Série. Ministério da Educação. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril. Diário da República nº 129/2012 – 1ª Série. Ministério da Educação. Lisboa. Regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, Diário da República nº 143/2017, Série II de 2017-07-26. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa. Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Despacho normativo nº 5908/2017, de 5 de julho, Diário da República nº 128-2ª Série. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar de 2017-2018

Despacho normativo nº 6944-A/2018, de 19 de julho, Diário da República, nº 138/2018-II Série. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986, Série I de 1986-10-14. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, Diário da República nº 34/1997, Série I-A. Assembleia da República. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (2021).Aprendizagens Essenciais de Português – 4º Ano, 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). Disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Ministério da Educação (2021).Aprendizagens Essenciais de Matemática – 4º Ano, 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). Disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Ministério da Educação (2021).Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 4º Ano, 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). Disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Ministério da Educação (2021).Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – 4º Ano, 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). Disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Ministério da Educação (2021).Aprendizagens Essenciais de TIC – 4º Ano, 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da educação (DGE). Disponível em <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Plano Anual de Atividades.

Projeto educativo 2021/2025.

Regulamento Interno 2017/2021.



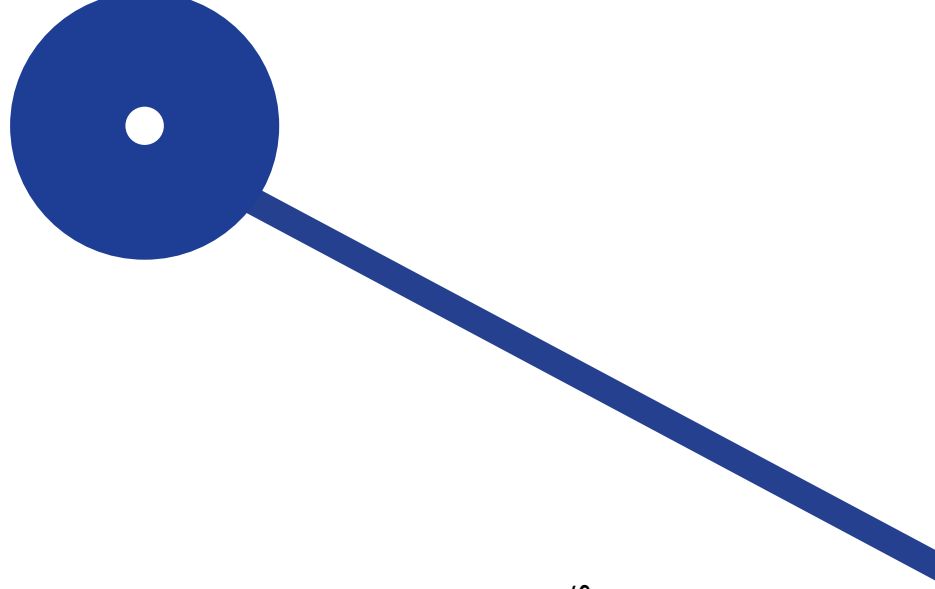
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITECNICO  
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



**Relatório de Estágio**  
Beatriz Sousa Casaca Abrantes Guedes