

Joana Cristina Vieira Ferreira

## **Relatório de Estágio**

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

Joana Cristina Vieira Ferreira

## **RELATÓRIO DE ESTÁGIO**

Relatório submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE

Orientação

Prof. <sup>a</sup> Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof. <sup>a</sup> Doutora Susana Marques de Sá

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

julho 20**20**

## **AGRADECIMENTOS**

“Quem caminha sozinho pode até chegar mais rápido, mas aquele que vai acompanhado, com certeza vai mais longe” – Clarisse Lispector

Tal como a expressão acima transcrita reflete, a melhor caminhada é aquela que fazemos com os nossos ao lado, na mesma direção e com o seu auxílio em todas as adversidades com que nos cruzamos.

Assim, agradeço, primeiramente, aos meus pais, por me deixarem voar em busca de um sonho, por me terem dado as asas, em forma de valores, que me fizeram lutar e alcançar os meus objetivos. Por todo o seu apoio e esforço para que este desejo tomasse forma e fosse realizado.

À minha irmã, por cada abraço de conforto cada vez que retomava a casa, pelo sorriso com que me recebia, pela cumplicidade e pelas nossas brincadeiras que serão eternas. Acima de tudo, pelos laços e pela amizade que a distância física durante estes anos fortaleceu.

Aos meus avós, pelo incentivo e força para ser sempre mais e melhor. A todo o carinho que demonstram e pela felicidade que cada pequena etapa alcançada lhes causa, pois as vitórias dos seus são também as suas.

Às minhas amigas que me acompanharam e me mostraram como as amizades verdadeiras prevalecem em todos os momentos. Também àqueles que fizeram da cidade do Porto uma segunda casa, que foram alicerces ao longo destes anos longe de casa, que através do companheirismo me fazem levar vivências, para toda a vida, de momentos partilhados durante aquela que foi a nossa vida académica.

Aos pares pedagógicos que estiveram comigo ao longo da Licenciatura e Mestrado, pelo crescimento conjunto que fomos construindo no decorrer das práticas desenvolvidas nos contextos. Pelos momentos de partilha e ajuda na superação das dificuldades encontradas pelo caminho.

A todos os docentes, supervisores institucionais, educadores e professores cooperantes que, ao longo de todo o meu percurso, contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, pela disponibilidade e pela exigência objetivando a preparação para o mundo do trabalho na docência.

A todos aqueles que trouxe e se mantêm, aqueles que se juntaram e são para ficar, a todos os que fizeram destes cinco anos, os anos de maior crescimento e desenvolvimento, onde as lutas foram frequentes, mas as vitórias foram gratificantes! A todos, um grande obrigada!

## **RESUMO**

O presente relatório revela a Prática Educativa Supervisionada desenvolvida no âmbito da Educação Pré-Escolar e do Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, revelando a análise reflexiva das ações desenvolvidas, sustentadas com referentes teóricos, de forma a despoletar o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Neste documento destaca-se, também, a Metodologia de Investigação-Ação cujos seus princípios estiveram na base dos processos de observação, planificação, ação e reflexão que foram tidos em consideração durante o percurso nestes dois níveis educativos, objetivando uma prática adequada aos contextos e que potencie o desenvolvimento profissional docente reflexivo.

Considerando as mudanças constantes com que a sociedade se depara, a formação contínua de um profissional de educação torna-se cada vez mais evidente e importante que esta seja construída em trabalho colaborativo entre docentes e comunidade escolar, sendo valorizadas estas visões de educação e ensino, perante as situações sociais em que esta PES foi desenvolvida, de forma presencial e à distância.

Assim, neste relatório estão perceptíveis duas formas de ensino, no 1º Ciclo do Ensino Básico, que constituíram dois meios de formação, permitindo a criação de diferentes formas de observar, agir e refletir, sempre com o mesmo objetivo de garantir experiências de aprendizagens diversificadas e significativas para as crianças.

Palavras-chave: Criança, Colaboração, Prática Educativa, Formação ao longo da vida.

## **ABSTRACT**

The present report reveals the Supervised Educational Practice developed within the scope of Pre-School Education and the Primary Education, revealing the reflexive analysis of the actions developed, supported by theoretical references, in order to trigger the development of teaching professionalism.

In this document, the Research-Action Methodology also stands out, whose principles were at the basis of the processes of observation, planning, action and reflection that were taken into account during the course at these two educational levels, aiming at a practice appropriate to the contexts and that promotes reflective teaching professional development.

Considering the constant changes that society faces, the continuous training of an education professional becomes increasingly evident and important that it is built in collaborative work between teachers and the school community, with these views on education and teaching being valued, before the social situations in which this PES was developed, in person and at a distance.

Thus, in this report, two forms of teaching are perceived, in the Primary Education, which constituted two means of training, allowing the creation of different ways of observing, acting and reflecting, always with the same objective of guaranteeing diverse and diverse learning experiences and significant for children.

**Keywords:** Child, Collaboration, Educational Practice, Lifelong training.

## ÍNDICE

Índice de figuras	vi
Lista de abreviaturas	vii
Introdução	1
CAPÍTULO I - Enquadramento teórico e legal	3
1. A Educação: evolução e paradigmas	3
2. Fundamentos específicos na Educação Pré-Escolar	9
2.1. A literacia na Educação Pré-Escolar	17
3. Pressupostos teóricos inerentes ao 1º Ciclo do Ensino Básico	19
CAPÍTULO II – Caracterização do contexto de estágio e Metodologia de Investigação	28
1. Descrição da instituição cooperante	28
1.1. Caracterização do contexto educativo de Educação Pré-Escolar	31
1.2. Caracterização do nível educativo do 1ºCiclo do Ensino Básico	37
2. Metodologia de Investigação-Ação	43
CAPÍTULO III – Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas	48
1. Percurso vivenciado na Educação Pré-Escolar	49
2. Ações desenvolvidas em contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	63
Metarreflexão	79
Referências Bibliográficas	82

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelos pedagógicos (adaptado de Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013; Montessori, 1992; Vasconcelos et al., 2011) .....	14
Figura 2: Áreas de competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (adaptado do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017)).....	22
Figura 3: Apresentação da história “O grande rabanete” através do desdobrável .....	50
Figura 4: Dramatização da história “O grande rabanete”. Representação da tentativa de tirar o alimento da terra pelo avô, avó, neta e cão .....	51
Figura 5: Reorganização do espaço da sala de atividades.....	56
Figura 6: Dramatização da história “Os três porquinhos”, onde a criança J estava a retratar o momento em que o lobo tenta entrar na casa do último porquinho. 59	
Figura 7 : Momento de visualização das dramatizações realizadas. A criança observa a sua ação e a dos seus pares e avalia a forma como se expressou oralmente e a nível corporal. ....	60
Figura 8: Jogo dos antecessores e sucessores dos números.....	65
Figura 9: Jogo - variante: sequência numérica .....	65
Figura 10: Operações numéricas .....	66
Figura 11: Crachás para distribuição de tarefas nos trabalhos de grupo .....	68
Figura 12: Percurso do jogo com os desafios matemáticos.....	70
Figura 13: Cartões do jogo do bingo com números .....	72
Figura 14: Jogo do bingo, via online, entre aluna e avós .....	72

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EPE – Educação Pré-Escolar

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MIA – Metodologia Investigação-Ação

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal



## **INTRODUÇÃO**

No âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), integrada no 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, surge este relatório, objetivando a descrição, análise e reflexão em torno das ações desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE) e ensino em 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), durante a formação inicial para um docente com perfil duplo.

Neste sentido, como o Decreto-Lei (DL) nº 79/2014 refere, a iniciação à prática profissional inclui a observação dos contextos, a cooperação e prática supervisionada das experiências proporcionadas em ambiente de educação e ensino, existindo oportunidades para planificação, desenvolvimento desta e reflexão sobre a prática, objetivando a articulação entre os saberes teóricos com a ação e o desenvolvimento dos formandos.

Deste modo, os objetivos desta Unidade Curricular relacionaram-se com a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos, através de uma atitude investigativa, construindo-se, assim, profissionais de educação reflexivos e investigadores, capazes de avaliar e planificar ações adequadas com os interesses e capacidades das crianças. Além disso, pretende construir saberes profissionais por meio de projetos de investigação sobre as práticas, refletir sobre o impacto dos mesmos na educação e criar competências, pessoais e profissionais, para uma formação contínua dos docentes (Ribeiro, 2019).

Assim, este relatório encontra-se organizado em três capítulos, que refletem a prática educativa realizada nos dois níveis educacionais e a sua fundamentação, findando com uma reflexão sobre todo este percurso vivenciado. Neste seguimento, o primeiro capítulo diz respeito ao enquadramento teórico e legal que orientou a PES, iniciando com uma contextualização geral sobre a educação e a sua evolução desde o 25 de abril e, seguidamente, são apresentados fundamentos específicos de cada um dos âmbitos educativos.

O capítulo seguinte apresenta a descrição da instituição cooperante, bem como do grupo e da turma onde a mestranda realizou os estágios, englobando,

também, a apresentação dos princípios da Metodologia Investigação-Ação (MIA), relacionando-os com os instrumentos e estratégias utilizados.

Relativamente ao último capítulo, este destina-se à apresentação e análise de forma crítica, de toda a prática desenvolvida, evidenciando algumas experiências de aprendizagens e os projetos desenvolvidos, tendo por base a observação e caracterização apresentada no segundo capítulo e os fundamentos inerentes presentes no primeiro. De salientar que o subcapítulo referente ao 1º CEB apresenta uma outra visão de ensino, mostrando experiências de aprendizagem exploradas de forma presencial e outras desenvolvidas à distância, abordando, também, as estratégias usadas em situação de ensino à distância.

No final, a metarreflexão apresenta a análise retrospectiva de todo o percurso que foi vivenciado durante a PES, mostrando de que forma este despoletou o desenvolvimento profissional da mestranda.

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

“Aprender a ser [educador e/ou] professor é uma viagem longa e complexa de desafios e entusiasmo.” (Arends, 2008, p.15)

Este capítulo apresenta os referenciais teóricos e legais que sustentaram a PES na EPE e no ensino do 1º CEB. Assim, o primeiro subcapítulo diz respeito à educação, onde será abordada a sua evolução, em Portugal, desde a Revolução dos Cravos, e apresentadas as particularidades do perfil duplo de um profissional de educação, tendo em conta estes dois contextos educativos, salientando o papel ativo da criança na sua aprendizagem. Deste modo, serão abordadas as transições educativas entre a EPE e o 1º CEB, a relevância do trabalho colaborativo para a formação profissional, evidenciando, também, a necessidade de uma formação contínua ao longo de toda a docência. Além disso, será analisada a pedagogia-em-participação, por esta ter sustentado a ação educativa.

Neste seguimento, os dois subcapítulos seguintes destinam-se à EPE e 1º CEB, onde serão apresentadas as especificidades destes níveis educativos, desenvolvendo-se os modelos pedagógicos, algumas temáticas e princípios pedagógicos que sustentaram a PES.

## **1. A EDUCAÇÃO: EVOLUÇÃO E PARADIGMAS**

A educação é uma “fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e económico” (Alarcão, 2001, p. 16) que deve preparar os indivíduos para a democracia e sociedade (Bruner, 1977). Nesta mesma linha de pensamento, Delors et al. (1996) considera que a educação tem como objetivo a criação de relações sociais provenientes de padrões comuns entre as pessoas. Assim, a

sua missão centra-se no desenvolvimento humano em termos sociais, sendo um meio de valores e culturas, e um criador de socialização. Deste modo, a “educação deve dar a todos os instrumentos necessários para uma cidadania ativa e consciente” (Delors et al., 1996, p.45).

Ao longo dos anos, a educação tem passado por algumas etapas, tendo sofrido algumas alterações até à atualidade. Em Portugal, o Estado Novo foi um período onde a educação se centrou bastante na família, estando, muitas vezes, entregue às mães. Nesta perspetiva nota-se a desvalorização atribuída pelo Estado à educação, cabendo à família educar segundo os referenciais católicos (Marta, 2015). Deste modo, o 25 de abril de 1974 foi um marco na educação em Portugal. Após esta revolução surge a necessidade de refletir sobre a política educativa, de forma a melhorar a qualidade de vida da população.

Por conseguinte, o Estado começa a promover a democratização do ensino e são tomadas medidas para que este chegue a toda a população de forma justa e igualitária, através da criação de mais estabelecimentos de ensino, da revisão dos programas curriculares, de campanhas de alfabetização e estabelecendo o abandono escolar e o combate ao analfabetismo com prioridades (Marta, 2015; Manta, 2005). Ao nível da formação de professores, houve uma revisão da mesma, elevando-se as habilitações para ingresso ao curso que possibilitava a docência, bem como uma maior duração do mesmo. Além disso, foram criadas escolas de formação de docentes e incentivada a inovação pedagógica (Manta, 2005).

Neste seguimento, em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), na qual se declara o direito à educação para todos, sendo da responsabilidade do Estado garantir o direito da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso académico. Além disso, a liberdade que marca esta viragem em Portugal reflete-se no ensino, corrompendo-se o controlo autoritário que existia. O sistema educativo começa a preocupar-se por satisfazer as necessidades da sociedade e promove-se o “espírito democrático e pluralista” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 2). Também na Convenção sobre os Direitos das Crianças (UNICEF, 1990) o ensino é visto como fulcral para o desenvolvimento da criança, estando sustentado na liberdade, justiça e igualdade. Ainda nesta Convenção, defende-se o direito à criança de ser ouvida

e consultada, ter acesso à informação, tendo-se em conta o seu ponto de vista para a tomada de decisões que lhe dizem respeito e lhe trazem benefícios.

Neste sentido, o direito à educação concretiza-se pela existência deste sistema educativo que procura dar resposta às necessidades sociais. Deste modo, este engloba a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. A primeira pretende complementar a ação da família, a segunda reúne o ensino básico, secundário e superior, e a última define as atividades de educação para o aperfeiçoamento cultural, científico e profissional (Lei nº 46/86, de 14 de outubro).

Assim, o ingresso na educação escolar, ou seja, na escolaridade obrigatória, implica uma transição educativa complexa para a criança pelas diferenças educativas que a EPE e o 1º CEB apresentam. As dissemelhanças entre estes dois níveis educativos centram-se essencialmente na rotina, na avaliação, nos modelos pedagógicos e na existência de um currículo com um caráter mais prescritivo no caso do 1º CEB. Posto isto, a transição educativa associa-se a um tempo de mudança de onde advêm novas exigências, não apenas para as crianças, mas para todos os intervenientes educativos (Formosinho et al., 2016). Estas mudanças de ambientes sociais determinam acomodamentos no comportamento, por envolverem diferentes interações, relações e experiências (Lopes da Silva et al. 2016).

As transições entre níveis educativos são apontadas como

um dos pontos críticos dos sistemas educativos, não só em virtude de envolver a transição de [crianças] de uma escola com um determinado espaço, organização e funcionamento para outra onde estes elementos se configuram de forma diferente, como pela transição de um currículo para outro, com diferentes matrizes de construção e de desenvolvimento, provocando as descontinuidades daí resultantes dificuldades apreciáveis num número significativo de [crianças] (Fernandes, 2000, p.142).

Assim, é fulcral que exista continuidade educativa, vivenciando-se cooperação entre docentes, famílias e crianças (Martins & Martins, 2017). De

acordo com Formosinho et al. (2016), o sucesso das transições educativas depende do papel e desempenho de todos os participantes e contextos envolvidos e não da disposição das crianças para as mesmas. De facto, durante este período todos aqueles que estão envolvidos na vida da criança devem colaborar na transição para que esta lhe traga benefícios ao nível pessoal, cognitivo e social (Yeboah, 2002, citado por Ribeiro, Sá & Quadro-Flores, 2018).

Neste seguimento, a transição da EPE para o 1ºCEB é um processo que implica várias mudanças, nomeadamente, nos planos curriculares e na avaliação. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), apesar das diferenças, os conteúdos da EPE têm semelhanças com o programa do 1ºCEB, o que promove uma articulação curricular. Formosinho et al. (2016) referem como semelhanças o facto de estes dois contextos se definirem institucionalmente pelas idades das crianças, os docentes como educadores e/ou professores de crianças e não de áreas disciplinares, estando com o grupo/turma quase todo o tempo escolar, havendo responsabilidade integral das crianças pelo mesmo docente.

Nesta continuidade, o educador e o professor devem ter uma observação atenta, um olhar investigativo e uma postura de reflexão crítica sobre o ajustamento dos métodos usados com o sucesso das crianças perante esta mudança de nível educativo (Abreu, 2004, citado por Ribeiro et al., 2018). Assim, na transição entre estes dois níveis educativos, o perfil duplo de um profissional de educação tem vantagens para uma passagem harmoniosa, visto que as novas aprendizagens suportam as anteriores. Este perfil duplo subentende um conhecimento sólido do profissional nos dois contextos.

A formação inicial deve “ser construída num saber teórico, prático e criativo” (Marta, 2015, p.43), existindo articulação entre a teoria e a prática, para que o profissional consiga agir e refletir perante as situações profissionais com que se depara (Marta, 2015). Nesta linha de pensamento, Alarcão (1996) defende que a formação profissional deve ser dotada de “um saber sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção” (p.13) perante situações com que se depara. Assim, estes conhecimentos devem ser (re)construídos ao longo de toda a vida, não se

tratando de saberes estáticos, devendo a formação ser contínua para impulsionar o desenvolvimento profissional (Marta, 2015).

Partindo desta formação, os docentes desenvolvem “competências sociais e profissionais, numa perspectiva de formação ao longo da vida” (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Ademais, a LBSE refere que a formação contínua complementa e renova a formação inicial, no ponto de vista permanente. Neste seguimento, a formação contínua visa o “aperfeiçoamento pessoal e profissional no que respeita a saberes, técnicas e atitudes necessárias ao exercício da profissão de [educador] e professor” (Formosinho & Araújo, 2011, p.2). Deste modo, incluídas na formação inicial e contínua devem, também, ser integradas as dimensões profissionais, sociais e éticas, a dimensão do ensino e da aprendizagem, a dimensão de participação na escola e relação com toda a comunidade (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Centrando estas dimensões, os docentes devem promover aprendizagens sustentando as suas práticas nos saberes sociais e éticos, tendo rigor científico, estabelecendo uma boa relação pedagógica e procurando uma pedagógica integrada na escola, bem como com toda a comunidade educativa onde se insere (DL nº 240/2001, de 30 de agosto).

Assim, é importante realçar o trabalho colaborativo para a formação docente, como forma de partilha de experiências e aprendizagens. Segundo Azevedo (2011, citado por Marta, 2015), o trabalho colaborativo é um instrumento fulcral de trabalho, repleto de aprendizagens e uma forma de proporcionar conforto e equidade entre todos os profissionais. Segundo Alarcão e Canha (2013), a colaboração “remete para ideias de fundo consoantes com princípios de partilha e de equidade sobre formas de construção de conhecimento, de organização do trabalho, sobre desenvolvimento” (p.46). Neste sentido, as práticas profissionais colaborativas têm um grande potencial por englobarem as interações entre indivíduos, envolvendo-se trocas de conhecimentos e de saberes baseados na experiência, e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional e alterações nas práticas (Alarcão & Canha, 2013). Além disso, o sucesso de um profissional depende, também, do trabalho realizado pelos colegas dos anos anteriores, e a execução dos projetos propostos pela escola leva a que existam trocas de conhecimentos e opiniões entre toda a comunidade docente para o alcance dos mesmos, de forma positiva (Lima & Fialho, 2015). Assim, esta cooperação acompanhou

toda a PES, proporcionando a formação de um ambiente propício ao desenvolvimento, onde os docentes e par pedagógico fomentaram momentos de ensino e de aprendizagem durante toda a prática. Deste modo, o desenvolvimento profissional é um processo contínuo, que nunca está terminado, e é estimulado através de experiências de colaboração entre profissionais durante a aprendizagem, a formação e a prática (Alarcão & Canha, 2013).

E se o docente desenvolve a ação num *continuum*, também, contradiz o papel passivo das crianças perante o ensino, durante o Estado Novo, e remete para a pedagogia-em-participação onde a criança é vista como um ser competente e ativo. Deste modo, a motivação para a aprendizagem parte do interesse das crianças, estando o envolvimento delas na base da construção de conhecimento através da uma experiência contínua e interativa. Assim, as pedagogias participativas causam a rutura nas pedagogias transmissivas, promovendo-se uma nova visão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os modelos participativos colocam a criança como participante na vida familiar, na escola, bem como na comunidade que a rodeia. Na construção de conhecimento estão envolvidas as crianças, os adultos, os professores, sendo a criança envolvida no processo como “um coconstrutor da sua educação” (Oliveira- Formosinho, Formosinho, Lino & Niza, 2013, p.20). O envolvimento é entendido como “uma qualidade da atividade do ser humano, sendo demonstrado pela concentração e caracterizado pelo empenho e pela intenção da experiência, indicando que o desenvolvimento está a ter lugar” (Laevers, 1994, citado por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004, p. 86).

Assim, quando a criança está envolvida tem uma experiência de aprendizagem motivada, intrínseca e longa (Leavears, 1994, citada por Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Uma experiência ou processo educativo é válido quando estes são apresentados no momento em que quem aprende se encontra apto a dominá-los e relacioná-los com outras experiências, desafiando as suas capacidades, encorajando-o e ajudando-o no desenvolvimento dos seus interesses e objetivos (Hohmann, Banet & Weikart, 1987).

Para Vygotsky as crianças constroem conhecimento através de diálogos e contactos com outras pessoas, de relações de cooperação e de colaboração (Shaffer, 2005), como se pode verificar nas ações desenvolvidas durante a

PES, no último capítulo. Neste seguimento, Vigotsky defende, também, que o desenvolvimento não ocorre em simultâneo com o processo de aprendizagem, apresentando, assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que corresponde a uma zona de desarmonia cognitiva correspondente ao potencial do indivíduo que está a aprender (Fino, 2001). Deste modo, a ZDP permite “delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (Vygotski, 1991, p. 58).

Tendo em consideração a evolução da educação apresentada ao longo deste capítulo de forma a dar, cada vez mais, resposta adequada às necessidades das crianças e a desenvolver uma formação docente mais completa para alcançar essas mesmas exigências, seguem-se dois subcapítulos direcionados para a EPE e para o 1ºCEB, abordando-se os fundamentos inerentes a cada um destes níveis educacionais.

## 2. FUNDAMENTOS ESPECÍFICOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE é considerada a “primeira etapa da educação básica no processo ao longo da vida”, por favorecer “o desenvolvimento equilibrado da criança, objetivando a sua inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2). Este contexto educativo destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a entrada na escolaridade obrigatória. Assim, a EPE é “complementar e ou supletiva da ação educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação” (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2). O Estado pretende atingir a universalidade para todas as crianças, mas só a partir dos 4 anos de idade (Lei n.º 65/2015, de 3 de julho), contudo, cabe à família decidir se os seus filhos frequentam este contexto, tendo assim um carácter facultativo (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro).

A evolução e desenvolvimento da psicologia e pedagogia, em relação ao desenvolvimento da criança, conduzem à necessidade de formação de

educadores de infância, pois até a esta altura para se ser educador de infância era apenas necessário “ser carinhosa, gostar de crianças, ser jovem e ser senhora de boas famílias” (Marta, 2015, p. 37). É assim que surgem as primeiras escolas para formação de educadores de infância, privadas e de cariz religioso, no ano de 1954. Neste seguimento, em 1971, a Reforma de Veiga torna a EPE parte integrante do sistema educativo. Em 1977, define-se a rede oficial de EPE e os Magistérios Primários iniciam a formação inicial dos educadores, sendo criados os primeiros Jardins de Infância estatais (Marta, 2015; Formosinho et al. 2016). Em 1986 o Estado cria as escolas superiores de formação para educadores de infância e professores do 1º CEB (Formosinho et al., 2016). Contudo, a partir deste ano, a educação, devido às exigências económicas perante a entrada de Portugal na União Europeia, a educação de infância ficou um pouco estagnada (Marta, 2015). Durante este período foi publicada a LBSE (1986), onde se declarou a EPE como complementar à educação familiar. Ultrapassada esta fase de modernização do país, a educação começa a ser vista como uma prioridade, sendo publicada a Lei de Quadro da Educação Pré-Escolar, em 1997, estando este nível educativo referido como a primeira fase de educação que a criança vivencia (DL nº 5/97, de 10 de fevereiro; Marta, 2015).

Assim, estes dois documentos definem os objetivos educativos da EPE, estando relacionados com o desenvolver de capacidades e competências das crianças, fomentar a compreensão do mundo que as rodeia, impulsionar interações com grupos sociais distintos, desenvolver a responsabilidade e os valores morais, bem como diagnosticar deficiências e, posteriormente, encaminhar para um acompanhamento adequado (DL nº 46/86, de 14 de outubro). É de salientar que tem em consideração os aspetos de segurança, de bem-estar, de higiene e de desenvolvimento equilibrado (DL nº 46/86, de 14 de outubro). A criança tem igualdade de oportunidades e a família é incentivada a participar no processo educativo, estabelecendo relações colaborativas com a comunidade escolar (DL nº5/97, de 10 de fevereiro).

Neste seguimento, a EPE passa a ter um “enquadramento pedagógico inserido nas estruturas formais do sistema escolar de contexto laico e inserido e controlado pela Administração Pública Estatal” (Formosinho, 1997, citado por Marta, 2015, p.51).

Ao nível da formação inicial, com o Tratado de Bolonha há uma reorganização, sendo obrigatório realizar dois ciclos de formação para se habilitar para a docência. Assim, o primeiro ciclo diz respeito à licenciatura, um tronco comum, e o segundo ao mestrado, dado que as durações dependem das valências pretendidas, se for mestrado em EPE são três semestres, e no mestrado em EPE e ensino do 1.º CEB são quatro semestres (Marta, 2015). Este investimento na formação inicial, evoluindo de bacharelato a mestrado, foi fulcral para a formação de docentes, pois a formação inicial constituiu o começo do seu percurso profissional (Marta, 2015).

Ao longo dos últimos anos, a população portuguesa tem vindo a reconhecer a importância que a EPE tem no desenvolvimento da criança e como influencia as suas aprendizagens ao longo da vida. Segundo Delors et al. (1996), este contexto de educação é o início da socialização, favorece a integração social e as crianças ficam mais dispostas para novas aprendizagens e, por conseguinte, para a escolaridade obrigatória. Embora a EPE não tenha como finalidade a antecipação de aprendizagens escolares, as crianças que a frequentam desenvolvem capacidades que fomentam o sucesso nas futuras aprendizagens, formando-se o espírito científico e a curiosidade pela descoberta de novos saberes (Ribeiro, 2002). Nesta linha de pensamento, a EPE não se foca nas aprendizagens, mas no desenvolvimento das crianças, uma vez que este nível educativo tem como objetivo “a elaboração de estruturas operacionais concretas e a construção da personalidade de forma lenta e gradual” (Ribeiro, 2002, p. 42). Assim, o educador deve estimular as capacidades da criança, através de diferentes experiências e da reflexão sobre as mesmas.

No que diz respeito ao currículo do contexto educativo em questão, este é construído “pelo educador, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens”(Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011/11/04, p.1). Neste sentido, o projeto curricular de grupo e o projeto curricular de estabelecimento/escola são os documentos que estão na base da construção e gestão do currículo (Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007/10/10). Na EPE, o educador é o único docente responsável pelo grupo, devendo se orientar pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), pelos modelos curriculares e pela Circular nº17/DSDC/DEPEB/2007/10/10, respondendo aos interesses e necessidades das crianças. Neste seguimento, a

construção do currículo exige o conhecimento das crianças e dos seus contextos, para que sejam proporcionadas situações de aprendizagem. Para que estas aprendizagens significativas aconteçam, é fulcral o planear e o avaliar centrados na observação, no registo e na documentação do grupo e de cada criança, bem como dos seus contextos. Deste modo, fomenta-se o envolvimento das crianças, das famílias e dos profissionais educativos, espelhando-se, assim, o papel ativo das crianças e das suas famílias no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). A avaliação tem, assim, um papel formativo, sendo desenvolvida “num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tornando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011/11/04, p. 1).

No que concerne à organização do ambiente educativo, este inclui a organização do grupo, do espaço, dos materiais e do tempo, as relações com as famílias e outros intervenientes educativos. Esta organização do ambiente “assenta no pressuposto de que o desenvolvimento humano constitui um processo dinâmico de relação com o meio, em que o indivíduo é influenciado, mas também influencia o meio em que vive” (Lopes da Silva et al., 2016, p.21).

Segundo as OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), o estabelecimento educativo deve estar organizado de forma a favorecer o desenvolvimento das crianças, pois o espaço tem um papel preponderante nas suas aprendizagens. Assim, quer o espaço interior como o exterior têm importantes papéis no percurso educativo das crianças.

O espaço educativo interior deve dispor de materiais diversos e implicar a integração da criança num grupo, no qual há interação entre criança e adultos. De acordo com o Despacho Conjunto n.º 268/97, de 25 de agosto, o espaço deve estar organizado e funcional, impulsionando o desempenho das diferentes funções e experiências de aprendizagem, existindo segurança e equilíbrio na partilha de espaços.

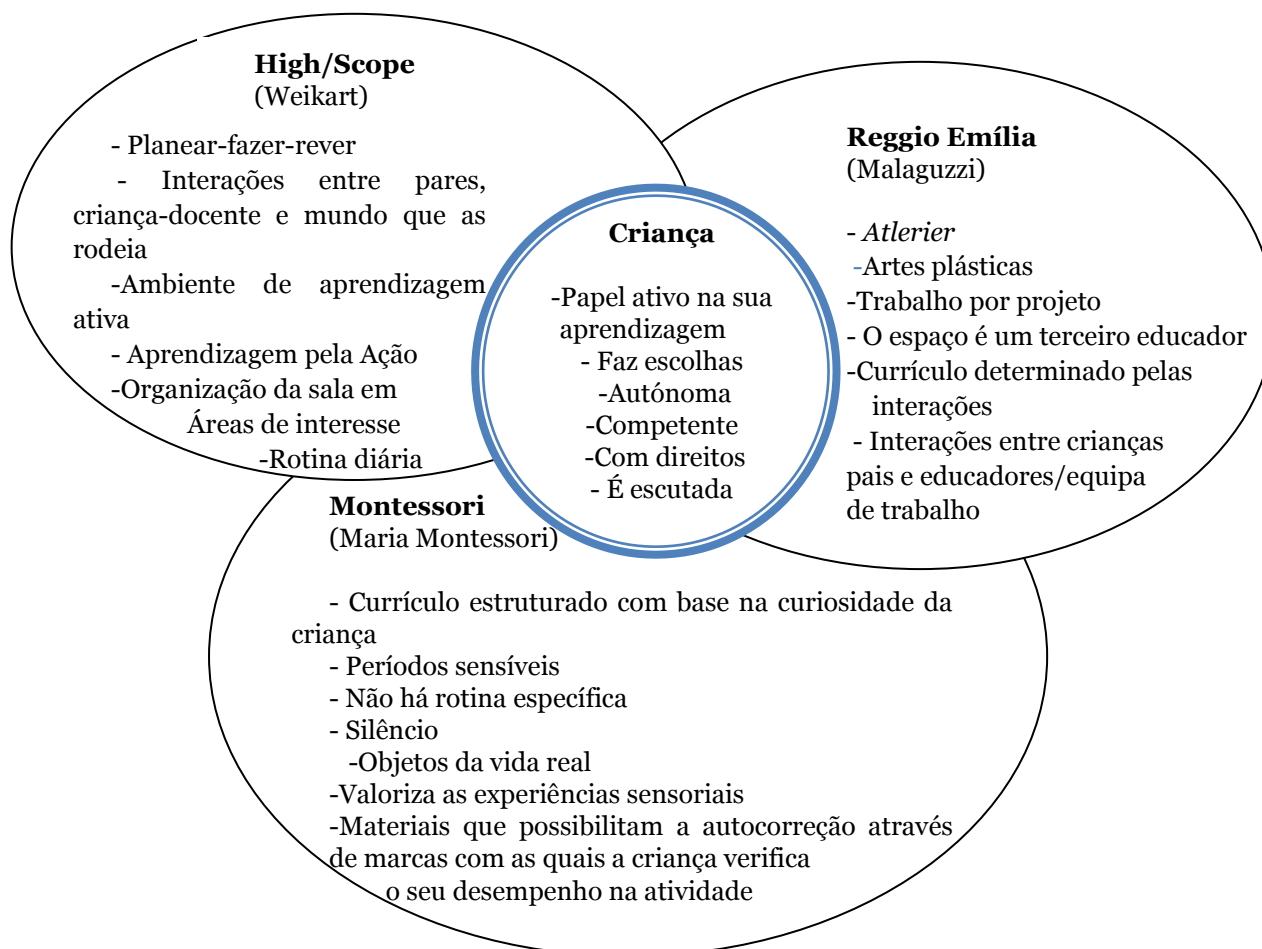
Em relação ao espaço exterior, este causa grande interesse às crianças por lhes permitir uma grande liberdade de movimentos e o brincar com materiais diferentes, de diversas formas. Este espaço oferece diferentes sons, cheiros, aspetos e texturas do mundo natural para a exploração livre. Além de possibilitar a prática de vários movimentos e atividades que impulsionam o

seu crescimento e desenvolvimento, possibilita a observação, interação, descoberta e experimentação de todo espaço (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann & Weikart, 2011).

De acordo com a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990), a criança deve ter tempos livres, onde participa em jogos e “atividades recreativas próprias da sua idade” (p.25) de modo adequado e em situação de igualdade. Neste seguimento, o brincar é considerado como qualquer atividade que proporcione diversão, sendo selecionada pelo indivíduo de forma livre, através da sua motivação intrínseca, interesses, competências e medos (Case-Smith, 2005; Goldstein, 2012). Deste modo, o brincar é uma atividade primordial no desenvolvimento das crianças, por proporcionar uma ocupação onde estas são autónomas e aprendem, expandindo as suas competências e desenvolvendo-as de modo saudável ao nível social, emocional e físico, tendo um maior aproveitamento escolar (Ayres, 2005).

Assim, o espaço interior e o exterior constituem o espaço educativo, podendo ser realizadas diversas aprendizagens em ambos. Neste sentido, como o brincar é o ofício da criança, proporciona vários benefícios e aprendizagens para as crianças, e é fulcral que estas o possam fazer nestes dois espaços, aproveitando-se as diferentes potencialidades dos mesmos. Em conformidade, no capítulo III, será apresentado um projeto, realizado durante a PES, onde há a interligação entre o brincar e o espaço exterior, como impulsionadores de aprendizagens.

Concluindo a importância dos espaços educativos para o desenvolvimento, interessa focar os modelos pedagógicos que intervêm igualmente no processo de aprendizagem por sustentaram a prática de um docente na EPE, e que, segundo Oliveira-Formosinho (2007, citado por Oliveira-Formosinho et al., 2013), são “um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por culminar num quadro de valores, numa teoria e numa prática fundamentada” (p.16). Assim, a PES realizada no contexto da EPE teve como base os modelos High-Scope, Reggio Emília e Montessori (Figura 1).



**Figura 1: Modelos pedagógicos (Adaptado de Hohmann & Weikart, 2011; Oliveira-Formosinho, 2013; Montessori, 1992; Vasconcelos et al., 2011)**

Partindo deste esquema, verifica-se que o modelo High-Scope defende que o aprender depende da criança, estando o foco da aprendizagem na sua ação. Nesta continuidade, surgem os cinco princípios da aprendizagem neste modelo: as interações positivas adulto-criança, o ambiente de aprendizagem, a rotina diária, a aprendizagem pela ação e a avaliação diária. Deste modo, o adulto apoia e guia as crianças através da organização dos ambientes e rotinas, do estabelecimento de relações sociais positivas, do encorajamento de resolução de problemas, do planeamento de experiências de acordo com os interesses das crianças e da interpretação das ações das mesmas. O ambiente de aprendizagem dispõe de materiais apropriados, encontrando-se organizado em áreas de interesse. No que diz respeito à rotina, esta deve apoiar a

aprendizagem ativa, permitindo antecipar os momentos do dia, incluindo os tempos em pequeno e grande grupo, o tempo de exterior e o tempo para a criança planear, fazer e rever as suas criações. Partindo da observação das ações e interações que a criança realiza, surge a avaliação que é o trabalho em equipa para construir e apoiar desenvolvimento das competências de cada uma (Hohmann & Weikart, 2011).

Relativamente ao modelo Reggio Emilia, este “carateriza-se, essencialmente, pela focalização dada a todas as formas de expressão simbólica - as “cem linguagens” - e pelo envolvimento dos pais e da comunicação no processo de ensino e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 110). Deste modo, há relação e comunicação entre as crianças, educadores e pais, que são os três protagonistas do processo educativos, por constituírem “fontes recíprocas de informação e recursos” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 118). Além destes protagonistas, para este modelo, o espaço é um “terceiro educador” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.120), em virtude de se refletir no desenvolvimento da criança e do profissional o seu contributo para bem-estar e vivências que este proporciona. Neste seguimento, a dimensão estética tem um papel primordial, refletindo-se no cuidado tido com tudo o que ambiente apresenta, na inclusão do *atelier* como espaço de exploração de várias expressões, na escuta da criança, na documentação pedagógica e nos resultados das experiências. No que concerne à documentação, esta refere-se às experiências que as crianças realizam, sendo construída por cada uma delas, pelo grupo e pelos educadores. A escuta, no sentido de escutar e ser escutado, é a primeira tarefa desta documentação por oferecer oportunidades de observação por outros pontos de vista. Além disso, “as crianças, desde cedo na sua vida, evidenciam uma elevada competência em escutar e querem ser escutadas” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.128)., tendo a escuta bastantes benefícios “para a aprendizagem individual e em grupo” das mesmas (idem, p.128).

No que diz respeito ao método de Montessori, este destaca a importância da experimentação e exploração sensorial para o desenvolvimento da criança (Montessori, 1965). Assim, o currículo inclui atividades sensoriais, educação muscular, exercícios da vida prática e o ensino de competências básicas académicas (Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino & Niza, 1996). Deste modo, o ambiente é organizado de forma a transmitir alegria à criança,

estando tudo preparado e pensado para ela. Neste ambiente não existem brinquedos, mas objetos da vida real, promovendo, em simultâneo, a responsabilidade e a compreensão da vida quotidiana. A criança tem liberdade de escolha sobre as atividades, pois ela conhece as suas dificuldades, sabendo o que tem de exercitar. O educador não pune, elogia ou corrige, as crianças reconhecem que erram porque os materiais disponibilizados permitem o controlo do erro, trazendo-lhes segurança sobre si próprias. Assim, o educador tem o dever de mostrar caminhos para as crianças alcançarem o que pretendem, disponibilizar meios e remover obstáculos (Montessori, s.d). O silêncio é um elemento privilegiado, sendo transformado num exercício auditivo, através do qual as crianças aprendem a se movimentarem sem fazer barulho, sem tocar nos objetos, tornando-se mais ágeis (Montessori, 1992).

Além destas metodologias, foram realizados projetos, como se verificará no último capítulo, que seguiram a metodologia de trabalho de projeto. Esta caracteriza-se com sendo uma pedagogia de natureza participativa, que pretende despoletar a autonomia nas crianças, envolvendo-as na organização do seu tempo, espaço e processos de aprendizagem, sendo todos os seus conhecimentos valorizados. Além disso, avaliam e refletem os seus progressos. Neste sentido, o docente fica responsável por dinamizar os momentos de desenvolvimento das crianças, realizar atividades que vão ao encontro de cada uma delas e por disponibilizar estratégias para a resolução dos problemas resultantes do projeto (Katz & Chard, 1997).

Assim, esta metodologia é composta por quatro fases, nas quais a criança se envolve de forma voluntária, pois os projetos só são desenvolvidos pelos elementos do grupo que têm interesses pelos mesmos. Inicialmente, há a definição de um problema ou de questões aos quais se pretende investigar, existindo trocas de conhecimentos e perspetivas. Posteriormente, a segunda fase diz respeito à planificação e desenvolvimento do trabalho, sendo elaborados os mapas conceituais, redes ou teias, onde estão as linhas que o trabalho vai seguir, podendo ser reconstruídas em qualquer momento do projeto. O processo de pesquisa, através de experiências, corresponde à fase seguinte nomeada como a fase III - execução. Por fim, na fase IV, depois de solucionadas as questões, dá-se a divulgação e avaliação, expondo-se o trabalho em locais que permitem o seu visionamento pela família e comunidade, e avaliam-se as conclusões das crianças participantes

(Vasconcelos et al., 2011). Deste modo, através da metodologia de trabalho de projeto, “as crianças colocam questões, resolvem problemas e buscam significado para o mundo que as rodeia, desenvolvendo a capacidade de continuar a aprender” (Vasconcelos et al., 2011, p.11).

Todos estes modelos mencionados influenciaram a PES e contribuíram para o desenvolvimento de atividades e projetos na prática educativa. No que diz respeito ao Modelo High-Scope, as atividades foram ao encontro da aprendizagem pela ação que este modelo defende, pretendendo-se aprendizagens ativas. As expressões acompanharam as atividades, bem como o desenrolar do projeto, espelhando-se as influências do modelo Reggio Emilia. Relativamente ao modelo Montessori, a exploração sensorial foi o aspeto desta pedagogia que mais influenciou a prática devido à necessidade que o grupo, onde ocorreu a PES, manifestou, tal como será evidenciado no próximo capítulo. Além disso, foi desenvolvida a metodologia de trabalho de projeto, como será explorado no capítulo III, promovendo-se o envolvimento de todos os intervenientes na ação educativa de forma colaborativa, o trabalho em equipa e a interajuda como uma mais-valia no desenvolvimento de cada um.

Assim, estes modelos centram a criança como um ser competente que tem um papel ativo na sua aprendizagem, estando, também, incluídos na pedagogia-em-participação, mencionada no capítulo do enquadramento teórico da educação.

## 2.1. A LITERACIA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Desde 1990, os estudos, no âmbito da literacia, revelam que o contacto da criança com registos escritos de qualidade, nomeadamente a literatura infantil, além de criar gosto pelo ato de ouvir e ler, proporciona um aumento nas capacidades de imaginação e de criação de histórias, estimulando a sensibilidade para a arte (Mendes & Velosa, 2016).

Nesta continuidade, a literatura infantil tem a função de

socializar, recrear, formar, informar, educar a atenção, enriquecer a linguagem, estimular a imaginação e a inteligência, despertar emoções, desenvolver o sentimento de compreensão e a simpatia humana e despertar o senso estético artístico-literário, formar hábitos de leitura, sobretudo ensinar a “ouvir” (Carvalho, 1987, p.57).

Na EPE não se pretende que sejam exploradas convenções do texto literário, mas que haja uma “valorização associada ao prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura e a escrita” (Lopes da Silva et al., 2016, p.71), ao mesmo tempo que propiciam momentos agradáveis e divertidos, adotando uma linguagem que consiga desenvolver a atenção e viajar pela imaginação, tal com será apresentado no capítulo III, com os momentos proporcionados pela exploração de histórias e com a descrição do projeto de sala de atividades desenvolvido que teve na sua origem um conto tradicional do interesse do grupo.

Assim, é essencial que o educador de infância conheça os contos/histórias/poesias/lengalengas exploradas individual, em pares e/ou em grande grupo, para atribuir sentido e levar as crianças a viajarem para dentro do texto literário, permitindo apreender a mensagem veiculada. Além disso, as crianças aumentam o seu vocabulário, aprendem a designar os objetos que as rodeiam, conhecem o mundo, abordam noções temporais e criam laços com quem lhes conta a história. Apesar das crianças não saberem ler, desenvolvem capacidades de leitoras que são fulcrais para a aquisição das competências de leitura e escrita, que se iniciam no 1ºCEB, pela observação de quem lê e da audição que está a ser lido. Neste sentido, pode-se afirmar que a leitura de livros desempenha um importante papel para o desenvolvimento intelectual, psicológico, social, afetivo e emocional da criança, uma vez que permite construir conhecimento e relacioná-lo com as aprendizagens já adquiridas (Carvalho, 1987; Mendes & Velosa, 2016).

Neste seguimento, as ilustrações dos livros para crianças em idade de EPE têm uma grande importância para a descodificação da mensagem escrita, despoletando interesse e fomentando a atenção para os mesmos. Daí o interesse da criança folhear, tocar e explorar, livremente, os vários elementos

que compõe um livro, despertando a atenção por construir uma história, uma rima, criando a curiosidade para a iniciação da leitura e da escrita. Para além de manusear o livro pode, também, fazê-lo recorrendo ao digital, uma outra forma de tocar, de mudar de página, de ler, uma vez que “as tecnologias exercem uma forte atração sobre as crianças e desempenham um papel importante na sua vida, importa que estas, desde cedo, sejam apoiadas a fazer uma “leitura crítica” dessa influência, a compreender as suas potencialidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93). Nesta linha de pensamento, as tecnologias de informação e comunicação são essenciais para o desenvolvimento, tanto a nível pessoal como social, e quando aplicadas corretamente junto das crianças tornam-se uma forma de estimular o processo de ensino e de aprendizagem (Marta, 2017).

A literatura acompanhou a PES e desencadeou a realização de projetos, no caso da EPE, como estará presente no capítulo destinado à descrição e análise das práticas desenvolvidas.

### 3. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS INERENTES AO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino básico destina-se a todas as crianças, de forma gratuita, e encontra-se dividido em três ciclos de ensino, albergando crianças dos seis aos 15 anos, sendo que em alguns casos, por requerimento dos encarregados de educação, podem ingressar com cinco anos caso façam os seis no mesmo ano civil (DL nº 46/86, de 14 de outubro). Centrando no 1ºCEB, por ser o ciclo onde se desenrolou a PES, de acordo com o DL nº55/2018, de 6 de julho, este nível encontra-se à responsabilidade apenas de um só professor que leciona as várias componentes curriculares- português, matemática, estudo do meio, educação física, educação artística, oferta complementar e apoio ao estudo- existindo sequencialidade entre elas. Assim, este ciclo objetiva desenvolver a linguagem oral, iniciando-se o processo da escrita e da leitura, dando a conhecer e a compreender noções de cálculo e aritmética, do meio social e

físico, bem como das expressões – motora, plástica, dramática e musical (DL nº 46/86, de 14 de outubro).

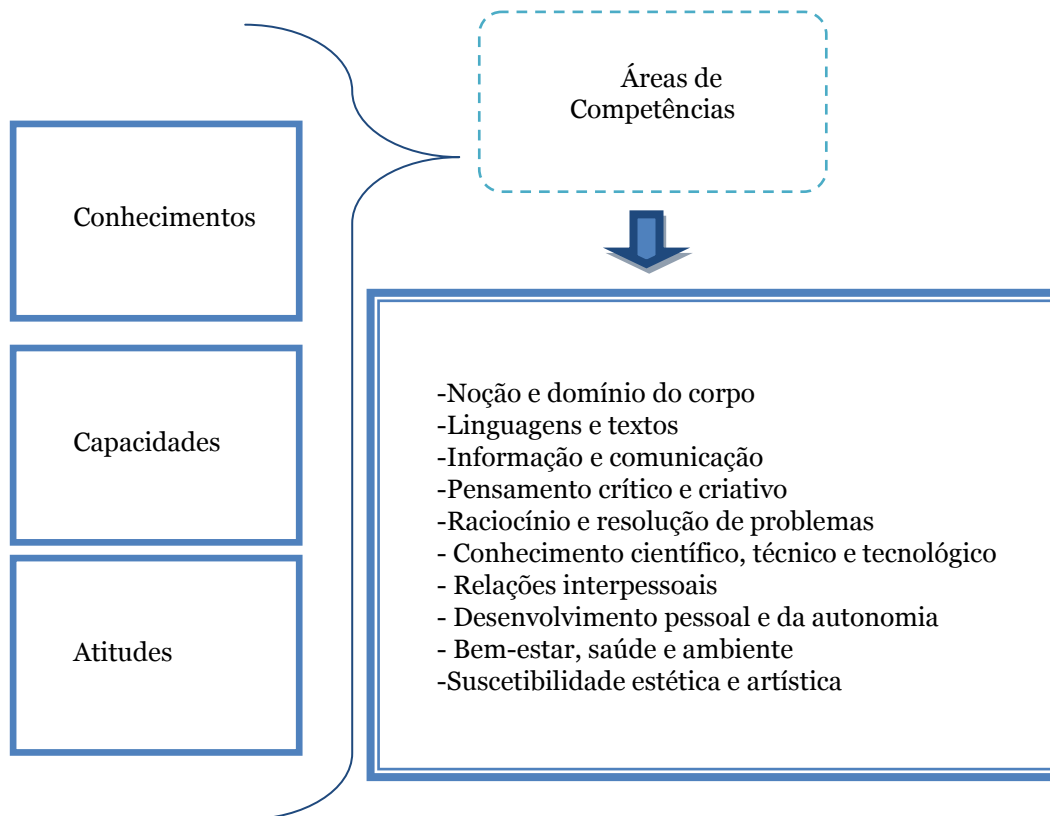
O professor deve proporcionar aprendizagens, seguindo o currículo, tendo em conta uma relação pedagógica com qualidade e explorando saberes de forma transversal e multidisciplinar, procurando o desenvolvimento integral de todas as crianças, que deve passar pela exploração de capacidades motoras, físicas, sociais, emocionais, verbais, mentais e de autonomia, incluindo-as na sociedade (DL nº 240/2001, de 30 de agosto; Belotti & Faria, 2010). Neste sentido, o docente assume a função de ensinar, apoiando-se no saber da profissão, juntamente com a investigação e a reflexão das ações educativas, assumindo uma dimensão formativa e cívica nas funções, com as exigências éticas que lhe estão relacionadas (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Deste modo, o ensinar é uma ação de desenvolvimento de conhecimentos, competências e experiências a outro com a finalidade que este aprenda através de métodos e técnicas adequadas (Font, 2007, citado por Cabral, 2016), enquanto o “aprender é uma atividade natural e espontânea em qualquer ser humano” (p.17), exercendo-se esta atividade desde do nascimento (Ferreira & Santos, 1994).

Neste seguimento, as aprendizagens devem envolver os alunos de forma ativa tanto nas experiências de aprendizagem como na gestão do currículo, sendo respeitadas as experiências, culturas e percursos dos mesmos, para que não existam ruturas e haja inclusão. Assim, “o ambiente inclusivo é um ambiente em que é possível que todos os alunos aprendam uns com os outros, em que todos possam interagir e cooperar de uma forma cidadã e ética” (Sofiato & Angelucci, 2017, p.291).

Seguindo esta linha de pensamento, os profissionais de educação têm de apoiar na detenção das necessidades para o acompanhamento correto das mesmas, proporcionando atividades educativas pensadas para as crianças, para que o desenvolvimento aconteça em todas elas (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Em conformidade, as escolas devem proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos os alunos de forma a promover a diversidade e a prática da equidade, criando-se em toda a escola um trajeto de mudança a nível da cultura, da organização e da operacionalização como base num projeto de intervenção direcionada para a gestão curricular, das práticas e da sua monitorização. Com a finalidade de verificar a eficácia das medidas

implementadas, perante as necessidades das crianças, procede-se a uma avaliação das mesmas (DL nº 54/2018, de 6 de julho). Desta forma, a diferenciação pedagógica torna-se essencial para concretizar a inclusão, opondo-se à pedagogia uniforme onde todos têm acesso ao mesmo tempo, espaço, métodos de ensino e de avaliação.

Posto isto, numa pedagogia diferenciada existe diversidade de métodos e estratégias, o professor orienta, apoia, incentiva e facilita aprendizagens, fomentando interações entre crianças, e trabalha em colaboração com os restantes docentes para que o aluno seja o ator central na sua aprendizagem, envolvendo-se nesse processo. A inclusão pressupõe que se conheça o aluno e se tenha em consideração esse conhecimento, além de ser necessário “incentivar e acompanhar o seu caminho de aprendizagem, diversificando estratégias, diferenciando o currículo, adequando objetivos, planejando experiências de inclusão e de entreaajuda” (Sofiato & Angelucci, 2017, p. 291). Deste modo, a diferenciação passa, também, pelo uso de diversas opções de apresentação e desenvolvimento de conteúdos, pela diversificação dos tempos e espaços dos alunos, pela organização do currículo, criação de diferentes oportunidades para a aprendizagem e realização de uma avaliação formativa, contínua e diversificada (Cabral, 2016). A diferenciação pedagógica estará abordada nos dois capítulos seguintes, nomeadamente, na caracterização da turma do 1ºCEB e na apresentação das ações pedagógicas no terceiro capítulo, onde será visível a diferenciação de tempo, espaço e métodos para apresentação de conteúdos. Assim, o currículo pretende que todos os alunos atinjam as áreas de competências (Figura 2) definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), devendo existir igualdade de oportunidades para todos.



**Figura 2: Áreas de competências dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Adaptado do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017))**

Deste modo, o currículo, no 1ºCEB, deve ser desenvolvido de forma articulada, integrando componentes transversais de cidadania, desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) (DL nº 55 de 2018, de 6 de julho). O currículo inclui, também, as expressões físico-motoras, musicais, dramáticas e plásticas, sendo estas muito importantes para o desenvolvimento integral das crianças. Segundo Santos (2010), esta área curricular dá “um novo sentido ao processo de aprendizagem, pois trabalhar com as emoções, além de contribuir na concretização de propostas cognitivas que levam a construir conceitos e dominar habilidades, pode transformar as metodologias de ensino” (p.12). Nesta mesma linha de pensamento, Eisner (1997) remete para a satisfação proporcionada por atividades artísticas, tendo funcionalidades terapêuticas, permitindo expressar, também, ideias e sentimentos, desenvolvendo a imaginação e promovendo conhecimentos

noutras áreas curriculares. Deste modo, as expressões podem integrar a abordagem de outras áreas, transformando esta mais dinâmica e lúdica, tal como se desenvolveu ao longo da PES apresentada no terceiro capítulo.

Além do papel crucial que o professor desempenha na exploração do currículo, as relações existentes entre o docente e o aluno constituem um elemento essencial para se atingir o sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Tal como defendem Cadima, Leal e Cancela (2011), “um clima emocional positivo, em que as relações tendem a ser próximas e o professor está atento e é responsivo às necessidades das crianças, contribui tanto para a competência emocional das crianças como para o seu progresso académico” (p.19). Tendo a noção que o diálogo é essencial para qualquer tipo de relação, importa que este esteja presente na relação entre o docente e o aluno, para que esta seja positiva para ambos, possibilitando a compreensão do mundo da criança e, assim, das suas atitudes e necessidades (Belotti & Faria, 2010). Os incentivos que o docente dá à criança constituem formas de aprendizagem por motivarem e envolverem o aluno nesse processo (Shute, 2008, citado por Cadima et al., 2011), estando preconizada esta motivação, realizada durante a PES, no capítulo III, como estratégia adotada junto das ações desenvolvidas.

Neste seguimento, o bem-estar psicológico dos alunos interfere na atenção e no empenho demonstrado na realização das suas experiências de aprendizagem. Posto isto, emergem, entre outros, as técnicas de *mindfulness* que se referem “à capacidade de prestar atenção, no momento presente, a tudo o que possa surgir interna ou externamente, sem se prender em julgamentos” (Kabat-Zinn, 2003, citado por Rahal, 2018, p. 348), ou seja, atenção plena sobre situações. Assim, estas técnicas podem ajudar na libertação de angústias, sofrimentos, raiva e ansiedade que interferem com o psicológico e, conseqüentemente, com o comportamento e a disposição para aprender, pois jovens ansiosos tornam-se, normalmente, mais agitados. Desta forma, as sessões de relaxamento para crianças devem ser breves e acompanhadas por exercícios de respiração ensinados com metáforas, como cheirar flores e apagar velas para treinar o inspirar e o expirar, respetivamente. Enquanto existe envolvimento nestas tarefas, a mente exclui pensamentos, aumenta a concentração e há abstração de problemas. Além destas metáforas, proporcionar a imaginação de roteiros que transmitem calma e o uso de músicas relaxantes, também, conduz a um maior envolvimento da criança nos

exercícios (Friedberg & McClure, 2019). Por conseguinte, em momentos de maior agitação devem ser utilizadas estas técnicas de relaxamento para que os alunos tenham um maior nível de concentração e, deste modo, um maior empenho no processo de aprendizagem. Estas técnicas para a promoção de melhores aprendizagens serão visíveis na rotina da turma caracterizada no próximo capítulo.

Nesta continuidade, os professores devem utilizar atividades e diversos suportes, nomeadamente tecnológicos, para que se criem competências nestes recursos e se consigam utilizar corretamente (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Perante uma sociedade em mudança, onde a globalização avança rapidamente, a educação não pode estagnar ou manter-se longe deste panorama de inovação. Neste seguimento, a educação deve acompanhar estes avanços, tendo uma grande responsabilidade na formação desta nova geração nascida na era digital, exigindo-se uma nova qualificação dos profissionais de educação para que se consiga dar resposta às exigências da atualidade. Nesta linha de pensamento, as TIC exigem alterações, nomeadamente no modo da escola, da educação e do ser professor. Para Mendes (2008), citado por Lobo e Maia (2015), estas são “um conjunto de recursos tecnológicos que, quando integrados entre si, proporcionam a automação e/ou a comunicação nos processos existentes nos negócios, no ensino e na pesquisa científica, etc. São tecnologias usadas para reunir, distribuir e partilhar informação” (p.17). Assim, estes recursos tecnológicos facilitam a aprendizagem dos alunos, não substituem os professores, nem eliminam os métodos de ensino, mas proporcionam um grande leque de ferramentas transformadoras e inovadoras para a educação (Lobo & Maia, 2015). Nesta continuidade, a escola tendo responsabilidades sociais, deve ser reorganizada de forma a que ocorra a aquisição de competências a este nível, da sua experimentação e da sua aplicação para a renovação da educação, criando-se escolas reflexivas e críticas que acompanham a inovação (Flores, Peres & Escola, 2013).

As tecnologias podem alargar as relações sociais através da mobilização de pessoas e de escolas, permitindo, também, um maior contacto e ligação entre a escola e a família (Flores et al., 2013). A relação entre a escola e a família surge como alicerce fundamental para o desenvolvimento social, emocional, físico, intelectual e pessoal das crianças, cuja aliança entre estes dois contextos deve seguir a mesma finalidade, o sucesso das mesmas (Loureiro, 2017). Neste

sentido, os encarregados de educação podem e devem participar e colaborar de forma ativa em tudo aquilo que se relacione com o seu educando servindo como suporte à aprendizagem e à inclusão (DL nº 54 de 2018, de 6 de julho). No último capítulo estará patenteado o contributo das TIC para a aproximação entre a escola e a família, tal como vivenciado no período de estágio no 1ºCEB devido ao estado de emergência pela Covid-19.

Como instrumento pertencente ao processo de ensino e de aprendizagem, surge a avaliação. A função desta prende-se com a detenção dos conhecimentos adquirido pelos alunos para elaboração de estratégias, objetivando o melhoramento do ensino (Ferreira & Santos, 1994). Deste modo, a avaliação é um parâmetro que serve como elemento para regular a qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como para a formação dos docentes (DL nº 240/2001, de 30 de agosto). Dentro da avaliação podem-se considerar dois tipos, a interna e a externa, sendo a primeira pode ser dividida em formativa e sumativa. Assim, a avaliação formativa realiza-se de forma contínua e sistemática, recorrendo a distintos processos, técnicas e instrumentos para a recolha das informações, que permitem a superação das dificuldades dos alunos e, conseqüentemente, facultar conhecimentos sobre os mesmos, a fim de serem desenvolvidas práticas ajustadas às necessidades. Por outro lado, a avaliação sumativa passa pela verificação das aprendizagens realizadas pelos alunos onde é atribuída uma classificação, objetivando, também, a perceção dos conhecimentos consolidados para melhoria dos percursos de ensino (DL nº 55/2018, de 6 de julho). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) inclui como parâmetros a serem avaliados o trabalho autónomo e livre realizado, para que se incentive a intervenção positiva no ambiente educativo. Paralelamente, a avaliação externa inclui os Exames Nacionais e Provas de Aferição, sendo, deste modo, uma avaliação classificativa a nível nacional, onde todos os alunos são avaliados nos mesmos conteúdos e com os mesmos parâmetros, para que, desta forma, se acompanhe o desenvolvimento do currículo, fornecendo informações sobre o desempenho dos alunos a toda a comunidade educativa (DL nº 55/2018, de 6 de julho). De forma a assegurar a avaliação de todos os alunos existem adaptações neste processo através da diversificação de instrumentos, enunciados mais adequados, maior flexibilidade de tempo, bem como outras alterações na

forma de apresentação e recolha da avaliação dependendo das necessidades apresentadas pelos alunos (DL nº 54/2018, de 6 de julho).

Tendo em consideração a necessidade de diversificar instrumentos para que a aprendizagem aconteça em todos os alunos, e o facto da PES ter-se desenvolvido numa turma do primeiro ano, o par pedagógico vivenciou o processo de ensino da leitura e escrita através da complementaridade de dois métodos de ensino destas competências. O aprender a ler é uma aquisição muito grandiosa para a criança que lhe traz muita satisfação, bem como para todos os que a rodeiam (Teles, 2009), pois “ler é compreender o que está escrito” (Sim-Sim, 2009, p. 9). Contrariamente à fala, a leitura não emerge naturalmente, sendo necessária aprendizagem por ser uma ação cognitiva complexa que envolve a descodificação e a compreensão de significados de palavras e textos, ou seja, inclui a distinção de sons; a correspondência entre grafema e fonema, as compreensões de padrões de formação de palavras; o conhecimento de significados de palavras de forma a compreendê-las no sentido mais amplo; o estabelecimento de relações entre o que está escrito e os conhecimentos prévios; e a execução de inferências para completar as informações que não estão presentes. Neste seguimento, para ler é preciso saber que a fala é constituída por palavras, as palavras por sílabas e estas por letras que são representadas por grafemas, que por sua vez se apresentam por fonemas, sons da fala (Teles, 2009).

A escrita é também um meio de comunicação, sendo uma atividade com um grau de complexidade superior comparativamente à leitura. Esta complexidade justifica-se pelo facto de o escrever envolver a identificação de fonemas que compõem as palavras; saber transformar os fonemas em grafemas; saber usar as regras de ortografia; e conhecer as ortografias das palavras que são formadas por fonemas que podem ser representados por grafemas diferentes. Assim, para escrever corretamente é necessário saber segmentar o oral em palavras, distinguir os grafemas das palavras e separar estas em sílabas e as sílabas em fonemas para depois se saber corresponder os grafemas aos sons (Teles, 2009).

Posto isto, o ensino da escrita e da leitura, na turma onde a PES se realizou, foi sustentado pelo método fonomímico de Paula Teles e pelo método das 28 palavras. Assim, o primeiro método é considerado multissensorial e fonético para aquisição e desenvolvimento de aptidões fonológicas de ensino da leitura

e da escrita. O ensino com base neste método é acompanhado por um livro de leitura e caligrafia, para o docente, onde têm as letras, exercícios de leitura, palavras e textos isolados para exercícios de cálculo da “velocidade da leitura oral”, sendo, assim, ensinada a escrita e a leitura sem erros. Além deste recurso, cada letra tem um cartão fonomímico, onde estão as várias representações da mesma e uma imagem figurativa da cantilena que essa letra tem associada, estando disponível em CD. Deste modo, são ensinadas as letras através da apresentação do cartão fonomímico, é ouvida a música e cantada a cantilena juntamente com gestos. Para se chegar à leitura fluente, frequentemente, é lido o abecedário e treinadas as fusões fonémicas (Teles, 2009). Relativamente ao método das 28 palavras, este é constituído por 28 palavras, que são do uso quotidiano das crianças, como base, que são divididas em sílabas para se formarem outras novas palavras e, assim, alargado o léxico. As palavras são acompanhadas por imagens para que seja mais facilmente feita a associação (Duarte, 2018).

A conjugação destes dois métodos constituiu uma forma de potenciar o desenvolvimento da escrita e leitura, considerados pela docente titular da turma do 1ºano, onde ocorreu a PES, os mais adequados, com base no conhecimento do grupo. Assim, um professor deve proporcionar diversificadas experiências de aprendizagens, estando estas sustentadas em diferentes recursos e estratégias de acordo com as necessidades dos alunos, de forma que se pratique a inclusão e para que o ensino seja para todos, tal como está estabelecido nas LBSE (1986). Para que a inclusão seja efetiva, o conhecimento da instituição de ensino e das crianças é indispensável, sendo, deste modo, apresentada a caracterização dos contextos da PES no seguinte capítulo, dando-se continuidade aos pressupostos apresentados neste.

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

“Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais que, não estando lá permanentemente, com ela interagem” (Alarcão, 2001, p. 20)

O presente capítulo destina-se à caraterização do contexto educativo onde se desenrolou a PES, tanto na vertente da EPE como no ensino do 1º CEB. Assim, este capítulo apresenta as caraterísticas dos contextos, que estiveram na base das práticas desenvolvidas, possibilitando que estas fossem adequadas e ao encontro dos interesses e capacidades das crianças.

Neste seguimento, este capítulo encontra-se dividido em subcapítulos, iniciando-se pela caraterização da instituição cooperante, seguindo a caraterização dos dois contextos educativos supramencionados e, por fim, é aprofundada a Metodologia de Investigação-Ação (MIA), da qual houve uma aproximação dos processos que a constituem durante o percurso da PES, revelando a importância da investigação na educação e, por consequente, de um docente investigador.

### **1. DESCRIÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE**

A instituição onde decorreu a PES é uma instituição pública, pertencendo a um agrupamento do grande Porto. Este agrupamento é composto por nove estabelecimentos de ensino - quatro Jardins de Infância, duas Escolas Básicas que albergam a EPE e o 1º CEB, uma Escola Básica apenas com o 1º CEB, uma Escola Básica destinada aos 2º e 3º Ciclos e uma Escola Secundária. Este agrupamento integrava na sua ação o desenvolvimento de um trabalho colaborativo com encarregados de educação e Autarquias, tendo como

intenção um projeto educativo flexível, que procurava a melhoria das aprendizagens, mobilizando a comunidade educativa para o sucesso das crianças. Assim, a intervenção deste centrava-se na qualidade da ação educativa focada na inovação, na cidadania ativa, participativa e responsável, no sucesso educativo e na prevenção do abandono escolar, concedendo-se, um serviço educativo munido de ferramentas que possibilitam a aquisição de competências a níveis cognitivos, afetivos e motores às crianças que nele passam (Panfleto do Agrupamento sobre o projeto educativo).

Neste seguimento, o centro escolar, onde se desenrolou a PES, alberga cinco salas de EPE e nove salas do 1ºCEB- duas salas para cada ano de escolaridade do 1º ao 3º ano e três salas do 4º ano. A escola estava organizada em dois andares, destinando-se o primeiro às salas de EPE e ao primeiro e segundo ano do 1º CEB, enquanto o segundo andar reunia as salas dos restantes anos do mesmo ciclo. Cada andar dispunha de uma casa de banho para crianças, sendo que no andar superior havia uma casa de banho para pessoal interveniente na ação educativa e no piso inferior estes usavam a casa de banho equipada para pessoas com dificuldades de mobilidade. Além das salas, no primeiro piso existia um refeitório, uma sala de acolhimento que também servia como dormitório, uma sala destinada à expressão motora, um *hall* de entrada para receção das crianças e famílias e espaços para estas colocarem os seus pertences. O segundo piso dispunha de uma sala de matemática onde se encontravam os recursos tecnológicos e materiais didáticos, uma biblioteca, uma sala dos professores e uma sala destinada à arrumação de equipamentos e materiais.

No que diz respeito ao espaço exterior, este era bastante amplo, tendo espaços com terra e árvores. Este espaço era usado em simultâneo pelos dois níveis educativos, existindo uma parte que era destinado às salas de EPE, onde havia um escorrega e uma casinha de plástico, e a parte do campo de futebol era ocupada pelo 1ºCEB. Além destes equipamentos, existiam alguns triciclos que permitem ser usados por duas crianças (uma podia pedalar e outra empurrar) e patins, que eram muitas vezes usados como escadas, mesas e bancos durante as suas brincadeiras neste espaço. Porém, tendo em consideração o número de crianças, eram poucos os equipamentos disponíveis. Neste local existia um pequeno espaço que se destina à horta com terreno para cultivo e materiais de rega e de plantação. De facto, este espaço

deve ter materiais e equipamentos que permitam a exploração e a realização de construções pelas crianças, bem como elementos naturais, sendo a terra um elemento que possibilita a criação de espaços de observação da vida vegetal e animal, constituindo, assim, outras possibilidades de desenvolvimento (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann & Weikart, 2011).

O espaço exterior apresentava apenas uma pequena parte coberta, o que fazia com que nos dias de chuva as crianças tivessem de ir à vez ao exterior ou que permanecessem no interior da instituição. Relativamente às questões de segurança, apenas a parte coberta tinha chão amortecedor de queda e existiam bancos em cimento nas laterais deste local, o que era um inconveniente, uma vez que era um local onde as crianças brincavam e corriam. Paralelamente, o interior de toda a instituição estava equipada com bocas de incêndio e extintores, havendo um mapa de saída de emergência e indicações de cuidados a ter em caso de incêndio junto dos elevados. Relativamente às acessibilidades para crianças com dificuldade de mobilidade, além do elevador que permitia o deslocamento entre os dois pisos, as portas e os corredores eram largos e existiam casas de banhos adequadas.

No que diz respeito ao horário de funcionamento da instituição cooperante, este iniciava-se às 7h 30min e fechava às 19h. Assim, no caso do 1º CEB, até ao horário letivo e após este, os alunos tinham acesso ao prolongamento, organizado pela Associação de Pais, sendo que, depois das 17h, as crianças contavam com professores para as auxiliarem nos trabalhos e para realização de atividades até irem embora. No caso da EPE, as crianças, depois das 15h 30min até à chegada dos encarregados de educação, tinham Atividades de Animação e de Apoio à Família na Educação Pré-Escolar (AAAF).

Quanto aos projetos, entre a EPE e o 1ºCEB existiam apenas projetos relacionados com as épocas festivas que estavam no plano anual de atividades do contexto educativo, como o *Halloween*, o Natal, o Carnaval e a Páscoa.

### 1.1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

De acordo com o capítulo I, a EPE é o início da educação para a criança, pretendendo o desenvolvimento harmonioso da criança, tendo em vista a sua integração na sociedade (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro).

Neste seguimento, a EPE, no contexto onde se desenvolveu a PES, iniciava às 9h da manhã e terminava às 15h 30min, havendo a pausa para almoço das 12h às 13h 30min, tendo, cada grupo, uma educadora e uma assistente operacional na sua sala.

Focando a sala onde foi desenvolvida a PES, esta era constituída por 25 crianças, 13 meninas e 12 meninos, tendo idades compreendidas entre os dois e quatro anos, sendo que as crianças de dois anos completavam os três até ao final do mesmo ano civil. Esta diversidade de idades é muito enriquecedora e impulsiona diversas aprendizagens entre os elementos do grupo (Lopes da Silva et al, 2016). Assim, as aprendizagens, provenientes da heterogeneidade de idades, puderam-se verificar no grupo em questão, quando, frequentemente, as crianças se auxiliavam nas atividades, realizando-se, assim, aprendizagens em conjunto, tal como estará realçado no capítulo seguinte.

Relativamente às nacionalidades das crianças, apenas uma criança tinha nacionalidade brasileira, sendo as restantes portuguesas. Esta criança integrou o grupo a meio do primeiro semestre, tendo se integrado rapidamente, apresentando algumas dificuldades na expressão oral, mas estas lacunas estavam, também, relacionadas com a idade que apresenta.

De acordo com os estádios de desenvolvimento de Piaget, as crianças deste grupo encontravam-se nas fases do sensório motor e do pré-operatório. Durante o estágio sensório motor, as crianças coordenam as informações sensoriais com as suas habilidades motoras, criando-se esquemas comportamentais que as permitem agir e conhecer o mundo. Deste modo, começam a saber solucionar certos problemas, por já se conhecerem a si e aos outros, as rotinas e os objetos do seu quotidiano. No estágio seguinte, o pré-operatório, a criança usa símbolos mentais, tais como palavras e imagens, para apresentar objetos e eventos. Além disso, é bastante visível o uso simbólico,

como a linguagem, as imitações, as imagens mentais e os jogos simbólicos (Shaffer, 2005).

Tendo em consideração os estádios onde se encontravam as crianças do grupo, estas apresentavam algumas dificuldades ao nível da motricidade fina, nomeadamente no manuseamento da tesoura, em organizarem-se em atividades em pequenos grupos e na articulação de algumas palavras. Para além disto, as crianças apresentavam também algumas dificuldades relativas às relações entre pares, na partilha de objetos e materiais com os colegas, o que criava a alguns conflitos entre elas. O egocentrismo está presente nestas idades, tornando-se evidente nos momentos de partilha e de ceder a vez às outras crianças para a realização de atividades. Relativamente aos conflitos, de acordo com Post e Hohmann (2004), quando as crianças têm consciência de si mesmas surgem discussões entre elas, uma vez que começam a querer e contestar os objetos como seus. O solucionamento destes conflitos leva à aquisição e desenvolvimento de competências de pensamento e de reflexão sobre as situações conflituosas entre pares, havendo, deste modo, autodomínio sobre as decisões e consequências advenientes dos problemas, colaboração entre crianças e uma maior segurança em si e nos outros (Post & Hohmann, 2004). Apesar destes conflitos, relacionados com as idades, o grupo mantinha relações positivas entre pares, desenvolvendo-se, também, uma boa relação com os adultos.

É de realçar que vários elementos do grupo tinham um objeto de apego que levavam para a sala de atividades e que, quando se sentiam confortáveis, deixavam-nos numa caixa que existia na sala destinada à arrumação destes objetos. Esta caixa era transparente e estava colocada numa prateleira da sala, possibilitando a visão dos objetos de apego pelas crianças, deixando-as mais seguras. Esta necessidade por uma ligação ao seu meio familiar relacionava-se com o facto de algumas crianças estarem a frequentar a EPE pela primeira vez, necessitando de um objeto que lhe remetesse para o aconchego de casa. Aliás, aquando a PES, as crianças ainda se encontravam numa fase de adaptação, uma vez que ainda estavam no início do semestre, justificando-se o uso destes brinquedos trazido de casa.

No que diz respeito à Linguagem Oral, as crianças mais novas do grupo em questão, apresentavam um vocabulário mais estreito, assistindo-se, algumas vezes, a dificuldades ao nível da expressão oral, na articulação de palavras e

construção de frases, conduzindo à sua incompreensão por parte dos restantes elementos do grupo que possuíam noções de construção frásica e um maior léxico. A linguagem oral é fulcral para a comunicação com os outros, para a exploração e evolução do pensamento. Neste sentido, as habilidades comunicativas vão-se desenvolvendo através do contacto com a língua e das experiências vivenciadas em variados contextos da vida das crianças. A mobilização de várias palavras e o entendimento de mensagens orais em distintas situações, centram-se no significado da mensagem oral, que se constrói, muitas vezes, de forma inata (Lopes da Silva et al., 2016).

Ao nível do desenho, a maior parte do grupo encontrava-se na fase da garatuja. Nesta fase o desenho é caracterizado por criações onde predominam a produção de traços e combinação de retas e círculos, existindo a associação destas elaborações gráficas a objetos e pessoas. Além disso, frequentemente, as crianças referem o que vão desenhar, mas não existe planeamento, mudando as interpretações dos desenhos durante ou após a sua realização, atribuindo-lhe outro significado (Coll, Marchesi & Palácios, 2004). Deste modo, apenas uma pequena parte do grupo tinha ultrapassado a fase da garatuja, situando-se numa fase posterior, onde a representação da figura humana é intencional devido ao maior controlo do punho e nos movimentos dos dedos o que faz com que a criança comece a combinar traços para a representação da figura humana e reprodução de objetos. Nestas criações existe consciência do que se quer desenhar, surgindo os chamados “girinos”- representações de pessoas onde estão presentes círculos dos quais saem traços, representativos da cabeça e membros superiores e inferiores respetivamente (Coll et al., 2004).

No que diz respeito aos interesses do grupo, este manifestava interesse pela expressão musical e plástica, pela exploração sensorial, nomeadamente a manipulação de plasticina, pela escuta e reconto de histórias e por atividades desenvolvidas no exterior, relacionadas com a expressão motora.

Para que se desenvolvam as dificuldades das crianças e se explorem os seus interesses, estas necessitam de espaço onde lhes seja permitido aprender com as suas próprias ações, sendo, deste modo, muito importante a sua organização, pois condiciona tudo o que a criança executa (Hohmann et al., 1987). Assim, a sala de atividades encontrava-se dividida por áreas, sendo elas a biblioteca, a expressão plástica e o faz de conta. A biblioteca da sala tinha vários livros e duas cadeiras, havendo, várias vezes, a junção de outras por

parte das crianças, para que existisse local para todos se sentarem a explorar os livros; a área da plástica era composta por um cavalete e materiais de pintura (pincéis, folhas e tintas); a área do faz de conta tinha uma parte de cozinha, onde existiam loiças de plástico, banca da loiça, armários, alimentos artificiais, mesa e cadeiras, e, também, uma parte que representava o quarto que era composta por uma cama com vários bonecos de diferentes tamanhos e referentes a distintas culturas e um carrinho para os mesmos.

Além destas áreas, existia um tapete para exploração em grande grupo e duas mesas com cadeiras para exploração em pequenos grupos. As crianças tinham, ainda, a possibilidade de utilização de um *tablet* com jogos, materiais manipuláveis e magnéticos, *puzzles*, plasticina, carros com pistas de circulação montáveis para os mesmos, blocos de construção e lupas. Segundo Oliveira-Formosinho et al. (2013), esta organização da sala de atividades em áreas, “além de ser uma necessidade indispensável para a vida do grupo, contém mensagens pedagógicas quotidianas” (p.83). Neste sentido, esta organização é uma forma de “apoiar diferentes tipos de brincadeiras e atividades de que as crianças gostem” (Hohmann & Weikart, 2011, p.164) e de fomentar as iniciativas das crianças, a sua autonomia e a criação de relações entre as mesmas (Hohmann & Weikart, 2011), pois estas têm conhecimento dos materiais e objetos que a sala dispõe e onde estes se encontram.

A sala tinha uma parede com janelas que possibilitava a entrada de luz natural e a observação do exterior. As paredes continham algumas produções realizadas pelo grupo e cartazes de desenhos animados. Nesta continuidade, as paredes servem como espaço de exposição temporário ou permanente, refletindo o que é feito pela comunidade educativa, bem como “as suas histórias, a evolução das crianças e o projeto educativo” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.123). Relativamente aos cartazes presentes na sala, estes representavam desenhos animados com os quais as crianças contactavam, sendo, deste modo, um elemento de conforto para estas. No que concerne ao mobiliário, este encontrava-se ao nível das crianças, havendo dois móveis que eram mais altos – um onde estavam guardados jogos e outro encontrava-se dividido em prateleiras, sendo as mais baixas destinadas aos materiais de pintura e recorte e as mais altas para as pastas com documentação. As prateleiras não apresentavam etiquetas, conduzindo a algumas dúvidas na altura do arrumar os jogos, brinquedos e materiais.

Ainda dentro da descrição da sala, esta dispunha de uma banca que estava posicionada ao lado da área da pintura, servindo, além de recurso para auxílio da higiene e para consumo de água, também para a lavagem dos materiais de pintura. Além disso, debaixo desta banca estavam os materiais de desperdício e um triciclo. É de salientar que, devido ao projeto realizado na sala de atividades durante a PES, a sala foi reorganizada como será apresentado no capítulo III.

Tendo em consideração que a educadora pretendia, primeiramente, o desenvolvimento do grupo ao nível do saber estar e ser, a sala ainda não possuía instrumentos de pilotagem. No entanto, eram realizadas algumas dinâmicas para as crianças identificarem quem faltava do grupo, de forma a inserir o mapa de presenças, num momento posterior.

Quando as crianças atingem os três e quatro anos, surge o interesse pelo tempo e sequência de acontecimentos, deste modo, a consciência da rotina diária leva a que a criança se sinta mais confortável e não passe o dia todo ansiosa com o que irá acontecer a seguir (Hohmann et al., 1987). Neste seguimento, tendo em conta as faixas etárias do grupo, a rotina foi reorganizada ao logo da PES de modo a ir ao encontro dos interesses e do bem-estar das crianças. Assim, no final da PES, a rotina do grupo iniciava com o brincar espontâneo, dando-se tempo para que todos chegassem e para que as crianças que se atrasassem não perdessem atividades. Além disso, como o grupo estava numa fase de adaptação, este tempo promovia a interação e integração das crianças. A seguir, em grande grupo, no tapete, era cantada a música dos “Bons Dias”, seguindo-se uma atividade. Ao meio da manhã o grupo lanchava na sala de atividades e, no final, dirigia-se para o exterior. Posteriormente, regressava à sala de atividades para depois ser encaminhado para a casa de banho, em pequenos grupos, para realizarem a higiene antes do almoço. Depois da hora de almoço, as crianças brincavam um pouco no exterior, voltando para a sala de atividades mais tarde. É de salientar que, depois da hora de almoço, aproximadamente metade do grupo fazia a sesta no dormitório, juntando-se ao grupo, na sala de atividades, conforme iam acordando. Perto das 15h 30min as crianças iam lanchar para depois irem embora aquando a chegada dos encarregados de educação.

No tempo destinado ao brincar espontâneo as crianças escolhiam livremente o que queriam fazer, não existindo limite de crianças por área, nem

de tempo. Relativamente às atividades desenvolvidas pela educadora, esta geria o tempo destinado para cada experiência de acordo com o interesse e motivação das crianças, o que reflete a flexibilidade do tempo que é referido nas OCEPE. Segundo Araújo (2009), a criança só brinca quando é ela a escolher a brincadeira, sendo essencial a liberdade de escolha da área e material a explorar. Nesta continuidade, é de realçar que havia bastante tempo dedicado ao brincar espontâneo e ao brincar no exterior devido ao reconhecimento da importância deste para o desenvolvimento das crianças. Tal como Neto (2003) refere, o brincar é a “atividade que mais interessa à criança” (p. 115). Assim, estas brincam para se acomodarem do mundo, se conhecerem a si próprias, ao mundo físico e social, estando, deste modo, diretamente relacionado com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança (Araújo, 2009).

Ainda dentro da rotina, a Câmara Municipal promovia atividades de expressão motora e musical, uma vez por semana, cerca de 45 minutos para cada expressão, estando estas agendados para a parte da manhã de terça e quarta feira, respetivamente. A equipa pedagógica acompanhava e colaborava nestes momentos fornecido pela Câmara.

Durante a realização de atividades, a educadora cooperante colocava música e cantava para ajudar na concentração das crianças. A música também acompanhava o grupo nos momentos de transição, explorando-se vários temas por meio de canções. Esta estratégia ajudava bastante a tranquilizar e concentrar o grupo nas suas produções, desenvolvendo-se aprendizagens significativas devido à sonoridade que as letras e melodias transmitem e que as crianças tanto apreciam. Aliás, o contacto com a música de vários géneros, desenvolve o gosto pela mesma. Além disso, a música acompanha o ser humano em várias situações da vida, sendo uma linguagem através da qual as crianças aprendem muito si e sobre os outros (Hohmann & Weikart 2011).

Relativamente às relações que a família estabelecia com a EPE, neste contexto educativo existia uma associação de pais que organizava atividades para as crianças, criando aulas de ioga e inglês para as crianças interessadas. Além disso, o envolvimento e colaboração das famílias esteve presente na realização de atividades e projetos como se poderá verificar no capítulo III.

No que diz respeito a projetos, na EPE eram desenvolvidos os seguintes: Plano Nacional de Leitura, Projeto “Magicar... ideias e palavras”, Projeto das

Ciências Experimentais “Amigos das Ciências”, Projeto Internacional Eco-Escolas, Projeto Lipor/Geração +, Projeto Educação para a Saúde/PASSEzinho e PIPL (Programa Integrado de Promoção da Literacia).

## 1.2. CARATERIZAÇÃO DO NÍVEL EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES, em contexto do 1ºCiclo, decorreu no 1ºano de escolaridade, numa turma constituída por 22 alunos, sendo 12 crianças do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e sete anos. Nestas idades, segundo Piaget, as crianças encontram-se no estágio pré-operacional, no subestágio do intuitivo devido a uma demonstração menor de egocentrismo com evidências de um pensamento mais intuitivo. Este pensamento intuitivo sobre objetos e eventos centra-se nas características destes, encontrando-se, assim, um pensamento pré-lógico, onde já há capacidade de agrupar objetos em classes, de acordo com os aspetos similares (Ferreira & Santos, 1994; Shaffer, 2005). Posto isto, as crianças costumam apresentar algumas dificuldades ao nível da conservação de volume, massa e número, por ainda se estar a desenvolver o conceito de reversibilidade (Shaffer, 2005). Deste modo, os pensamentos intuitivos recorrem de situações concretas e levam a que as crianças consigam observar e refletir, procurando as causas e consequências para cada situação. Estas capacidades mentais são fundamentais para as crianças ingressarem na escolaridade obrigatória e adquirirem capacidades de leitura, escrita e resolução de problemas (Ferreira & Santos, 1994).

Dentro da turma um dos alunos apresentava algumas dificuldades em interagir com os colegas e ao nível da concentração, sendo que existiam suspeitas de Síndrome de Asperger, mas ainda se encontrava em fase de diagnóstico. Este síndrome é caracterizado por dificuldades de desenvolvimento de várias áreas do funcionamento do corpo, que acabam por ter notórias irregularidades no que diz respeito ao relacionamento pessoal, ao nível da comunicação, à existência de comportamentos repetitivos e interesses

limitados (Klin, 2006). Tendo em consideração as necessidades que este aluno apresentava, acompanhava os colegas nas experiências de atividades colocadas à turma, não tendo um plano individual, sendo-lhe dado um maior tempo para realizar as atividades e um acompanhamento mais individualizado para que realizasse todas as propostas, como será evidenciado no capítulo III.

Quanto às nacionalidades dos elementos da turma, três dos alunos eram de nacionalidade brasileira, um de descendência asiática e os restantes de nacionalidade portuguesa. Em relação aos contextos familiares, a maioria das crianças vivia com os pais, sendo estes bastante colaborativos, envolvendo-se nos projetos e atividades propostas de forma a integrarem a aprendizagem dos seus educandos. Ferreira e Santos (1994) referem que a família e a escola se complementam, trazendo vantagens para todos, existindo melhores resultados nas aprendizagens das crianças, sendo que as famílias conseguem, desta forma, acompanhar os seus educandos e compreender os métodos de ensino adotados. Relativamente às suas habilitações dos pais, estes possuíam na maioria o ensino secundário e licenciatura, existindo pais com valência nos três ciclos do ensino básico e dois pais com mestrado. Focando a situação profissional, a grande maioria encontrava-se empregada por conta de outrem.

Ao nível dos interesses, esta turma interessava-se bastante pela audição de músicas, expressão plástica, inglês, exploração do mapa-mundo e de histórias. Este interesse pelas expressões foi tido em consideração para a realização de um projeto, pelo par pedagógico, como se poderá verificar no próximo capítulo. A turma estava integrada num projeto denominado como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) que pretendia a exploração da língua inglesa, através do qual a professora, ao longo das aulas, introduzia vocábulos em inglês sobre o que estava a lecionar, mostrando, também, músicas e vídeos para que as crianças comesçassem a familiarizar com as palavras e a pronúncia desta língua. Quanto ao interesse por histórias, as crianças tinham acesso a livros que se encontravam na sala de aula para quando acabavam as tarefas lerem o que pretendiam, fomentando-se o gosto pela leitura e o seu aperfeiçoamento. Também neste sentido, os alunos, frequentemente, realizam trocas de livros, incentivados pela docente que dispunha de livros requisitados da biblioteca escolar, na sala, para que as crianças os requisitassem, através de uma ficha de requisição preenchida pela mesma. Deste modo, as crianças levavam um livro para casa durante uma

semana e quando o acabavam de ler, devolviam-no para se realizar novamente a troca de contos. Nesta iniciativa, era tido em consideração os livros que as crianças já tinham requisitado para que não os repetissem, sendo que cada criança escolhia o livro e se houvesse mais de que um aluno a querer o mesmo era chegado a um acordo. Quando se proporcionam momentos de contacto com a linguagem escrita, no quotidiano da criança, através de livros ou de outros suportes literários, surge o interesse pela leitura e o desejo por aprender a ler (Sim-Sim, 2009). Nesta continuidade, a turma demonstrava grande interesse por aprender, mostrando-se, também, curiosa e autónoma na realização de atividades, existindo algumas crianças que se distraíam com uma maior facilidade, mas todos os alunos conseguiam acompanhar os conteúdos.

Além do projeto relacionado com o inglês já mencionado, existia um projeto denominado como “Nós e a Terra” que dava continuidade ao do primeiro semestre, “Nós e o Mar”. Nestes projetos pretendia-se abordar conceitos do mar e da terra inseridos nos conteúdos a lecionar. Um outro projeto, desenvolvido na oferta complementar, intitulou-se como “Trilhos pela ciência e pela arte” onde se realizavam trabalhos no âmbito da descoberta e exploração das ciências e das artes plásticas.

No que diz respeito às dificuldades, alguns dos alunos apresentavam dificuldades na área de matemática, nomeadamente na sequência numérica, no reconhecimento dos números, na lateralidade e na orientação espacial. Estes aspetos foram explorados durante as ações desenvolvidas e encontram-se abordados no capítulo seguinte. Paralelamente, na área do português, a turma demonstrava facilidade no que diz respeito ao reconhecimento das letras, sendo que a maioria do grupo conseguia ler palavras e enunciados de forma fluente e produzir frases e pequenos textos.

No que diz respeito ao horário da turma, as aulas começavam todos os dias às 9h da manhã, deferindo as horas em que acabavam. Nesta continuidade, à segunda e à quinta as aulas acabavam às 15h 30min, à terça às 14h 30min e à quarta e à sexta às 17h. Após estes horários às crianças tinham Atividades de Enriquecimento Curricular (música, dança e educação física). Além disso, as crianças tinham, também, à sua disponibilidade o prolongamento das 7h 30min às 9h e das 17h às 19h. Tendo em consideração o horário de aulas mencionado, as crianças tinham um intervalo das 10h 30min até às 11h durante a manhã e à tarde tinham um intervalo das 15h 30min às 16h. O

lanche era realizado no exterior, a não ser nos dias em que não era possível devido às condições meteorológicas adversas, lanchando dentro da sala e depois brincando um pouco neste espaço. Após cada intervalo, a docente titular proporcionava um momento de relaxamento, com música, acompanhada de exercícios de respiração, ou leitura de histórias para que o grupo regressasse à calma antes de se continuar a aula. Este horário teve uma reorganização devido a situações de impossibilidade de ensino presencial, como será descrito no capítulo III.

Relativamente, à distribuição semanal das componentes curriculares a lecionar, existia uma calendarização para estas, sendo que a segunda-feira se destinava à matemática, português e estudo do meio, a terça e quarta ao português e matemática, quinta ao português, estudo do meio e matemática e sexta ao português, matemática e Atividades Lúdicas Experimentais. Estas áreas curriculares não eram abordadas de forma separadas, mas de forma interligada, havendo transversalidade de conhecimentos. Além disso, às segundas e quartas-feiras as crianças tinham oferta complementar na parte de tarde do horário letivo, que era lecionada pela professora titular, abordando as áreas que a turma mais necessitasse. No que diz respeito ao ensino das letras, a turma tinha uma rotina para a mesma, sendo abordadas letras novas todas as terças-feiras pela diretora da instituição, segundo os métodos de ensino da escrita e da leitura explorados no primeiro capítulo. De realçar que a docente proporcionava experiências de aprendizagens em diferentes espaços, nomeadamente no exterior, cantina e átrio principal da escola. Os espaços educativos são locais onde ocorrem ações para o desenvolvimento dos alunos, podendo estas ser realizadas em vários locais, para além da sala de aula, tornam-se mais motivadoras e interessantes (Zabalza, 2001).

Depois dos fins de semana ou férias, a professora pedia às crianças para contarem um pouco do que fizeram durante esse tempo se quisessem, fomentando, assim, um momento de diálogo, partilha e de exploração da sequência temporal. No fim de semana, os alunos levavam para casa um poema do projeto “Ouvintes Sortudos” para lerem juntos com os seus familiares e amigos e para que estes colocassem, numa tabela, um comentário sobre a leitura das crianças. Neste sentido, normalmente à segunda-feira, era feita a leitura conjunta do poema e depois eram entregues os comentários à

docente e realizavam-se algumas atividades sobre o mesmo. Esta iniciativa, também, era desenvolvida na outra turma do 1º ano da escola.

Relativamente às relações, a turma mantinha relações positivas quer entre os seus elementos quer com a professora titular, embora nos intervalos, durante as brincadeiras, existissem pequenos grupos com as quais as crianças conviviam mais, o que é normal por se identificarem mais com algumas delas. De salientar, que a docente conhecia bem a turma e os contextos dos seus elementos, refletindo-se numa boa relação entre esta e os alunos, sendo que estes muitas vezes a procuram para falar e partilhar as suas histórias fora do horário de aula. Perante situações de conflito, a docente promovia sempre a comunicação para ouvir todas as perspetivas das situações e procurar que os alunos chegassem às conclusões sobre o problema, em turma, para que, desta forma, todos refletissem acerca das situações e as suas consequências. Por conseguinte, a docente, perante situações de evolução das crianças, elogiava-as para que vissem a sua aprendizagem reconhecida e, deste modo, continuassem.

Em relação às interações entre docentes, a professora titular mantinha diálogos frequentes com os outros professores que interagiam com a turma, nomeadamente com os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular, procurando saber o desempenho dos alunos, bem como os conflitos e comportamento dos mesmos para estar a par das situações e tentar solucionar alguns problemas. Relativamente às relações entre a docente e os pais, estes comunicavam principalmente por via *email* e contacto telefónico, estando sempre ambos informados sobre as crianças. Além disso, para reunirem pessoalmente, a professora dispunha de um horário às sextas-feiras, das 14h às 15h 30min, para atendimento aos pais.

No que diz respeito à sala de aula da turma em questão, esta encontrava-se no primeiro piso, no corredor destinado às salas do primeiro e segundo ano. Assim, à entrada da sala, cada criança tinha um cabide e uma prateleira, devidamente identificados, para guardarem os seus pertences e, deste modo, deixarem a sala de aula com mais espaço liberto, facilitando a circulação na mesma. No que diz respeito à organização da sala de aula desta turma, esta apresentava uma organização em pequenos grupos para que fosse mais fácil a professora acompanhar os alunos e para que conseguisse ver todos eles. Esta organização também permitia que o grupo conseguisse concentrar-se mais,

promovendo-se a cooperação entre os elementos de cada um dos grupos. Nesta continuidade, a docente organizou cada um de forma a ficarem crianças com mais dificuldade junto das que tinham menos, para que desta forma existisse cooperação. Além disso, os alunos com dificuldades de visão estavam sentados nos locais da frente para que obtivessem uma melhor vista para o quadro.

Ainda dentro da descrição deste espaço, a sala tinha uma parede com janelas para o exterior que possibilitava a entrada de luz natural, dispunha de um quadro branco, computador, rádio, estantes onde eram guardados os livros, cadernos e jogos. Quando era necessário projetar tinha de se requisitar um projetor na biblioteca escolar, uma vez que a sala não tinha este equipamento, o que era um constrangimento para o uso das TIC devido aos transtornos que causava, por nem todos funcionarem nos computadores das salas. Numa das paredes existia um balcão onde se encontrava uma banca com torneira, existindo debaixo deste os materiais de desperdício. Esta banca servia para consumo de água e para limpezas de materiais de pintura.

Nas paredes estavam expostas as letras e os números que auxiliavam os alunos, frequentemente, na escrita, leitura, contagens e realização de operações numéricas. Além disso, existiam trabalhos realizados pelas crianças e calendários realizados pelas mesmas, no início de cada mês, através da colocação dos dias e de uma rima para aquele mês, de forma a serem explorados os meses do ano, a sequência numérica e o português. Junto da porta existiam caixotes de reciclagem para promoção desta, um recipiente com chapéus para as crianças irem ao exterior brincar quando estava sol e brinquedos para o momento do intervalo. Os alunos são crianças e, como tal, precisam de brincar e este cesto com brinquedos oferecia objetos para estes momentos de pausa.

Assim, o conhecimento dos contextos, crianças e rotinas possibilita práticas adequadas e a reflexão sobre as mesmas como estará presente no capítulo seguinte, referentes às ações desenvolvidas.

## 2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

Os profissionais de educação deparam-se diariamente com várias situações problemáticas, tendo de as solucionar, mostrando-se, assim, o potencial da investigação sobre a sua prática (Ponte, 2004). Deste modo, todo o docente deve-se assumir como um investigador, mantendo uma relação inseparável com a investigação, devendo a formação envolver o desenvolvimento de capacidades de investigação, sobre e para a prática educativa, incluindo os outros profissionais neste processo. Assim, um docente investigador questiona o que o rodeia e questiona-se a si próprio, sendo capaz de compreender as situações e solucioná-las (Alarcão, 2001).

Neste seguimento, segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação é uma disposição que as pessoas tomam face a objetos e atividades. Desta forma, quem investiga fá-lo a partir dos seus interesses, tendo como ferramenta de transformação o objetivo que formula inicialmente para a sua investigação (Bogdan & Biklen, 1994). Seguindo esta linha de pensamento, no âmbito da educação, investigar contribui para a problematização e compreensão dos conhecimentos educativos, para que sejam inovados, proporcionando o melhoramento dos sistemas de educação e das ações dos profissionais que nela se envolvem (Hamido & Azevedo, 2013).

O conhecimento profissional prático está sempre disposto à mudança, tendo uma natureza evolutiva. A mudança deste conhecimento prático exige uma reflexão cultural e social, a nível da renovação nos contextos profissionais, das relações pessoais e das relações de poder que os envolvem (Máximo-Esteves, 2008). Assim, tendo em consideração que a MIA, na educação, tem o objetivo de despoletar o desenvolvimento dos profissionais, por potenciar e renovar os conhecimentos destes (Anderson & Herr, 2016), o percurso vivenciado ao longo da PES sustentou-se nos processos que estão na base desta metodologia e que serão aprofundados durante este subcapítulo.

A investigação-ação constitui “a recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 292). Nesta linha de pensamento, também Máximo-Esteves (2008), defende que os profissionais ao desenvolverem a necessidade de refletir sobre a sua prática,

ou seja, ao investigarem o próprio trabalho de forma a melhorarem-no, tornam possível a mudança e transformação da realidade social e educacional.

Na vertente educativa, transformar através da investigação-ação assume-se como um relevante processo emancipatório, uma vez que o profissional formula questões, constrói objetivos e estratégias adequadas para a sua investigação e monitoriza e defini moldes de avaliação dos resultados (Máximo-Esteves, 2008). Por conseguinte, “é um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82).

Neste seguimento, esta metodologia integra como processos o observar, o planear, o agir, o refletir, o avaliar e o dialogar. Assim, no primeiro processo, o docente observa o contexto para realizar a sua reflexão sobre as experiências, de modo a verificar os aspetos que necessitam de mudança. Posteriormente, o profissional planeia e age de acordo com os dados que recolheu e pesquisou. Após a sua ação, é feita uma análise crítica, seguindo-se a avaliação das decisões colocadas em prática. Por fim, são trocadas ideias com outros indivíduos para serem tomadas decisões finais (Fischer, 2001, citado por Máximo-Esteves, 2008).

Assim, no decorrer do estágio, existiram várias estratégias formativas que permitiram conhecer a instituição cooperante e o grupo, possibilitando-se, assim, uma intervenção mais consciente e intencional. Neste seguimento, a observação participante e sistemática foi a primeira técnica para recolha de informação sobre a realidade educativa. Deste modo, diariamente, houve o registo por escrito de um diário de bordo, onde, para além das descrições e reflexões sobre atividades e atitudes observadas, também foram anexados registos fotográficos e audiovisuais, bem como documentos fornecidos pelos docentes cooperantes. Este instrumento permitiu recolher informação, analisá-la e refletir, sustentado, assim, a PES. Segundo Vieira e Moreira (2011) os diários de bordo são instrumentos de expressão pessoal, onde o profissional descreve as suas preocupações sobre a formação, o processo de ensino e de aprendizagem e a avaliação. Assim, deve-se partir de uma observação sobre as práticas, de modo reflexivo, bem como dos conhecimentos e da experiência investigativa vivenciada, para que os diários sirvam como meio de fundamentação para as ações, de modo a estas serem renovadas e o docente

desenvolva “a sua auto-direção na ação” (Vieira & Moreira, 2011, p.42). Além disso, no caso do 1º CEB foram, também, elaboradas grelhas de observação do contexto (Apêndice I), da leitura (Apêndice J), da ortografia (Apêndice K) e das atitudes (Apêndice L), de modo a serem registadas as dificuldades dos alunos nestes parâmetros, para, posteriormente, serem desenvolvidas atividades que fossem ao encontro das mesmas.

Deste modo, partindo da observação, surgiram as planificações, construídas entre as docentes estagiárias e a docente cooperante, estando os interesses, necessidades e opiniões das crianças refletidos nas mesmas, tendo um caráter reflexivo, ajustando-se a comportamentos, interesses e propostas que pudessem surgir durante o seu desenvolvimento (Zabalba, 1992). Na EPE as planificações (Anexo A) reuniam as necessidades, dificuldades e interesses das crianças que eram tidos em consideração para a elaboração dos objetivos e, posteriormente, para as propostas de atividades que permitem atingir os objetivos delineados anteriormente. A planificação incluía ainda as decisões pedagógicas tomadas, onde se incluíam os domínios de conteúdo, a organização do grupo, do espaço e dos materiais. Relativamente ao 1ºCEB, as planificações (Anexo D) iniciavam com uma contextualização onde eram descritas as dificuldades, necessidades e interesses que sustentavam as atividades propostas na planificação, seguindo-se os principais objetivos a concretizar, o mapa conceitual que continha o tema e a transversalidade de áreas curriculares acompanhadas dos domínios e descritores. Por fim, era apresentada uma tabela onde estava apresentado o desafio da aula, as atividades com a duração prevista, os materiais necessários, as formas de exercitação dos conhecimentos e a sua sistematização, bem como os instrumentos e critérios de avaliação da aula.

Em consequente, antes das atividades observadas em contexto EPE, eram elaborados guiões de pré-observação (Anexo B) que permitiam refletir, antes da ação, sobre as intencionalidades das experiências propostas e prever algumas situações e reações perante a implementação das mesmas. Deste modo, estes guiões eram constituídos por uma síntese das evidências que sustentavam a atividade pedagógica, seguindo a sua descrição, existindo referência às áreas, domínios, objetivos, estratégias e recursos. Tendo em conta que este instrumento se direcionava para o desenvolvimento de uma ação futura, incluía também a previsão das dificuldades ocorrentes durante o

desenvolvimento da atividade e dos aspetos que deviam ser considerados na observação da mesma. Este instrumento não foi utilizado em 1º CEB devido à inexistência de atividades observadas, por causa da situação pandémica que obrigou ao regime de ensino à distância.

Segundo Alarcão (1996), a reflexão “baseia-se na vontade, no pensamento, em atitudes, de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e justiça” (p. 175), onde se conjuga “a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num acto específico, próprio do ser humano” (p. 175). Deste modo, este é um processo simultaneamente lógico e psicológico. Seguindo esta linha de pensamento, os profissionais de educação precisam de adotar noções fulcrais no que diz respeito à ação, sendo elas o conhecimento da ação através da observação, a reflexão na ação perante as situações imprevistas que surgem durante a prática e a reflexão sobre a ação realizada numa análise crítica retrospectiva.

Neste sentido, na PES em 1º CEB foram realizadas narrativas individuais, em EPE, além destas, foram usadas ainda narrativas colaborativas (Anexo D), como instrumento de reflexão sobre a ação, realizadas pelas docentes estagiárias, sendo uma a observada e a outra a observadora, e a educadora cooperante. No 1º CEB apenas foram realizadas narrativas individuais devido ao encerramento das escolas que impossibilitou a outra forma de reflexão, de carácter colaborativo. Neste documento era descrita e analisada uma atividade realizada no contexto educativo da EPE, iniciando esta descrição e reflexão a docente estagiária responsável pela dinamização da atividade e, posteriormente, o par pedagógico e a docente cooperante mostravam a sua opinião, individualmente, de forma construtiva. Esta troca de ideias ocorrentes de atividades reflete, mais uma vez, a importância do trabalho colaborativo entre docentes, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão atenta e analista das ações desenvolvidas, tanto por quem desenvolve como por quem observa, existindo uma melhoria das práticas e da formação docente. Deste modo, os profissionais colocam-se numa perspectiva de auto-observadores ao descreverem e refletirem sobre a sua ação (Alarcão, 1996), onde se verifica uma notável evolução em cada um dos intervenientes, por meio das partilhas de conceções sobre as práticas observadas (Ribeiro & Moreira, 2007).

Neste seguimento, a prática reflexiva surge como forma dos professores questionarem as suas práticas de ensino, através da qual se pode rever os acontecimentos e a ação (Oliveira & Serrazina, 2002). Deste modo, o par pedagógico refletia sobre as atividades, o impacto que estas causavam junto das crianças e os aspetos que deviam ser melhorados, tendo como objetivo aperfeiçoar a intervenção nas experiências de aprendizagem seguintes.

Por fim, a MIA esteve como base da PES, recorrendo-se aos processos que a compõem e seguindo-se alguns dos seus princípios objetivando o crescimento profissional das docentes estagiárias, como se pode verificar no capítulo seguinte, através da criação de competências reflexivas e investigativas, bem como a aquisição de conhecimento sobre instrumentos que permitem recolher dados sobre os contextos, para ser possível a ação e a reflexão, essenciais para a futura docência destas.

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

“Aprender não deve apenas conduzir-nos a um determinado sítio; deve permitir-nos continuar mais tarde esse caminho com maior facilidade” (Bruner, 1977, p. 39)

O presente capítulo destina-se à descrição, análise e reflexão das ações realizadas durante a PES, no contexto de EPE e 1º CEB. Estas foram acompanhadas pelos pressupostos teóricos e legais que sustentam estes dois níveis educativos. Assim, este capítulo encontra-se organizado em dois subcapítulos, o primeiro direciona-se para a prática pedagógica decorrida na EPE e o segundo para as ações desenvolvidas em contexto de 1ºCEB e análise das estratégias de ensino não presenciais vivenciadas aquando a prática educativa neste último nível. Assim, este capítulo espelha as três estratégias de formação referidas por Schön (citado por Alarcão, 1996), a experimentação acompanhada pela reflexão, a prática e a análise da mesma.

Segundo Formosinho (2009), “a ação educativa é entendida como um projeto de vida, num processo de formação pessoal-profissional, projeto esse construído com as crianças e com as comunidades” (p. 324), onde através das práticas se refletem e concebem valores e saberes entre crianças e docentes, existindo a reavaliação destas ações de forma contínua. Assim, a ação pedagógica “estabelece um vaivém entre a teoria e a prática” (Formosinho, 2009, p.290), sendo a prática a realização da teoria, embora seja através da ação que os docentes aperfeiçoam a sua prática, aprendendo a lidar com as situações provenientes da profissão e desenvolvendo esta ao longo de toda a vida.

Deste modo, a prática realizada em contexto de PES baseou-se na aproximação MIA pelos processos que a incorporam. Além dos construtos teóricos desta, também esteve presente a metodologia de trabalho por projeto a qual se encontra como base no projeto desenvolvido em contexto de EPE.

## 1. PERCURSO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Este subcapítulo centra-se na análise reflexiva de ações desenvolvidas no contexto da EPE, durante a PES. Neste sentido, todas as ações desenvolvidas neste contexto, tiveram em consideração as necessidades e interesses do grupo, sendo através destes que se planearam as atividades, espelhando-se o papel ativo da criança na sua aprendizagem e desenvolvimento, como será evidenciado aquando a descrição dos projetos e atividades desenvolvidas pelo grupo, no decorrer deste subcapítulo. Assim, demonstra-se a intencionalidade educativa que visa o desenvolvimento equilibrado e integral da criança através de experiências ricas e diversificadas, articulando-se as diferentes áreas de conteúdo.

Neste sentido, planear a prática educativa implica a reflexão do educador sobre as intenções educativas e as formas de as apropriar ao grupo, tendo em consideração as situações inesperadas que podem ocorrer (Lopes da Silva et al, 2016).

Deste modo, através da observação realizada, permitiu-se o conhecimento das crianças que fazem parte do grupo, para desta forma, se proporcionarem experiências e explorações que se adequassem a este. A observação é o primeiro passo para o planeamento de atividades, pois é através do olhar atento e cuidado que o adulto conhece o grupo, para que, assim, se planeie adequadamente.

Assim, partindo da observação realizada durante a PES foram desenvolvidas atividades que desenvolvessem as necessidades do grupo, tendo em consideração os seus interesses. A exploração sensorial é muito importante para o desenvolvimento dos órgãos sensoriais das crianças, compreendendo uma forma de perceção do mundo e de conhecimento de si mesmas. Paralelamente, os valores devem ser explorados desde cedo, pois estão na base da socialização e na relação com os outros, constituindo-se como instrumentos para a construção de uma sociedade respeitosa e consciente.

Neste seguimento, uma das atividades realizada durante a PES (Apêndice A) que explora a partilha, o respeito pelos outros, a união e o trabalho em equipa, surgiu da história “O grande rabanete” de Tatiana Belinky. Este livro narra a história de um rabanete gigante que para ser arrancado da terra

precisa da ajuda de todos, sendo o último a juntar-se para ajudar a puxar um rato, que apesar de ser pequenino, acabou por fazer a diferença, conseguindo-se tirar o rabanete da terra, passando a ideia de que a aparência não importa, mas o apoio que se dá é que é essencial para o desenvolvimento das tarefas. Este livro não estava disponível em Portugal, então o par pedagógico apresentou esta história através de um desdobrável (Figura 3) de onde iam surgindo as personagens – avô, avó, neta, cão, gato e rato-, que através do trabalho conjunto pela cooperação e colaboração conseguiam unidas retirar o rabanete gigante na terra.



**Figura 3: Apresentação da história “O grande rabanete” através do desdobrável**

Assim, apresentar história através de diferentes suportes desenvolve o gosto pela audição destas e ajuda na compreensão das mesmas. Além deste recurso ser novo para as crianças, a repetição de algumas palavras, como por exemplo “puxa, puxa”, sempre que mais uma personagem ajudava a puxar o rabanete, criava uma sonoridade que as crianças memorizavam e repetiam, como se verificou com a segunda vez que se contou a história, a pedido do grupo. O reconto da história possibilitou uma maior participação das crianças no mesmo, interagindo com sons e gestos e lembrando as partes e intervenientes da mesma. Além disso, tendo por base os benefícios da literatura no desenvolvimento das crianças evidenciado no capítulo I, este contacto é fundamental, despoletando o interesse das crianças pela leitura e

obras literárias. Seguidamente, como o enredo envolvia o aparecimento de várias personagens, realizou-se a sua sequência de acordo com a história, numa barra cronológica (Apêndice B), através das imagens usadas no desdobrável.

O rabanete era uma hortaliça desconhecida para muitas das crianças e como tal proporcionou-se a exploração deste alimento, onde as crianças viram, tocaram e provaram, exprimindo o que achavam e se gostavam ou não, explorando os sentidos do tato, da visão e do paladar. As crianças devem dar sempre os seus pontos de vista sobre as situações e experiências que vivenciavam, de forma a fomentar a linguagem, o raciocínio e desenvolver as suas opiniões, criando-se, assim, momentos de partilha de informações e, conseqüente, aprendizagem. Além disso, o diálogo ativa os conhecimentos prévios que possuem sobre o que as rodeiam, percebendo-se o seu nível de desenvolvimento e conhecimento.

Num momento seguinte, as crianças dramatizaram a história (Figura 4). Assim, foram apresentados acessórios para a representação das personagens envolvente no enredo. Estes acessórios tiveram em consideração os que eram apresentados nas imagens, tendo sido fácil para o grupo associá-los às personagens – boné para o avô, avental para a avó, acessório do cabelo para a neta e orelhas representativas de cada animal. Deste modo, foram distribuídos os papéis e dramatizada a história, dando oportunidade para todos participarem.



**Figura 4: Dramatização da história “O grande rabanete”. Representação da tentativa de tirar o alimento da terra pelo avô, avó, neta e cão**

Durante a dramatização, o grupo não sentiu muitas dificuldades na ordem de entrada das crianças na história, uma vez que esta sequência foi explorada em momentos anteriores. As crianças representaram os papéis, realizaram os movimentos que as personagens tinham de concretizar para retirarem o rabanete da terra, demonstrando o esforço que esta ação envolvia. O facto de as crianças terem acessórios fez com que estas encarassem os papéis, existindo a associação dos objetos à parte do corpo onde eram colocados, bem como a correspondência das orelhas aos animais que estas representavam, ou seja, existiu uma identificação e associação entre a personagem e o acessório. De facto, os acessórios são objetos motivadores, uma vez que as crianças gostam de vestir, de se verem com vestuário que as façam imaginar e encarar um papel, desenvolvendo-se a criatividade, a interação com os outros, a motricidade e a compreensão da mensagem. De salientar que as orelhas respetivas de cada animal foram feitas com materiais recicláveis, tendo em conta os animais e cores da história apresentada. Deste modo, depois de todas as dramatizações dos grupos, as crianças quiseram usar estes objetos para brincarem nas áreas de interesse e foram trocando para puderem usar os diversos acessórios e incorporarem as várias personagens. Além disso, por iniciativa, realizaram novamente a dramatização de forma livre durante o tempo destinado ao brincar espontâneo.

Segundo Leenhardt (1974), o jogo dramático, em contexto de educação, tem o seu benefício apenas na criança, possibilitando-se a expressão corporal e oral, a criação de sensibilidade para a arte, a estimulação da autonomia e da interação com os outros. Nesta continuidade, o adulto deve apoiar a criança nestas atividades, de modo a ampliar as suas propostas de agir nas representações, fomentar o diálogo, criar oportunidades de recriação de situações do quotidiano, assim como imaginárias. Por conseguinte, devem ser disponibilizados objetos para a realização de “jogos dramáticos” (p.52), sendo proporcionados momentos de “expressão e comunicação através dos objetos e personagem criadas” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52).

De facto, os livros ensinam e constituem uma forma de transmitir valores e mensagens, através das aventuras e aprendizagens que daí advêm para os intervenientes da história. A mensagem central desta história pretendia salientar que a união facilita a resoluções de problemas e que, apesar das

caraterísticas de cada um, ninguém deve ser menosprezado, pois todos têm um papel e podem fazer a diferença.

Neste seguimento, tendo em conta o grande interesse do grupo pela audição e reconto de histórias, ao longo da observação realizada, notou-se um especial interesse pelo conto tradicional “Os três porquinhos”. A área da biblioteca da sala de atividades tinha este livro e as crianças contavam várias vezes esta história umas às outras durante as suas brincadeiras, existindo a dramatização dos acontecimentos que fazem parte da mesma, normalmente, do soprar e derrubar das casas dos porquinhos. Também durante o tempo de brincadeira livre no exterior, várias crianças encaravam as personagens da história para realizar jogos, como por exemplo o das apanhadas, onde o lobo era quem tinha de apanhar os colegas. Nesta continuidade, o grupo desenvolveu um projeto de construção das casas dos três porquinhos, bem como das máscaras das personagens da história. Este projeto alinou esta história à exploração sensorial já iniciada no grupo através das atividades desenvolvidas até então pela educadora cooperante e pelo par pedagógico.

Assim, tendo em conta as fases que caracterizam o trabalho por projeto, depois de encontrada esta necessidade, aliando-a ao interesse do grupo, iniciou-se o projeto, formando-se a primeira fase da metodologia de trabalho por projeto. Deste modo, fez-se a teia concetual (Apêndice C), de forma a planificar o projeto (Fase II), onde as crianças demonstraram os seus interesses pelo que queriam construir, de que forma e com que materiais o iriam fazer, contribuindo para o planeamento das atividades a desenvolver. O papel do adulto, ao longo da elaboração da teia, foi orientar as crianças segundo as suas escolhas e ideias para mostrar-lhes quais as exequíveis, através do levantamento de questões (“O que vamos fazer?”, “Como vamos fazer?”, “O que precisamos?”, “O que podemos usar em vez da madeira?”, “Será que podemos usar tijolos?”), procedendo-se ao registo das sugestões. As crianças através deste momento tiveram contacto com a escrita na forma como organiza a informação, como a oralidade pode ser representada através dela e desenvolveram a colaboração, cooperação e o respeito pela opinião de cada um.

Assim, na III Fase do projeto, construíram-se as três casas (de palha, de madeira e de tijolo) e as quatro máscaras (dos três porquinhos e do lobo). Além disso, realizou-se uma pesquisa sobre a alimentação dos porcos, devido

a estes animais, na história, estarem a cozinhar no caldeirão, na casa de tijolo, e as crianças não saberem o que eles poderiam estar a confeccionar.

No que diz respeito às casas (Apêndice D), as crianças, em grande grupo, partilharam ideias, perceberam quais as que podiam ser usadas através das questões colocadas pelas docentes estagiárias, de forma a despoletar a reflexão sobre quais eram as melhores opções a tomar ao nível de materiais. Assim, optaram por construir a casa de palha com caixas de cartão e colagem de palha, a de madeira através de agrupamento de caixas de cartão, e a casa de tijolos através de pacotes de leite.

Ao longo da realização do projeto, a teia inicialmente construída sofreu algumas alterações devido às perceções que as crianças começam a ter ao verem no concreto as construções, querendo acrescentar alguns elementos às casas, como janelas, porta, telhado e pintar as mesmas para que ficassem mais parecidas com as da história. Nesta continuidade, aquando as construções, para a primeira casa a criança F sugeriu “palha a fazer de porta”, na segunda casa a mesma criança acrescentou que queria “pintar e desenhar na casa” e na última construção a criança FPa lembrou que tinha de “ ter chaminé para o lobo queimar o rabo”, o telhado para se colocar a chaminé e que também era necessário pintar. Deste modo, a primeira casa teve um telhado feito com palha e nas outras duas foi construído com cartão, sendo que a última, teve uma chaminé feita com caixas de pequena dimensão. Relativamente às portas, a primeira ficou com uma porta de palha e as restantes com tecidos claros, em forma de cortina com abertura ao meio, e transparentes para facilitar a entrada de luz. Como a sugestão das janelas aparece num momento após a construção da primeira casa, só as outras duas contêm este elemento.

Neste seguimento, o grupo construiu as três casas presentes na história, tendo o par pedagógico e a educadora cooperante, como parte integrante do grupo, colaborado e sugerido algumas ideias para que as casas ficassem mais resistentes, uma vez que as casas foram construídas em proporção com o tamanho das crianças para que pudessem brincar no seu interior, sendo preciso torná-las mais duradouras. Quando as casas começaram a ganhar forma as crianças começaram a demonstrar um maior interesse em participar na sua construção. Assim, as criações assumiram a ordem pela qual aparecem na história, existindo a sequência e ordenação dos momentos que compõem esta. É de realçar que as crianças antes de construírem as suas casas

exploravam os materiais que tinham sido utilizados para a construção das casas na história e os que tinham sido escolhidos para as suas construções para que contactassem com as características dos materiais, de forma a terem perceção das suas semelhanças e diferenças, explorando-se algumas noções relacionadas com a cor, textura, forma, peso e tamanho. Além disso, exploraram os materiais em diversas situações, como através da pintura, construções, entre outras, verificando-se várias potencialidades dos mesmos.

A casa de palha foi a primeira a ser concluída, sendo que a maioria do grupo quis entrar e esconder-se no novo elemento da sala, quando esta construção acabou, por ser a primeira com que o grupo contactou. No entanto, a casa pelo qual as crianças demonstraram um maior interesse para construção desde início, foi a casa de tijolo por ser a mais resistente da história.

Inicialmente, por questões de ordem e por associação às quantidades representadas na história, pensou-se em atribuir número limite de crianças por casa, sendo que a primeira casa só daria para uma criança brincar, a segunda para duas e a terceira para três, tal como acontece na história. Porém, ao ser visível o agrado no brincar em conjunto dentro das mesmas, não foi feita esta associação, criando-se o limite de duas a três crianças por casa de forma a fomentar o brincar entre pares, já que o brincar com os outros fomenta a partilha que o grupo, em tantas situações, demonstrava dificuldade, devido ao egocentrismo característico das idades.

Devido ao tamanho das casas, procedeu-se à reorganização do espaço da sala de atividades (Figura 5), ficando estas alinhadas numa das paredes, pela ordem que aparecem na história, sendo que a casa de madeira ficou com a mesa e as cadeiras no seu interior e a de tijolos como área da biblioteca, tendo cadeiras para as crianças explorarem os livros do seu interesse. Esta reorganização do espaço educativo interior teve em consideração a opinião das crianças, pois estas foram questionadas sobre quais os locais onde queriam que as construções estivessem, permitindo-lhe a tomada de decisão.



**Figura 5: Reorganização do espaço da sala de atividades**

Durante estas elaborações, as crianças participaram sempre de diferentes formas, incentivando-se o desenvolvimento, por exemplo no uso da tesoura para cortar a palha ou a fita-cola, para que as crianças através do recorte de outros materiais começassem a usar mais este objeto e a saber manipulá-lo corretamente, por se verificar algum desinteresse quando era necessário realizar o recorte, devido à dificuldade que a maioria do grupo tinha.

Em paralelo à construção das casas, foram construídas as máscaras representativas das personagens da história (Apêndice E). Estas máscaras (Apêndice F) foram construídas com três técnicas diferentes, proporcionando a exploração e conhecimento de vários objetos e materiais. Assim, as máscaras dos porquinhos da história foram construídas com a técnica do jornal e o balão, caixa de ovos, colagens de eva, e a do lobo com feltro. Para a máscara do primeiro porquinho começou-se por rasgar jornal e de seguida este foi colado, numa metade do balão, com cola branca misturada com água. Após serem colocadas várias camadas de jornal, a máscara foi colocada a secar e, posteriormente, foi tirado o balão e pintada. O rasgar o papel, para algumas crianças foi uma dificuldade, devido a muitas confundirem o movimento de rasgar com o de puxar, tendo de ser mostrado como o fazer de forma a rasgar e auxiliando-as neste movimento. A máscara seguinte foi construída com caixas de ovos, onde foi necessário cortar as cuvetes dos ovos para fazer o focinho do porco. Assim, as crianças que estavam a realizar o corte das caixas de ovos começaram a realizar ordenação, contagem e comparação de quantidades, usando os termos “mais” e “menos”, com as cuvetes que tinham recortado a

mais. Como se pode verificar, as crianças, além da exploração e construção de materiais, constroem e consolidam conhecimentos, através de simples objetos e de forma espontânea sem lhes ser proposto. Assim, uma das cuvetes cortadas foi colada numa das partes da caixa de ovos e de seguida as crianças pintaram-na. A máscara do último porco foi construída através do recorte e colagem do focinho e orelhas do papel de eva. Estas duas últimas máscaras, por questões de resistência, tiveram de ser coladas com cola quente, sendo esta parte realizada pelas docentes estagiárias. A máscara do lobo foi construída através de partes de feltro que foram recortadas e depois cosidas. Em todas as máscaras foram colocados elásticos para ficarem seguras à cara, sendo ajustáveis aos vários elementos do grupo. Estas técnicas de construção de máscaras despoletaram várias aprendizagens nas crianças, além do desenvolvimento ao nível da motricidade fina e grossa devido à manipulação dos objetos e aos movimentos que eram exercitados com a tesoura, lápis, agulha, cola, pincéis, entre outros.

Estas elaborações das casas e das máscaras foram realizadas nos tempos de brincar espontâneo, em pequenos grupos, por aqueles que estavam motivados para estas atividades, sendo respeitado o tempo e interesse das crianças. O facto da organização do grupo nas atividades ser em pequenos grupos, uma dificuldade que o grupo evidenciava, facilitou a visão e segurança, nomeadamente na construção das máscaras, por exemplo na cosedura da máscara do lobo.

Relativamente à pesquisa sobre a alimentação, esta teve como recursos os livros que a biblioteca da escola disponibilizava e o computador da sala de atividades, através dos quais as crianças, com auxílio das docentes estagiárias, descobriram o que os porcos comiam, pegando num dos alimentos que constitua a sua alimentação, o milho, e confeccionaram-se pipocas no microondas. O facto de serem as crianças a descobrir e investigar as questões, torna-as mais motivadas para a sua aprendizagem, desenvolvendo-se o seu pensamento, através do levantamento de várias hipóteses que depois vão comprovar pela sua investigação. Aliás, este processo de procura de informação faz com que as crianças contactem com vários registos e fontes de informação. Relativamente à confeção das pipocas, realizar receitas nestas idades é muito proveitoso, pois as crianças demonstram muito interesse na sua confeção devido a todo o processo que envolve, além disso a confeção de

uma receita desenvolve vários conceitos matemáticos, tais como a quantidade, o tamanho, a espessura, a duração, a orientação espacial, a sequência numérica e a cardinalidade. Posto isto, explora, também, a manipulação de vários objetos, o conhecimento de palavras, bem como as características dos alimentos.

É de realçar que as famílias das crianças tiveram um papel preponderante na construção das casas, visto que colaboraram com materiais para as construções, como solicitado por meio de um convite (Apêndice G), enviado aos pais, para a contribuição com o que conseguissem trazer dos materiais necessários. As famílias mostraram-se muito participativas, desde início, questionando o par pedagógico sobre as quantidades necessárias dos materiais, outros recursos que conseguiam disponibilizar, bem como até quando era preciso a entrega dos mesmos, mostrando-se sempre interessados pelo projeto e dialogando sobre o que as crianças falavam em casa sobre o mesmo. Este papel ativo das famílias e a sua relação com a escola facilita o conhecimento das atividades que as crianças desenvolvem ao longo do ano, criando-se uma relação de cooperação entre famílias e comunidade educativa, com o objetivo de um bem-estar para as crianças. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), o diálogo pode ser um facilitador de promoção de confiança entre os docentes e as famílias, através da exposição de ideias, dúvidas e expectativas sobre a prática pedagógica do educador de infância.

O projeto terminou com a dramatizaram da história (Figura 6), realizada em pequenos grupos. Assim, as crianças pintaram um papel de cenário representando a floresta, onde decorre a história, para ser colocado na parede para constituir o fundo para a dramatização. Para esta pintura, utilizaram-se tintas, pincéis, carimbos, terra, folhas e flores. A utilização destes recursos proporcionou a exploração dos mesmos, de forma livre, existindo impressões, carimbos, misturas de tintas e de tinta com terra, exprimindo-se cada criança como pretendia e descobrindo outras formas de pintar e marcar o papel.



**Figura 6: Dramatização da história “Os três porquinhos”, onde a criança J estava a retratar o momento que o lobo tenta entrar na casa do último porquinho**

As dramatizações foram realizadas com recurso ao papel de cenário, às casas e às máscaras, aliando, ainda, a música que as crianças já conheciam da história. Por consequente, as dramatizações foram realizadas mais do que uma vez para que os elementos grupos participassem, sendo que estas representações foram filmadas e, num momento posterior, exibidas às crianças (Figura 7). Assim, as crianças tiveram a perceção do que fizeram, reconhecendo-se e sentindo-se reconhecidas, bem como o seu desempenho. Aliás, deste modo, tiveram a noção de uma funcionalidade da tecnologia, além das que conhecem e estão habituadas a utilizar. As crianças conseguiram reconhecer quais os colegas que estavam a aparecer nos vídeos e comentavam o seu desempenho, reconhecendo os momentos representados.



**Figura 7 : Momento de visualização das dramatizações realizadas. A criança observa a sua ação e a dos seus pares e avalia a forma como se expressou oralmente e a nível corporal.**

Estes vídeos, juntamente com fotografias documentadas ao longo da realização de todo o projeto, foram usados para a divulgação deste, junto dos encarregados de educação (Fase IV), na reunião de avaliação de semestre. Este momento de partilha com os encarregados de educação foi crucial, tanto para as famílias como para os docentes, devido à partilha de experiências e de informações fundamentais para conhecimento do grupo. Assim, nesta reunião, os encarregados de educação ficaram a conhecer o percurso vivenciado durante a PES, através das fotos e vídeos e pelo diálogo estabelecido. Os pais já conheciam o projeto da sala de atividades, devido à colaboração existente, e várias atividades, porém este momento permitiu dar a conhecer os objetivos e pressupostos que sustentaram as práticas, bem como as vivências ao longo do processo educativo.

Tendo em consideração os benefícios, apresentados no capítulo I, do espaço exterior como agente de desenvolvimento da criança, aliando-se ao potencial do brincar, e ao incentivo da superiora institucional, desenvolveu-se um projeto (Apêndice H) entre os dois pares pedagógicos que estavam a realizar a PES na instituição em questão. Assim, com vista a promover a atividade física com as potencialidades do exterior, e tendo em consideração as

caraterísticas que este espaço educativo evidencia, tal como analisado no capítulo II, procedeu-se à pintura de jogos tradicionais e atividades no chão deste espaço. Esta pintura foi realizada pelas crianças das duas salas onde estavam as díades, para que as crianças, além de pintarem, também contribuíssem para a reorganização deste novo local, visto ser um local onde se desenvolviam inúmeras brincadeiras, tendo estas um papel preponderante na sua organização. Além disso, como colaboraram na sua pintura estes jogos tornam-se mais significativos para as crianças.

Num tempo cada vez mais digital e onde o sedentarismo é mais frequente, as díades consideraram que colocar jogos tradicionais despoleta o interesse e curiosidades pelos jogos que estão na história de várias gerações e não devem ser substituídos por aqueles onde a criança é um sujeito passivo, onde não têm contacto com a realidade nem exploram através dos seus sentidos, criando-se as dependências e não existindo as aprendizagens pela ação. Nesta continuidade, foram pintados percursos de equilíbrio por meio de linhas com diferentes disposições e indicações para diferentes formas de deslocamento (salto a pés juntos, pés afastados e pé coxinho) com a representação dos pés no chão para as crianças sobreporem os seus; o jogo da macaca; e o jogo do caracol, imitando o jogos de tabuleiro “A Glória”, onde as casas estavam representadas na carapaça de um caracol e as crianças tinham de percorrer as casas até chegarem ao centro do mesmo.

Foi muito gratificante ver o interesse das crianças deste contexto educativo, bem como o das crianças que frequentam o 1º CEB, ao verem os jogos pintados no chão, começando logo a jogar e explicar as regras dos mesmos, uns aos outros, fomentando-se a convivência entre dois níveis educativos.

Além destes jogos, partindo-se de um projeto que a escola dinamizou no âmbito do dia da alimentação saudável, no contexto da EPE, através da exploração do livro “A lagartinha comilona”, de Eric Carle, foram distribuídos pneus por todas as salas da EPE para que cada uma o decorasse a seu gosto, sendo construída uma lagarta, para as crianças a explorarem e deslocarem-se de diferentes formas no percurso pela mesma. É de salientar que os pneus utilizados eram reutilizados, tendo em vista a educação para a sustentabilidade, mostrando-se, assim, outras utilidades dos objetos e como é

possível, usando a imaginação, construir materiais partindo de objetos que aparentemente já não têm utilidade.

Este conceito de reutilização esteve sempre presente, tanto nos materiais trazidos pelas docentes estagiárias, pela educadora cooperante, como nos que foram utilizados pelas crianças nas construções que estas realizaram ao longo das atividades e projetos, havendo a sensibilização para o reaproveitamento de materiais.

Ainda sobre o espaço exterior, tal como Neto (2003) defende, este “pode significar ao mesmo tempo um espaço físico e vivencial, enquanto possibilidades de realização de atividades construtivas” (p.259), pois potencia o desenvolvimento das crianças, num ambiente onde estas têm uma maior liberdade de movimento e contactam com outros materiais, essencialmente elementos pertencentes à natureza. Assim, é relevante proporcionar diferentes momentos de aprendizagens, aproveitando as potencialidades dos espaços educativos das instituições e fomentando o desenvolvimento das competências das crianças.

O ambiente educativo, seja interior ou exterior, deve ser rico e estimulante, pois a apropriação deste pelas crianças proporciona aprendizagens e o desenvolvimento da independência, devendo estas participarem e exporem as suas opiniões no que diz respeito à organização deste (Lopes da Silva et al., 2016). Neste seguimento, a reorganização do espaço, quer da sala de atividades como do espaço exterior, que o projeto e as atividades descritas acima despoletaram, tiveram a participação das crianças ao longo dos mesmos, como se pôde verificar, uma vez que este envolvimento é fundamental para a apropriação destes ambientes potenciadores de experiências e de desenvolvimento.

Paralelamente a estas atividades apresentadas, o par pedagógico descreveu e analisou reflexivamente, no seu capítulo III, a atividade de exploração do livro “Som das cores”, de Paula Teixeira, Rita Correia e Marcelo Rebelo de Sousa, que sensibiliza para questões de respeito pela diferença dos outros, promovendo uma visão acolhedora desta, nomeadamente de pessoas invisuais. Relativamente ao projeto da sala de atividades, o par pedagógico centrou-se na confeção de uma tinta e na sua posterior utilização na pintura das duas últimas casas dos três porquinhos, explorando, também, o projeto desenvolvido no exterior.

Neste seguimento, todas as práticas desenvolvidas durante a PES constituíram-se como formação inicial, onde todas as experiências despoletaram reflexões que se tornaram meios de construção de aprendizagens pela ação, aliando o conhecimento teórico que foi desenvolvido ao longo da formação até então. Este percurso permitiu o desenvolvimento das docentes estagiárias, nas diferentes dimensões, sentindo-se uma evolução ao longo das ações desenvolvidas na EPE. De facto, é através da prática que se potenciam novas aprendizagens e, assim, se constroem os saberes de um profissional de educação, que se vão reconstruindo e evoluindo ao longo de toda a vida. Tal como Roldão (1999) defende, “a formação em contexto e a reflexão/teorização da ação têm de constituir [ao formando] um eixo estruturador da organização e criação do seu saber” (p. 103).

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

A PES no 1ºCEB diferenciou-se da realizada na EPE, pelo facto de durante o período de estágio neste nível educativo, o país enfrentar uma pandemia que obrigou à existência de ensino à distância. Assim, este subcapítulo apresenta experiências de atividade desenvolvidas junto da turma por meio presencial e à distância. Neste sentido, perante estas duas formas de ensino, serão, também, analisadas de forma crítica as estratégias adotadas durante as circunstâncias de impossibilidade de educação e ensino nas instituições educativas, numa expectativa de desenvolvimento profissional, crítico e reflexivo, sendo capaz de se questionar, tendo uma postura ativa e rigorosa sobre os pressupostos em que acredita e colocando-os em prática, justificando essas mesmas ações (Dewey, 1933, citado por Alarcão, 1996).

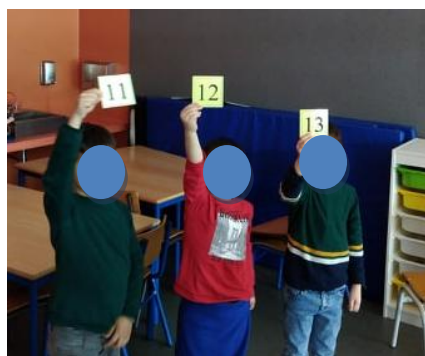
Por meio da observação participativa que foi realizada nas primeiras semanas de PES no contexto do 1ºano, o par pedagógico fez um levantamento da rotina, interesses e dificuldades da turma, verificando algumas dificuldades no âmbito da componente curricular de matemática, como já referido no capítulo anterior. Assim, foi iniciado um projeto, “Aprender é Arte”, com

caraterísticas da MIA para exploração desta área juntamente com as expressões artísticas e a educação física. De facto, “a relação entre a Educação e a Arte é uma relação de interdependência - o carácter integrado da Arte, nas suas dimensões emocional e cognitiva, potencia a ação educativa e favorece o desenvolvimento integral da pessoa” (Lopes, Lucas & Pais, 2015, p. 50), podendo, através dela, serem abordadas outras componentes, criando-se uma interdisciplinaridade muito significativa.

Neste seguimento, foram desenvolvidas duas atividades relacionadas com o projeto, de forma presencial, que envolviam a educação física. A primeira destas propostas abordou a história “O feiticeiro de Oz”, de Lyman Brank Baum, por ser o livro que a professora titular utilizava no momento de relaxamento, com desafios matemáticos por meio de uma adaptação de jogo de tabuleiro (Apêndice M), desenhado no chão. Este jogo foi realizado numa sala destinada à prática desportiva, em grupos, em que cada um deles tinha de seguir as orientações fornecidas nos cartões de jogo, direcionando-se para o posto correspondente, usando a forma de deslocamento que era solicitada, e resolver os desafios matemáticos que eram apresentados, recebendo um carimbo por resposta correta de forma a felicitar o grupo e a incentivá-lo. Tal como Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999) defendem, a aprendizagem não depende apenas do cognitivo, pois relaciona aspetos afetivos, sendo a motivação uma influência para o modo como as crianças se relacionam e aprendem. Tendo em consideração que o 1º ano é o princípio da escolaridade obrigatória, esta motivação para o aprender é fulcral, uma vez que estão a realizar uma transição educativa e se deparam com várias mudanças. O facto das crianças se “verem” como peças num jogo, incentivou-as, tendo a criança RB exclamado “Já percebi! Nós somos o jogo”, demonstrando o envolvimento da turma com esta atividade e como esta estava a ser encarada como um jogo onde estavam a aprender através de problemas matemáticos que eram vistos como desafios para concluírem o percurso das personagens do livro.

A segunda experiência de aprendizagem, relacionada com a área de educação física, envolveu a sequência numérica descendente e ascendente e o reconhecimento dos números através de um jogo de movimento pela sala, imitando o deslocamento dos animais, por este ser o conteúdo a lecionar nessa semana em estudo do meio. Durante o deslocamento pela sala, cada criança tinha um número de um a vinte, uma das professoras estagiárias dizia um

número e o aluno que o tinha dirigia-se a esta, juntamente com os colegas que tinham o número antecessor e sucessor (Figura 8). Como variante (Figura 9), a docente dizia “sequência” e as crianças colocavam-se de acordo com a sucessão dos numerais, ascendente ou descendente conforme o indicado, encostados à parede. Assim, quando estavam ordenados, cada um dizia o seu número para incentivar a assimilação da sequência numérica em ambos os sentidos. Para se perceber se as crianças reconheciam os números e a sequência numérica e não estavam apenas a memorizar os colegas que ficavam ao seu lado, os cartões com os números foram trocados a meio do jogo.



**Figura 8: Jogo dos antecessores e sucessor dos números**



**Figura 9: Jogo - variante: sequência numérica**

Após os alunos perceberem esta dinâmica, efetuaram-se adições e subtrações, sendo que os números eram as crianças (Figura 10), que representavam o valor do seu cartão, e quem tinha o resultado juntava-se à operação. As somas foram realizadas em primeiro lugar por serem uma operação mais simples para a turma, sucedendo-se as subtrações. Neste momento foi necessário colocar no chão objetos que simbolizassem os sinais de “+” e “-“, como um lenço e, posteriormente, foram desenhados os sinais com giz, de forma a operação se tornar mais concreta para a turma, pois demonstraram, inicialmente, necessidade da existência dos mesmos.



**Figura 10: Operações numéricas**

Nesta segunda experiência de aprendizagem, as crianças mostraram mais facilidade na parte de reconhecimentos dos números e dos seus antecessores e sucessores, do que nesta última variante que incluía operações numéricas. O facto de os deslocamentos terem sido relacionados com os dos animais, existindo ativação dos conhecimentos prévios, muitas crianças demonstraram interesse por também fazerem os sons dos mesmos. Segundo Piaget (1970), citado por Galsersfeld (1995), a construção de novos conhecimentos acontece através dos conhecimentos que já se possuem, os conhecimentos prévios, que são reorganizados em função dos já existentes, obtendo outro significado e ficando mais elaborados, sendo uma aprendizagem significativa e contínua, revelando-se a importância da ativação destes conhecimentos para a criação de outros.

No que diz respeito à segunda parte da proposta, apesar de terem sido apresentadas as somas primeiro por serem mais simples e só depois as subtrações, alguns elementos da turma apresentaram algumas dificuldades em efetuar as mesmas e a se identificar como resultado. Assim, quando um aluno tinha dificuldade em algumas partes das tarefas, verificou-se a ajuda dos colegas que tinham mais facilidade nestes conceitos. As variantes do jogo foram sendo incluídas aquando a compreensão e realização correta do mesmo,

aumentando o nível de complexidade, havendo o ajuste do jogo ao desempenho dos alunos. Tal como Smole (2007, citado por Farias, 2019), os jogos estimulam o desenvolvimento da linguagem, do raciocínio e da interação das crianças, possibilitando o trabalho entre elas e levando-as a ser críticas e confiantes em si próprias, contribuindo para assimilação de conceitos.

Além destas atividades no âmbito do projeto, existiu oportunidade de se desenvolver uma aula de matemática e outra de estudo do meio, presencialmente. Assim, relativamente ao estudo do meio, este direcionou-se para o estudo dos animais e deu continuidade ao jogo supramencionado. Deste modo, a aula sofreu algumas alterações comparativamente com a planificação, como será referido seguidamente. Neste sentido, a aula iniciaria com o visionamento de um vídeo sobre os animais, mas o projetor que foi requisitado na escola não funcionou, sendo necessário trocar de sala, perdendo-se algum tempo a testar os materiais e a trocar de local. Consequentemente, iniciou-se com uma conversa sobre os animais e as suas características, ativando-se os conhecimentos prévios das crianças.

Depois deste momento de diálogo, cada um apresentou a sua pesquisa sobre os animais que realizou em casa, juntamente com os pais, colocada no *padlet* da turma (Apêndice N), sendo que este foi projetado para poderem ver as imagens e ler algumas partes do que descobriram. Esta aplicação estimula a imaginação e o pensamento, proporciona partilha de informações e pesquisas, propiciando interação e construção de conhecimentos entre todos os que tenham acesso à mesma (Mota, Machado & Crispim, 2017).

Seguidamente, a turma voltou à sala para realizar um trabalho de grupo sobre um animal à escolha, sendo organizados grupos heterogéneos quanto às capacidades. Esta organização ajuda na participação dos alunos mais inibidos, levando à sua socialização, e proporciona a partilha de diferentes ideias e perspetivas, fomentando-se o respeito pela opinião do outro (Slavin, 1995, citado por Pereira, Cardoso & Rocha, 2015).

Cada criança teve um crachá (Figura 11), em colar, com a sua função no grupo, para que todas tivessem um cargo no trabalho e se sentissem responsáveis por alguma parte do mesmo, existindo o contributo de todas. Estes objetos identificadores foram idealizados de acordo com as tarefas que eram necessárias para a construção dos BI, como o selecionar o animal, pesquisar sobre ele, escrever, desenhar, pintar, silenciar o grupo e apresentar à

turma. Deste modo, cada crachá tinha uma imagem ilustrativa da tarefa e tinha um nome atribuído, como selecionador, pesquisador, escritor, desenhador, pintor, silenciador e comunicador, seguindo todos eles a mesma sonoridade final, objetivando a relação do nome com as tarefas, criando interesse por elas. De salientar que estes crachás foram distribuídos pelas professoras estagiárias, sendo que, em atividades posteriores, as tarefas seriam redistribuídas, de modo aos alunos não repetirem cargos e todos saberes a tarefa que tinham na sua responsabilidade.



**Figura 11: Crachás para distribuição de tarefas nos trabalhos de grupo**

Assim, cada grupo pesquisou num livro, e, ao longo desta tarefa, surgiu um comentário bastante interessante do aluno V que estava com uma pequena lupa, que pertencia ao livro, a ver um animal e disse: “Que fixe! Somos exploradores!”. O facto de serem os alunos a escolher o animal que queriam pesquisar e serem eles próprios a procurar as suas características para preencherem o BI, tendo no final de apresentar o que descobriram à turma, faz com que estes vissem esta tarefa com uma maior responsabilidade. Por conseguinte, existiu empenho durante a tarefa, criando-se aprendizagens significativas, além de promover várias competências relacionadas com a relação com os outros, nomeadamente a cooperação e o respeito. Devido à gestão do tempo, a atividade teve de ser concluída depois do intervalo com a apresentação dos BI (Apêndice O) com as informações descobertas, pelo porta-voz do grupo.

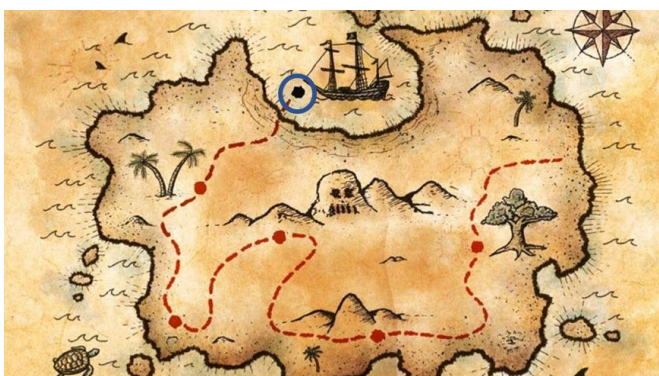
Esta experiência de atividade colocou as mestrandas perante alguns obstáculos momentâneos que tiveram de ser solucionados, realçando a importância de ter um segundo plano para certas situações que possam surgir, bem como refletir e arranjar soluções para as situações, antes e durante a ação, relevando a importância da reflexão referida no subcapítulo referente à MIA. Deste modo, esta planificação, como primeira, teve alguns desajustes em relação ao tempo, por ter uma maior duração do que o suposto, tendo em conta os imprevistos iniciais. Os tempos de organização dos materiais e espaços devem ser considerados na planificação das atividades, pelo que este seria um dos aspetos a melhorar ao longo do estágio, caso se tivesse mantido presencial. Em conformidade com a EPE, a planificação deve ser flexível e pode sofrer alterações de acordo com o desenvolvimento da aula e a interação das crianças com a mesma, sendo um elemento orientador para o docente.

Porém, esta prática presencial teve de ser interrompida, devido à situação de pandemia que o país estava a enfrentar, procedendo-se ao ensino à distância. Na presença desta situação de confinamento que foi exigida, o Governo decretou que o último período do ano letivo para o 1ºCEB fosse lecionado de modo não presencial, via *online*, conduzindo a uma reorganização do ensino. Para além destas aulas, tendo em conta que muitas crianças não possuíam meios para participar nas sessões *online*, foi criada uma programação, o “Estudo em Casa”, num canal público, de modo a que todos tivessem acesso às aulas, em horários estabelecidos, tendo em conta as componentes curriculares de cada ano escolar.

Por conseguinte, a turma do 1º ano, onde se estava a desenvolver a PES, sofreu uma reorganização, de forma que as aulas à distância fossem mais vantajosas, tendo menos alunos por sessão. Assim, a turma foi organizada em dois grupos, sendo que o primeiro tinha aulas das 10h às 11h e das 14h30min às 15h30min, e o segundo ficou com os horários das 11h às 12h e das 15h30min às 16h30min, tendo em conta a disponibilidade dos pais. Deste modo, existiu um plano semanal disponibilizado para os pais terem conhecimento dos conteúdos que iam ser abordados durante a semana seguinte, bem como os materiais que iriam precisar para as aulas. Os alunos tiveram a possibilidade de ir buscar todos os seus materiais escolares à escola para conseguirem acompanhar e realizar estas aulas.

Em relação à prática do par pedagógico, segundo esta estratégia, este teve oportunidade de contribuir para planificações das aulas, bem como no desenrolar das mesmas, desenvolvendo algumas delas e criando os materiais idealizados, explorando, assim, aulas em todas as áreas curriculares, em regime não presencial. Em modo, foram utilizados diferentes recursos, desde ferramentas do manual interativo, vídeos, músicas, *powerpoints* interativos, atividades plásticas e jogos *online*, de formas a proporcionar experiências de atividades diversificadas e estimulante para a turma.

Assim, um dos *powerpoints* realizados, no âmbito da matemática, consistiu numa caça ao tesouro (Figura 12), que foi um interesse identificado na turma ao longo do período de observação, envolvendo os animais da selva, que as crianças já tinham explorado, em que cada ponto do mapa continha num desafio apresentado por um animal, através da aplicação *Voki*. De salientar que os desafios eram referentes aos animais que os expunham, estando relacionados com curiosidades reais sobre os mesmos, sendo assim despoletado o interesse por descobrir particularidades do mundo animal. A realização dos desafios foi feita por toda a turma, mas as perguntas foram direcionadas para que não se criasse confusão devido aos microfones e cada criança solucionava a questão no seu caderno para no final se verem as várias formas de resolução encontradas pelos elementos da turma. No final do jogo, cada criança viu, após a abertura virtual do baú do tesouro, medalhas com os seus nomes. Esta forma de felicitação da turma foi recebida pelos alunos com entusiasmo por veres os seus nomes nas medalhas de ouro, procurando o seu nome e o dos colegas, sentindo-se reconhecidos pelo esforço durante a tarefa.



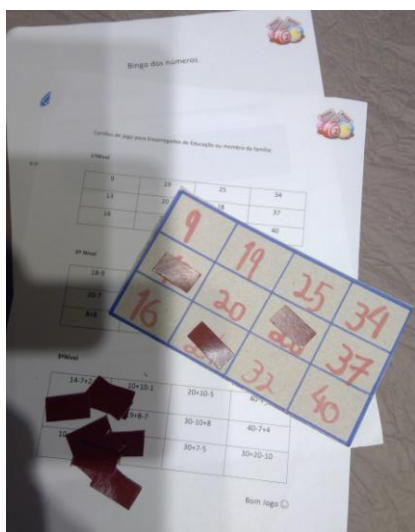
**Figura 12: Percurso do jogo com os desafios matemáticos**

Assim, também foi possível dar continuidade ao projeto iniciado, propondo-se vários desafios de matemática interligando as expressões, para trabalho autónomo, obtendo os *feedbacks* dos mesmos através das publicações dos pais na aplicação onde estavam a decorrer as aulas, *Microsoft Teams*. Nesta partilha, os pais contribuíram bastante para a perceção do desempenho dos alunos, demonstrando-se interessados em partilhar os resultados dos trabalhos realizados em casa. Assim, foram realizadas atividades de idas ao supermercado com criação de carteiras para guardarem o dinheiro com pacotes de leite, rolos matemáticos com papel higiénico, bingo com números e rimas com operações numéricas, adaptando a cantiga “Três Pombinhas a voar”, pertencente ao *CD* “As músicas da Carochinha”. Estas propostas objetivaram a exploração dos números e das operações numéricas, conforme as dificuldades que eram observadas ao longo das semanas, relacionando estas atividades com as expressões, sendo estas vistas como desafio semanal dinâmico que promovia a interação familiar. Tal como Arends (2008) defende, a exploração de conhecimentos deve ter em consideração as competências que já estão adquiridas e as que ainda precisam de ser mais desenvolvidas pelos alunos.

Tendo em consideração a diferenciação pedagógica evidenciada no capítulo I, a atividade do jogo do bingo com números foi constituída por três níveis de dificuldade, tal como as outras propostas dentro do projeto, existindo, assim, níveis mais acessíveis, intermédios e complexos. Estes eram sempre selecionados pela criança juntamente com os pais, não eram direcionados os diferentes patamares para os alunos, pois os pais comentavam e publicavam os resultados e ao verem que os trabalhos realizados eram diferentes, poderiam sentir que estava a ser feita uma distinção negativa entre os elementos da turma que podiam não perceber. Neste seguimento, o primeiro nível do jogo do bingo consistia apenas no reconhecimento dos números, o segundo em operações com somas ou subtrações com duas parcelas e o terceiro com ambas as operações referidas em simultâneo, com três parcelas, de acordo com as capacidades dos alunos da turma.

Esta proposta, tal como as restantes envolvidas no projeto, teve um guião de realização com indicações de todos os procedimentos a realizar (Apêndice P) para a construção e jogo, em casa com os familiares. Assim, inicialmente, foi pedida a elaboração dos cartões de jogo para a criança e para quem fosse jogar

com ela, sendo indicadas as medidas para os mesmos, estando deste modo a realizar medições, recortes e pintura. De seguida, cada aluno escolheu o nível que se sentia preparado para jogar e copiou os números indicados. Depois dos cartões completos, foram solicitados alguns objetos para colocarem nos números (Figura 13), tal como no jogo do bingo, tendo o familiar de ditar um número ou uma conta e a criança colocar o objeto no espaço correspondente ao mesmo ou ao resultado. Esta proposta terminava quando fosse preenchida uma linha do cartão, tendo a criança de reconhecer os números ou efetuar os cálculos mentais, dependendo das escolhas. Por meio da partilha de trabalhos que os pais praticavam, foi perceptível que alguns elementos da turma fizeram os cartões todos e realizaram o desafio com vários elementos familiares, mesmo à distância como se pode verificar através da Figura 14.



**Figura 13:** Cartões do jogo do bingo com números



**Figura 14:** Jogo do bingo, via *online*, entre aluna e avós

Ainda no que diz respeito ao trabalho desenvolvido em torno da diferenciação, uma vez que a turma tinha uma criança que se suspeitava ter Síndrome de Asperger e tendo-se notado que esta não conseguia acompanhar os colegas, iniciaram-se aulas individuais, apenas com uma professora estagiária (sendo este cargo rotativo pelo par pedagógico), no mesmo horário

da turma e com abordagem dos mesmos conteúdos, na mesma plataforma. Nestes momentos, tentou-se optar por lecionar os conteúdos de acordo com a disposição do aluno, sendo que, quando o exercício era longo, tinha-se em consideração que as tarefas tinham de ir alterando, para que não perdesse o interesse. A criança inicialmente não revelava muita atenção, com o desenrolar da aula começava a interagir mais, mostrando interesse por recursos audiovisuais, maior facilidade na área do português e dificuldade em matemática. Nesta aula individual, posteriormente, foi adicionada uma criança que também estava a ter algumas dificuldades em aprender juntamente com os colegas, uma vez que tinha um ritmo mais lento, apresentando várias dificuldades na leitura e escrita por ter estado alguns meses noutra país, tendo faltado às aulas e, conseqüentemente, perdido o ensino de algumas letras. Estas crianças usufruíam de um apoio mais individualizado, realizando as mesmas atividades que a restante turma.

Alguns inconvenientes deste ensino via *online*, além da impossibilidade de relações entre crianças e criança-professor, relacionaram-se com o facto de algumas crianças não terem acesso a meios tecnológicos, sendo, assim, um entrave ao ensino destas, tendo esta questão sido solucionada mais tarde, com o empréstimo de *tablets* com acesso à *internet*, pelo próprio agrupamento. Ademais, frequentemente, existiam falhas por partes dos recursos tecnológicos e *internet* pelo uso excessivo da população devido à situação pandémica. Contudo, as tecnologias possibilitam o acesso à informação e comunicação de forma rápida e sem deslocamento, tal como evidenciado no capítulo I, sendo o meio possível para tornar o ensino possível em situações de impossibilidade ensino presencial, não existindo uma quebra neste.

Em conformidade com a relação de complementaridade existente entre a escola e a família, evidenciada no primeiro capítulo, esta nova forma de ensino despontou numa grande colaboração das famílias que acompanharam as crianças nestas aulas. Apesar deste auxílio ser essencial, também se começou a verificar uma certa dependência dos alunos. No início, as crianças sentiam-se um pouco inibidas e tinham receio de responder às perguntas por terem os pais ao lado, notando-se que muitos esperavam pelos familiares para que estes os ajudassem nas respostas e para os auxiliarem na realização dos trabalhos. No entanto, incentivados pela professora cooperante, quando as crianças já estavam mais familiarizadas com a aplicação, algumas começaram a assistir às

aulas de forma autónoma, não necessitando do auxílio dos encarregados de educação. Neste seguimento, a colaboração existente foi essencial para que fosse possível esta forma de ensino, espelhando como a existência de uma boa relação, regida pela colaboração, entre estes dois núcleos, transforma a educação e o ensino em meios muito mais favoráveis e enriquecedores para as crianças.

No final da prática desenvolvida, foram elaborados alguns recursos para agrupar os trabalhos realizados nas aulas e em trabalho autónomo, como *powerpoints* com adivinhas sobre animais e plantas, livro digital, através da ferramenta *Story Jumper*, com as adaptações das músicas “Três Pombinhas a voar” (Apêndice Q), áudios de leituras de livros e painéis com fotos de desenhos para que as crianças e famílias ficassem com alguns registos das tarefas da turma e verem em sùmula as experiências realizadas.

Relativamente às aulas transmitidas pela televisão, a duração destas ia ao encontro do tempo de atenção dos alunos, tendo cerca de meia hora cada sessão, com um intervalo de 10 minutos por aula. Muitos anos de escolaridade ficaram agrupados, o que possibilitou que todos os anos fossem lecionados no mesmo dia, porém, cada ano tem as suas especificidades, acabando pelas atividades apresentadas serem significativas para uns e, para outros, uma aula com pouco interesse. De acordo com Tomlinson e Allan (2002), os exercícios devem ser adequados às capacidades das crianças para que as motive, pois quando as atividades são muito fáceis são aborrecidas e quando são demasiado complexas causam desânimo.

Neste seguimento, o 1.º ano é quando as crianças começam a escrever e a ler, tendo de se ter algum cuidado com a escrita para que todas a percebessem e para que comecem a escrever corretamente, devendo, o docente, ter alguma atenção quando escreve para estas, o que nem sempre aconteceu. Além disso, alguns conteúdos eram abordados de forma muito rápida, pelos professores não estarem a ter a perceção dos alunos. Porém, havia uma interligação entre as componentes curriculares de valorizar, pois os currículos não devem estar organizados dentro de um só âmbito, sendo importante a existência de interdisciplinaridade entre as diferentes áreas (Eisner, 2004). Um aspeto a realçar era a disponibilização das aulas numa página *online* do programa da RTP, possibilitando rever as mesmas e efetuar pausas nas propostas para ser possível realizá-las.

No geral, esta foi uma forma de se tentar que todas as crianças tivessem acesso ao ensino durante a pandemia, tendo aspetos bons e aspetos a melhorar, por ser uma medida que se teve de tomar de forma repentina, devido à situação que o país atravessava. Posto isto, emerge a necessidade de formação tanto dos docentes como da equipa que os acompanha, formando-os para o facto de estarem em frente as câmaras e a lecionar conteúdos à distância sem perceção do que os alunos estão a conseguir acompanhar. É de realçar que este complemento tinha tradução em Língua Gestual Portuguesa, para que as crianças surdas pudessem, também, aceder ao que estava a ser lecionado.

Para analisar um pouco o impacto destes dois métodos de ensino adaptados para este período de ensino não presencial, foram realizados dois questionários, um sobre o ensino à distância realizado pela aplicação (Apêndice R) e o outro sobre o “Estudo em Casa” (Apêndice S), ambos destinados às crianças e pais. Assim, no primeiro foram obtidas 17 respostas, obtendo a informação que todos os inquiridos consideraram o horário apropriado; 94,1% dos pais achavam a plataforma usada propícia ao desenvolvimento, tendo a mesma percentagem a flexibilidade das docentes durante as aulas; 82,4 % consideravam a duração adequada; a maioria não achava que existia sobrecarga de trabalhos após a aula. Na resposta aberta, de opinião global sobre esta aplicação, vários pais mencionaram que não tinham nada a acrescentar nas aulas e que, perante as situações, o trabalho realizado estava a ter impactos positivos nas crianças, havendo pais que referiram que os alunos deviam ter menos tarefas e ser dado mais tempo para as crianças pensarem quando lhes era feita alguma questão, existindo menos alunos por sessões.

Quanto às respostas das crianças, a maioria destas referia que estavam a gostar deste tipo de aulas, nenhuma criança considerou as aulas longas e a maioria achava que não tinha demasiadas propostas para trabalho autónomo. Nestas respostas, existiram crianças que referiram que o áudio e a imagem não tinham muita qualidade e outras disseram que era uma forma de manterem o contacto com os colegas e com a professora sem terem de sair de casa, constituindo uma forma diferente de aprender. No que se refere às sugestões, a maioria disse que não tinha sugestões a dar, uma criança referiu o uso de mais jogos e outra manifestou o interesse em ver todos os colegas, uma vez que

a aplicação só permitia ver quatro crianças de cada vez. De facto, a grande desvantagem do ensino à distância era a falta de contacto que existia, sendo que a aplicação usada não permitia ver a turma toda, uma grande desvantagem para as crianças que queriam manter contacto com os colegas e professoras durante as aulas, mas também para as docentes que não conseguiram ter a perceção de toda a turma. No final da PES, a aplicação começou a permitir ver mais do que quatro alunos por ecrã, o que causou bastante entusiasmo nas crianças.

Relativamente ao segundo questionário, obtiveram-se 11 respostas, sendo que dentro desta amostra todas as crianças afirmavam assistir ao “Estudo em Casa”, estando 72,7% acompanhadas pelos pais durante o mesmo. Assim, todos os pais achavam pertinente este programa; a maioria considerava o horário e vocabulário adequados, os conteúdos lecionados de forma clara e que os seus educandos aprendiam. Contudo, 54,5% dos encarregados de educação afirmaram que não realizavam as propostas sugeridas pelos docentes, nem reviam as aulas na plataforma que a RTP Memória disponibilizava. No que diz respeito às respostas dos alunos, mais de metade gostava das aulas, conseguia acompanhar e perceber os conteúdos lecionados frequentemente e compreendia a letra dos professores; 54,5% considerava que ter aulas pela televisão era divertido e 72,7% achava que era importante existir aulas desta forma quando não se pode ir para a escola. No entanto, na resposta aberta realizada no final, algumas crianças referiram que não gostavam muito das aulas, porém a maioria revelou que assim conseguiam aprender mais conteúdos.

Estes questionários permitiram ter conhecimento acerca da opinião das famílias e crianças sobre as estratégias adotadas para esta situação de ensino atípica. Por consequente, notou-se, por parte da maioria dos pais participantes, que estes estavam compreensíveis e disponíveis a acompanhar os seus educandos, reforçando que diante do que estava a ser possível realizar, não tinham mais nada a acrescentar, demonstrando satisfação pelas estratégias. No que concerne aos alunos inquiridos, apesar das idades, havia perceção da situação de impossibilidade de aulas presenciais, revelando, também, consciência da importância de ter aulas pela televisão e por computador de forma a dar continuidade à aprendizagem, sendo notável o

impacto que a falta de contacto direto com os colegas e professores tinha para elas.

A diferenciação pedagógica, diante destas formas de ensino, torna-se pouco exequível pelo facto das aulas emitidas pela televisão serem as mesmas e abordadas com as mesmas estratégias para todas as crianças e do ensino *online* não possibilitar proximidade nem contacto visual, tornando-se numa prática com menos sucesso. No caso de crianças com maiores necessidades ainda serão muito complexas as aprendizagens através destes recursos.

De facto, este modo diferente de ensino que a turma vivenciou tornou-se possível devido à autonomia que esta já possuía. Para uma turma que está a iniciar a escolaridade obrigatória, e que, por isso, se encontra a iniciar a exploração de competências de leitura e escrita, bem como de reconhecimento de números e realização de operações numéricas, este ensino, não presencial, não teria sucesso. No entanto, só existindo um acompanhamento fulcral por parte das famílias no auxílio dos processos de aprendizagem que se estão a principiar possibilita que este modo de aprendizagem se torne exequível.

Este percurso vivenciado mostrou-se uma forma de formação distinta, mas direccionada para duas formas de ensino que podem vir a ser utilizadas com maior frequência. A colaboração entre docentes foi essencial e, perante estes desafios, tornou-se fulcral, pois criou momentos de aprendizagem, quer para as estagiárias como para a professora cooperante, por este ser um novo método de ensino, com o qual ninguém estava acostumado, refletindo, assim, o desenvolvimento profissional ao longo de toda a profissão. Além disso, a reflexão feita, quer individual quer entre docentes, levou ao questionamento das estratégias que estavam a ter melhores resultados e as que tinham de ser aperfeiçoadas, além de proporcionar o pensamento sobre os impactos, das circunstâncias do país, nas crianças, contribuindo para a melhoria do ensino.

Nesta linha de pensamento, o docente deve ter uma perspetiva de auto-observador sobre a sua ação, permitindo-lhe o questionamento das suas práticas de ensino para o aperfeiçoamento das mesmas (Alarcão, 1996; Oliveira & Serrazina, 2002). Assim, esta observação sobre as práticas, em trabalho colaborativo, levou à criação de estratégias, que se foram aprimorando com o desenrolar do ensino à distância, de forma a proporcionar melhor ambiente de aprendizagem e melhores experiências, diante dos obstáculos encontrados. Posto isto, é através da prática que se vão

mobilizando conhecimentos, criando estratégias e refletindo, de modo a que esta seja melhorada, estando as necessidades da criança no centro do processo de ensino e de aprendizagem. Tal como Alarcão (1996) defende, “a reflexão sobre a prática emerge como uma estratégia possível para a aquisição do saber profissional” (p.154).

## **METARREFLEXÃO**

Esta parte final do relatório de estágio surge para culminar todo o percurso vivenciado pela mestranda, em contexto de estágio, numa perspectiva de análise retrospectiva de todas as experiências vivenciadas nos dois contextos educativos e como estes influenciaram a sua formação profissional docente com perfil duplo. Segundo o DL nº79/2014, a formação inicial deve sensibilizar para as questões e valores da sociedade, objetivando o aumento das diferentes áreas de conhecimento, confrontando com métodos de recolha e análise de dados, numa perspectiva crítica e, por fim, consciencializar sobre as dimensões éticas e cívicas que compõem a profissão de docente.

Assim, a prática pedagógica desenvolvida ao longo da formação tornou-se fundamental para a formação profissional, pois é através desta que se articulam os conhecimentos adquiridos ao longo da formação, promovendo-se a “formação de profissionais da educação conscientes, porque a docência é uma profissão que se aprende pela vivência na discência” (Formosinho, 2009, p. 98).

Deste modo, a formação profissional em níveis educativos que se encontram em continuidade proporcionou um conhecimento holístico sobre o desenvolvimento das crianças, criando uma transição mais harmoniosa entre eles, existindo uma abordagem dos saberes e desenvolvimento das capacidades de forma contínua. Neste seguimento, a criança tem de estar no centro de todo o processo de ensino e aprendizagem, tendo sempre um papel ativo, e, como tal, as experiências de aprendizagens e projetos refletiram os interesses, capacidades e exploraram as dificuldades das mesmas, despoletando motivação para o aprender e, conseqüentemente, o desenvolvimento.

Assim, o caráter reflexivo e investigativo de um docente encontra-se nos processos de observação, planificação, ação e reflexão, que a MIA pressupõe, que acompanharam toda a prática e encontram-se refletida nos capítulos apresentados, com a finalidade de recolher dados para questionamento e, posterior, melhoramento das práticas. Para além destas duas competências fulcrais, a adaptação é também primordial para a docência, sendo que esta

capacidade de adaptação encontra-se espelhada, também, neste relatório, nomeadamente no último capítulo com as mudanças que foram sentidas no ensino, perante a situação de impossibilidade deste continuar de forma presencial.

Esta mudança de contexto de ensino presencial para à distância constituiu um momento de formação atípico, mas muito significativo por proporcionar o desenvolvimento de estratégias e recursos que possibilitaram o ensino não presencial, respondendo às necessidades das crianças. Aliás, perante as estratégias adotadas pelo Governo e pelas instituições educativas, existiu uma reflexão sobre as mesmas, de forma construtiva para o futuro docente da mestranda diante destas situações, criando uma maior preparação e consciência para circunstâncias que justifiquem este meio de ensino.

Nada é linear e, deste modo, os profissionais de educação têm de se estar preparados e serem capazes de se adaptar às circunstâncias com que se deparam. Nada é impossível e, perante as situações, o importante é fazer o melhor com o que se dispõe. Tal como o escritor português, Fernando Pessoa, escreveu “quem quer passar além do Bojador/ tem de passar para além da dor”, pois os obstáculos são constantes durante o caminho, o essencial é tentar sempre ultrapassá-los para se atingir os objetivos, pois nada se consegue sem esforço.

Neste seguimento, a colaboração entre docentes e a aprendizagem ao longo da vida são conceitos que prevaleceram nesta PES, tal como deve acontecer durante toda a docência. A colaboração entre par pedagógico, entre este e as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais despoletou momentos de desenvolvimento e partilha mútua, fundamentais para a inovação do ensino e dos conhecimentos de cada profissional. Relativamente à formação contínua de um educador e professor, foi visível que esta formação nunca está concluída numa sociedade que se encontra em constante evolução. Além disso, os saberes não são estáticos e jamais estão totalmente alcançados, sendo necessário que um docente não se contenha com o seu conhecimento e procure saber sempre mais e melhor, para que as suas ações sejam aprimoradas e adequadas. Neste seguimento, reflete-se a relevância da formação contínua para a formação, como forma de aperfeiçoar a ação, pois os docentes “são pessoas que se formam nos seus diversos contextos vivenciais, ao longo da vida” (Formosinho, 2009, p. 326).

Esta formação inicial proporcionou o contacto com os contextos de EPE e 1ºCEB, para uma formação através da prática, por ser através dela que se criam competências de observação, reflexão e ação sobre as características dos níveis educacionais, para a formação de educadores de infância e professores. No que diz respeito à EPE, tendo em conta que foi o primeiro contexto onde a PES foi vivenciada pelo par pedagógico, esta despoletou um grande desenvolvimento ao nível das várias competências supramencionadas, bem como no que diz respeito à postura e interação com crianças, através das ações exploradas e da sua posterior análise que constituíram grandes momentos de aprendizagem conjunta. Relativamente ao 1ºCEB, embora neste nível a PES tenha sido iniciada em regime presencial e, posteriormente, ser realizada à distância, constituiu um momento de prática diferente, criando sensibilidade e estratégias perante outras formas de ensino, que podem vir a ser adotadas noutras circunstâncias, existindo, assim, uma formação diferente, mas que desenvolveu a atitude e visão profissional, consciente e preparada para se adaptar às adversidades que possam surgir ao longo da profissão para que, assim, se consigam dar “respostas aos desafios que se colocam à sociedade de hoje e que prepare para a sociedade de amanhã” (Leitão & Alarcão, 2006, p.67).

Deste modo, é necessário que se tenha consciência que as profissões de educador e professor podem ter de sofrer alterações para darem resposta às necessidades sociais, estando esta visão presente na formação docente, para que se tenham instrumentos para acompanhar o mundo em constante inovação, onde o ensino e a globalização não podem estar em lados opostos, mas lado a lado. Em suma, este percurso vivenciado constituiu uma formação inicial que criou ferramentas para o desenvolvimento profissional, num âmbito de cooperação com toda a comunidade educativa, sempre com o objetivo de um desenvolvimento e aprendizagem adequados às crianças, que se prolongará por toda a docência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999), *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Anderson, G. & Herr, K. (2016). O docente-pesquisador: a investigação-ação como uma forma válida de geração de conhecimentos. *Revista interinstitucional Artes de Educar*, 2 (1), 4-24.
- Araújo, M. (2009). *Crianças ocupadas*. Prime books.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.). Espanha: The McGraw-Hill Companies.
- Ayres, J. (2005). *Sensory Integration and the Child*. Los Angeles: WPS.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994), *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Tylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bruner, J. (1977). *O processo da educação*. Lisboa: Edições 70.

- Cabral, I. (2016). *Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens/ Da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação*. In J. Machado & J. Alves (Org.), *Professores e escolas - conhecimentos, formação e ações*. (112-121). Porto: Universidade Católica Editora.
- Cadima, J., Leal, T. & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1ºCEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.
- Case-Smith, J. (2005). *Occupational Therapy for Children* (5º ed.). USA: Envolve.
- Belotti, S. & Faria, M. (2010). Relação Professor/Aluno. *Revista Eletrónica Saberes da Educação*, 1 (1), 1-12.
- Brickman, N. & Tylor, L. (1996). *Aprendizagem ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, B. (1987). *A literatura infantil: Visão histórica e crítica*. São Paulo: Global.
- Coll, C., Marchesi, A. & Palácios, I. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e emocional: Psicologia Evolutiva*. Artmed Editora.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., 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*. Porto: Edições ASA.
- Duarte, L. (2018). *Ensino da leitura a alunos com dificuldades de aprendizagem através do Método das 28 palavras*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Eisner, E. (1997). *Educating Artistic Vision*. New York: Macmillan.

- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Farias, M. (2019). Os jogos e sua contribuição na aprendizagem da matemática. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 5 (6), 82-95.
- Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós Modernidade – Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. & Santos, M. (1994). *Aprender a ensinar; ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- Fino, C. (2001). Vigotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal: três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (2), 1-13.
- Flores, P., Peres, A.& Escola, J. (2013). Identidade Profissional Docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1º CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas, J. Escola, Martinez-Figueira & F. Aires (Coords.). *As TIC no Ensino: Políticas, Usos e Realidades* (pp. 323 -342). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores – Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Araújo, J. (2011). Formação contínua de professores em Portugal (1992-2011): os efeitos de um sistema de formação. *Educere et Educare – Revista de Educação*, 6(11), 1-16.
- Formosinho, J., Monge, G., Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., Machado, I., Passos, F., & Sousa, J. (2016). *Transições entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.

- Friedberg, R. & McClure, J. (2019). *A prática da terapia cognitiva com crianças e adolescentes* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Glaserfeld, E. (1995). *Construtivismo radical – uma forma de conhecer e aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Hamido, G. & Azevedo, N. (2013). Investigar em educação: reflexões e perspectivas multidisciplinares. *Interações*, 27, 1-12.
- Hohmann, M, Banet, B. & Weikart, D. (1987). *A criança em ação* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Caloute Gulberkian.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Klin, A. (2006). Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira Psiquiátrica*, 28, s3-11.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Editorial Estampa.
- Leitão, Á. & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1ºCEB. *Revista Portuguesa de Educação*. 19(2), 52,84.
- Lima, J. & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 27-53.

- Lobo, A. & Maia, L. (2015). O uso das TICs como ferramentas de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. *Caderno de Geografia*, 25(44), 17-26.
- Lopes, C., Lucas, G. & A., Pais, N. (2015) *E a Estética onde fica? Conversas sobre Arte e Educação*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes da Silva, I., Marques, L, Mata, Lourdes & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Loureiro, M. (2017). Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada?. *Psicologia*, 1-16.
- Manta, A. (2005). *25 de abril: os sindicatos, a mobilização, a normalização*. SPN 30 sindicatos de professores do Norte.
- 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*. Berlim: Novas Edições Académicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y educación*. 13-46.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- Martins, E., & Martins, S., (2017). Educação parental na transição e adaptação das crianças portuguesas da pré-escola ao 1.º ciclo do ensino básico. *Revista de educação PUC-Campinas*, 22 (1), 19-35.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

- Mendes, T. & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento em idade pré-escolar. *Pro-posições*, 20, 115-132.
- Montessori, M. (s.d.). *A mente absorvente*. Rio de Janeiro: Editorial Nordica.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica*. São Paulo: Livraria Editora Flamboyant.
- Montessori, M. (1992). *A criança*. Círculo do livro.
- Mota, K., Machado, T. & Crispim, R. (2017). Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. *Revista Redin*. 6(1), 1-8.
- Neto, C. (2003). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Edições Faculdade de Motricidade Humana.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito à participação. *Análise Psicológica*, 1, 81-93.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor. *Refletir sobre a prática profissional*, 29-42.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma praxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Pereira, C., Cardoso, A. & Rocha, J. (2015). O trabalho de grupo como fator potenciados de integração curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico. *Saber & Educar*, 224-233.

- Ponte, J. (2004). Investigar a nossa prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2 (4), 153-180.
- Post, J. & Hohmann, M. (2004). *Educação de bebês em infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens* (2ª ed.), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rahal, G. (2018). Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 347-358.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar: textos de intervenção sobre Educação de Infância*. Lisboa: ASA Editores.
- Ribeiro, D. & Moreira, M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In Bizarro, R. (org.), *Eu e o outro: Estudos multidisciplinares sobre a Identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadro-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. *III Encontro Internacional de Formação na docência: Livro de atas*, Bragança, 324-333.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas de análise*. Porto: Porto Editora.
- Santos, S. (2010). *O Brincar na Escola*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: Infância e Adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson.

- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sofiato, C. & Angelucci, C. (2017). Educação inclusiva e seus desafios: uma conversa com Dvid Rodrigues. 43(1), *Educação e Pesquisa*, 281-295.
- Teles, P. (2009). *Dislexia Método Fonomímico Paula Teles* (2ª ed.). Lisboa: Distema.
- Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar Projectos de diferenciação pedagógica*. Porto: ASA Editora.
- UNICEF. (1990). *Convenção sobre os direitos das crianças e protocolos facultativos*. Assembleia Geral das Nações Unidas.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Feranades, S. & Alves, S. (2011). *Trabalhos por projetos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vygotski, L. (1991). *A formação social da mente* (4ªed.). São Paulo: Fontes Editora.
- Zabalza, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da educação infantil*. Porto: Edições Asa.

## **NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS**

Decreto-Lei n.º17/DSDC/DEPEB/2007 de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência, Lisboa. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º240/2001– I Série- A. Ministério da Educação, Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014 - I Série. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Aprovação do regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – I Série. Presidência do Conselho dos Ministros. Lisboa. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º129/2018- I Série. Presidência do Conselho de Ministros. Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho Conjunto n.º 268/97 de 25 de agosto. Diário da República. Ministério da Educação. Aprova as alterações à Lei Orgânica do Departamento de Relações Internacionais de Segurança Social,

constante do Decreto-Lei n.º 320/95, de 28 de Novembro, decorrentes da aplicação do Decreto-Lei n.º 35/96, de 2 de Maio

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

Lei n.º 5/1997 de 10 de fevereiro. Diário da República nº34/1997 – I Série. Ministério da Educação, Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei nº 65/2015 de 3 de julho. Diário da República nº128/2015 - I Série. Assembleia da República. Lisboa. Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Ribeiro, D. (2019). *Ficha Curricular da Unidade Curricular – Prática Educativa Supervisionada*. Porto, Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.



# M M

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

julho 20**20**