

Orientação

AGRADECIMENTOS

Vislumbrando o término de mais uma etapa deste ciclo de aprendizagem vitalício, as “borboletas na barriga” começam a surgir como reflexo da convergência de sentimentos desiguais. Por um lado, emergem o medo e a ânsia pela nova jornada profissional que se avizinha e, por outro, a gratidão e satisfação para com todos aqueles que permitiram que a caminhada antecedente, repleta de obstáculos e conquistas, se concluísse com sucesso.

Neste sentido, passo a evocar e enaltecer o papel imperioso de familiares, amigos e profissionais que se cruzaram neste percurso e contribuíram com a sua personalidade para o meu crescimento profissional e pessoal, enquanto futura educadora e professora.

Acredito que a vida é um trilho delineado através das escolhas que fazemos diariamente e sem dúvida que a decisão de ser educadora e professora ficará perduravelmente assinalada neste percurso a que chamamos “vida”. Relembrando o tratado de Gratidão de São Tomás de Aquino e os três níveis estabelecidos, alego que perante todos os agentes ativos intervenientes, estou eternamente grata no 3º nível, no mais profundo elencado neste documento, sentindo-me obrigada e vinculada perante estes.

Assim, começo por agradecer à minha primeira professora primária, Professora Eva, que naturalmente semeou em mim a vontade contagiante de ensinar e que motivou a minha escolha mesmo passado mais de uma década de contacto.

Paralelamente, manifesto um reforçado obrigada à minha irmã Sofia que suscitou o questionamento reflexivo quanto ao meu futuro e que me provou com a sua própria experiência, ainda que curta, que o mais importante é perseguirmos incansavelmente os nossos sonhos e sentirmo-nos vivos em cada minuto da nossa vida. Obrigada aos meus pais que me acompanharam incansavelmente possibilitando o combate aos mais difíceis obstáculos. À minha avó por me mostrar todos os dias a força que é viver e por ser um exemplo de coragem, felicidade, alegria, motivando-me em cada fase deste ciclo.

Obrigada ao João pelas conversas inacabáveis, reflexões, partilhas e desabaços que promoveram a continuação pensada deste percurso. Às minhas amigas pelos momentos de descontração, relaxe e diversão, tão essenciais para conseguir alcançar a concentração máxima nos momentos seguintes.

Ao meu par pedagógico, pela companhia a toda a hora e momento, pelos picos de entusiasmo e os extremos de tristeza. Obrigada pelas conversas intermináveis e pelas partilhas constantes que nos fizeram ponderar diferentes pontos de vista e crescer juntas.

Não posso deixar de agradecer a todos os docentes que me marcaram na minha vida de estudante, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, relembro alguns nomes, como Teresita, Augusta, Eva, Júlia, Diana, Rafael, Ângela, Cláudia, Daniela, António, entre muitos mais. Hoje, sinto que aprendi um bocadinho a observar e a conviver com cada um deles e, a educadora e professora que me tornei desfruta de algumas das suas particularidades únicas.

Dirijo, um especial obrigada às minhas supervisoras institucionais, professora Doutora Margarida Campos Marta e professora Doutora Susana Sá, pelo acompanhamento incansável, pelos telefonemas incontáveis, pelo apoio constante e principalmente por me ensinarem aos poucos a “aprender a ser” educadora e professora!

Do mesmo modo, agradeço às minhas orientadoras cooperantes, Educadora Filomena e Professora Orquídea, que me mostraram diariamente o empenho, dedicação e orgulho sentido na melhor profissão do mundo. Incessantemente, criaram espaços colaborativos de diálogo onde partilhamos as dúvidas, medos, ideias, receios, viabilizando-se assim a aprendizagem pela ação e a construção da identidade profissional.

Por fim, exponho a minha maior gratidão com os atores fundamentais deste processo de aprendizagem, as crianças! Sem elas, teria sido totalmente impossível qualquer aprendizagem, reflexão, crescimento profissional e mesmo pessoal. Diariamente, os protagonistas na minha história mostraram-me a sabedoria com que brincam, com que aprendem e com que sorriem e me lembraram o quão bom é ser criança e brincar para a vida toda.

RESUMO

O desenvolvimento do presente relatório de estágio e o que este implica entende-se como via imprescindível na melhoria da formação de professores e consecutivamente na qualidade da educação. Assim, este espelha as aprendizagens realizadas ao longo do processo educativo, especificando-se o progresso de construção da identidade profissional, viabilizado pela iniciação à prática educativa. Esta etapa contemplou as vivências em contextos de estágio na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como momentos académicos reflexivos, que se representaram como uma oportunidade para reformular formas de pensar e agir, sendo estimulada constantemente uma atitude crítica sobre a realidade envolvente (Ribeiro & Moreira, 2007).

Este relatório constitui-se como a síntese das transformações desenvolvidas na ação educativa possibilitadas pela adoção de uma postura observadora, atenta e investigativa e pela sustentação e articulação entre a teoria e a prática. Neste sentido, destaca-se a promoção de uma educação centrada na aprendizagem da criança, pautada pela promoção da autonomia, flexibilidade, cooperação, afetividade, participação democrática, potenciadora do “saber ser” e do “aprender a aprender”.

Neste trabalho apresenta-se o modo como foi edificada a identidade profissional através do desenvolvimento de uma aproximação à metodologia de investigação-ação, invariavelmente de forma colaborativa. Ademais, o constante enfoque na criança e no seu papel, suscitou o desenvolvimento cooperativo da Metodologia de trabalho por projeto e a inovação de práticas educativas, valorizando-se a construção autónoma do percurso de aprendizagem e a promoção do “gostar de aprender” e do “querer continuar a aprender”, ainda que à distância.

Palavras-chave: Criança; Construção da Identidade Profissional; “Aprender a aprender”; Inovação.

ABSTRACT

The development of this internship report and everything around it is a key path to the improvement of the teachers education and the quality of the education as a whole. Therefore it shows the learnings during the process of education, specially the building of the professional identity, allowed by the beginning of its role on the field. This stage combined the experiences at an internship level in the pre-school education and primary education as well as the academic reflection which offered a window of opportunity to think deeper on the different ways of thinking, implementing and promoting a critical behavior on the envolving reality (Ribeiro & Moreira, 2007).

This report is based on the tranformations occured by the adoption of an observation standpoint combined with focus, investigation and theoretical-practical experiences exchange. The relevance is on the promotion of an education based on learning by children authonomy, flexibility, cooperation, afetivity and democratic participation that will allow to "being-to-be" and "learning-to-learn".

Then, by the cooperative development of an approximation of the investigation-action method it was built the professional identity. Furthermore, the focus on the children and its role, increased the development of the work-by-project method and the innovation of educational habbits, built on the authonomy, learning path and the promotion of the " like-to-learn" and "want-to-keep-learning" even with social distance.

Keywords: children; build of professional identity; "learning-to-learn"; innovation.

ÍNDICE

Índice de figuras	VI
Lista de anexos	VII
Lista de apêndices	VIII
Lista de abreviaturas, acrónimos e siglas	X
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento teórico e legal	3
1. A relação entre a educação e a criança	4
2. Perspetivas teóricas e metodológicas da Educação Pré-Escolar	9
2.1. Importância do ambiente educativo na mediação da aprendizagem e desenvolvimento da criança	15
3. Fundamentos do 1º Ciclo do Ensino Básico	18
3.1. A relevância do jogo na aprendizagem	24
Capítulo II – Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação	28
1. A instituição cooperante e o seu papel	28
2. O ambiente educativo vivenciado no contexto de Educação Pré-Escolar	30
3. As especificidades educativas do contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico	35
4. Metodologia de investigação	40
Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	46
1. Percursos educativos na Educação Pré-Escolar	46
2. Percursos educativos no 1º Ciclo do Ensino Básico	65
Reflexão final	82
Referências bibliográficas	85
Normativos legais e outros documentos	97

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1: EVOLUÇÃO PEDAGÓGICO-PSICOLÓGICA DA CONCEÇÃO DE CRIANÇA.	5
FIGURA 2: POTENCIALIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE PERFIL DUPLO NA EPE E 1ºCEB.	7
FIGURA 3: INFLUÊNCIA DA RELAÇÃO ESTABELECIDADA ENTRE A EPE E O 1º CEB NA EXPERIÊNCIA TRANSITIVA.	7
FIGURA 4: RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS PROFISSIONAIS E AS POTENCIALIDADES DA EPE.	9
FIGURA 5: SÍNTESE DOS MODELOS PEDAGÓGICOS.	10
FIGURA 6: POTENCIALIDADES DO AMBIENTE EDUCATIVO EVIDENCIADAS NOS DIFERENTES MODELOS PEDAGÓGICOS.	16
FIGURA 7: O JOGO NA APRENDIZAGEM.	25
FIGURA 8: CATEGORIZAÇÃO DOS DIFERENTES TIPOS DE JOGOS.	26
FIGURA 9: SERVIÇOS EDUCATIVOS, POSTURA E PARCERIAS ESTABELECIDAS PELO AGRUPAMENTO.	29
FIGURA 10: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO EDUCATIVO E AS SUAS POTENCIALIDADES.	32
FIGURA 11: PAPEL DA CRIANÇA NA ROTINA DIÁRIA DA SALA 2.	34
FIGURA 12: CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS DO 1ºB.	36
FIGURA 13: O ESPAÇO EDUCATIVO DA SALA DO 1ºB.	37
FIGURA 14: ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO TEMPO NA SALA DO 1ºB.	38
FIGURA 15: FASES DA METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO VIVENCIADAS NA PES.	41
FIGURA 16: ESTRATÉGIAS DE REFLEXÃO ADOTADAS AO LONGO DA PES.	43
FIGURA 17: CONSTRUÇÃO DA ESTRUTURA FÍSICA DO SUPERMERCADO.	49
FIGURA 18: CONSTRUÇÃO, RECOLHA, DECORAÇÃO, ETIQUETAGEM E ORGANIZAÇÃO DOS PRODUTOS DO SUPERMERCADO.	50
FIGURA 19: CONSTRUÇÃO DOS SACOS E DA CARTEIRA DAS COMPRAS.	51
FIGURA 20: INAUGURAÇÃO DO SUPERMERCADO E O CAMINHO PARA O MESMO.	51
FIGURA 21: ETAPAS DO PROCESSO DE PESAGEM DOS INGREDIENTES DA RECEITA.	55
FIGURA 22: À ESQUERDA, O JOGO DA MEMÓRIA. À DIREITA O DOMINÓ DA OPERAÇÕES.	69
FIGURA 23: DESENVOLVIMENTO DO JOGO "CORRIDA MATEMÁTICA". À ESQUERDA, A CRIANÇA H. JOGA NO SEU COMPUTADOR.	75
FIGURA 24: À ESQUERDA, O LEVEL 2 DO JOGO "FLUTUA OU NÃO FLUTUA?". À DIREITA, UM MOMENTO DO JOGO "SÁBIOS COMO CAMELOS".	77
FIGURA 25: POTENCIALIDADES AVALIATIVAS DA APLICAÇÃO SOCRATIVE NO DESAFIO DESAFIO "SEGREDOS DA HISTÓRIA DE HANSEL E GRETEL".	77

LISTA DE ANEXOS

Anexo A: Modelo de Planificação da Educação Pré-Escolar

Anexo B: Modelo de Planificação do 1.ºCiclo do Ensino Básico

Anexo C: Modelo do Guião de Pré-observação de ambos os níveis educativos

Anexo D: Modelo da Narrativa Colaborativa de ambos os níveis educativos

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Perfil do docente de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico no século XXI

Apêndice B: Grelha de observação do contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndice C: Grelha de observação do contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice D: Planificação semanal de 11 a 15 de novembro de 2019, desenvolvida no contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndice E: Grelha de observação das aprendizagens da aula, desenvolvida no contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice F: Alguns momentos vividos na Prática Educativa Supervisionada no contexto de Educação Pré-Escolar

Apêndice G: Projeto “O nosso supermercado”

Apêndice G1: Esquema síntese das respostas das crianças à pergunta: “O que pensamos saber acerca do supermercado

Apêndice G2: Esquema síntese das respostas das crianças à pergunta: “Como podemos construir/fazer o nosso supermercado?”

Apêndice G3: Esquema síntese das respostas das crianças à pergunta: “Onde se vai situar o supermercado na nossa sala?”

Apêndice G4: Esquema síntese das respostas das crianças à pergunta: “Que produtos e utensílios queremos ter no nosso supermercado?”

Apêndice G5: Esquema síntese das respostas das crianças à pergunta: “Como os vamos arranjar/construir?”

Apêndice G6: Elaboração do cenário representativo da secção de brinquedos e roupa do Supermercado

Apêndice G7: Construção das prateleiras

Apêndice G8: Esquema síntese das respostas das crianças à pergunta: “Como vamos organizar os produtos no supermercado?”

Apêndice G9: Organização, classificação e seriação dos produtos do supermercado

Apêndice G10: Esquema síntese das respostas das crianças à pergunta: “O que nos falta para podermos ir às compras

Apêndice G11: Esquema síntese das respostas das crianças à pergunta: “Quantas crianças vão estar na nova área da sala?”

Apêndice G12: Construção das “nossas casas”

Apêndice G13: A lista das compras

Apêndice G14: A nossa receita!

Apêndice G15: “Compra dos produtos”

Apêndice G16: Algumas das etapas da experiência de culinária

Apêndice G17: Crianças a moldarem a massa para criarem as suas próprias bolachas

Apêndice H: Desafio do “Lanche Saudável”

Apêndice H1: Hábitos alimentares das crianças antes do desafio

Apêndice H2: Processo de construção das “carinhas”

Apêndice H3: Construção e decoração do envelope

Apêndice H4: Processo de construção da tabela e das carinha

Apêndice H5: Momento de registo do desafio do Lanche saudável

Apêndice H6: Mudança dos hábitos alimentares observada

Apêndice I: Momentos de transição promotores de aprendizagens

Apêndice I1: Tabela 2: Géneros Musicais e Atividades desenvolvidas

Apêndice I2: “Sente a Música”

Apêndice I3: Exploração das características do CD ouvido

Apêndice J: Alguns momentos vivenciados na Prática Educativa Supervisionada no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico

Apêndice K –Jogos dinamizados no espaço exterior

Apêndice L: 1ª planificação colaborativa, não desenvolvida presencialmente

Apêndice M: Mensagens pessoais, objetivando a conservação da relação afetiva

Apêndice N: *Padlet* “Jogar a Aprender”

Apêndice O: Jogo “Corrida Matemática”

Apêndice P: Exploração da Plataforma explorada *Wordwall*

Apêndice P1: Jogo “Flutua ou não flutua?”

Apêndice P2: Jogo “Sábios como camelos”

Apêndice Q: Jogo “Os segredos de Hansel e Gretel”

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AE- Aprendizagens Essenciais
AEC – Atividades de Enriquecimento Curriculares
AO – Assistente Operacional
ATL – Atividades de Tempos Livres
CEB - Ciclo do Ensino Básico
DGE – Direção Geral da Educação
DGIDC - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
DL- Decreto-Lei
DN – Despacho Normativo
EB – Educação/Ensino Básica/o
EC- Estudo em Casa.
ED – Ensino à distância
EE – Encarregado/a de Educação
EI - Escolas Inclusivas
EPE - Educação Pré-Escolar
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM - Movimento da Escola Moderna
MIA - Metodologia Investigação-Ação
MTPP – Metodologia de Trabalho por Projeto
NAS – Necessidades Adicionais de Suporte
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PES – Prática Educativa Supervisionada
RTP - Radiotelevisão Portuguesa
SF – Sequência fotográfica
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UC - Unidade Curricular
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
ZD – Zona de Desenvolvimento

INTRODUÇÃO

“Sinto-me irrequieta, desconfortável, curiosa, expectante pela viagem que ainda não percorri (Diário de formação, 7 de outubro de 2019).”

O presente relatório sintetiza o envolvimento profundo que possibilitou a aprendizagem realizada no decorrer deste extenso caminho educativo que concede o grau de Mestre, facultando a tão desejada possibilidade de dupla docência, prevista no Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio. Face ao carácter pessoal e único do percurso de aprendizagem ilustrado no atual documento, todos os capítulos são introduzidos com breves partilhas do diário de formação desenvolvido ao longo do mesmo.

Neste sentido, no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), integrante no plano de estudos do Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, foi desenvolvido o documento vigente, ao longo do ano letivo 2019/2020. Porém, realça-se que esta jornada de aprendiz se iniciou nos preliminares contactos com a instituição Escola, e prolongar-se-á no tempo tanto quanto a existência. Não obstante e dada a impossibilidade de expressar tais aprendizagens, o relatório pretendeu exteriorizar o processo emocional, educativo e tão pessoal de formação profissional, desenvolvido ao longo da PES, estando subentendidos todos os conhecimentos construídos em períodos prévios, como por exemplo na Licenciatura em Educação Básica (EB).

Os saberes contextuais, científicos, didáticos, pedagógicos e de investigação anteriormente desenvolvidos, assumiram-se inquestionavelmente como a bússola da prática educativa desenvolvida. Os referentes teóricos outrora estudados possibilitaram a constante problematização das práticas observadas e experienciadas, ambicionando incessantemente a sua transformação. Consequentemente e atendendo à abrangência destes alicerces profissionais necessários que potenciam a “emancipação dos sujeitos ao longo dos processos de desenvolvimento [...] para a ação docente” (Ribeiro, 2011, p.41), o documento encontra-se organizado em três capítulos e respetivos subcapítulos.

O primeiro capítulo revela a interpretação pessoal e a apropriação dos construtos teóricos e legais, gerais e específicos de cada nível de ensino, que sustentaram toda a ação educativa, no decorrer da PES, e que contribuíram não só para a promoção de aprendizagens significativas como também para a esquematização da identidade profissional. No segundo capítulo, são retratados de forma reflexiva, os ambientes educativos que se assumiram como contexto de estágio em ambos os níveis de ensino, caracterizando-se detalhadamente os grupos de crianças, os espaços, as metodologias e os paradigmas adotados, as rotinas e as interações desenvolvidas, ponderando-se possíveis transformações. Uma vez que, ao longo da PES, foi desenvolvida uma aproximação à metodologia de investigação-ação (MIA) abordam-se também os fundamentos teóricos relativos à mesma.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentam-se as etapas progressivas da prática educativa, de forma fundamentada e refletida. As fases desenvolvidas contemplaram detalhes e especificidades dos contextos educativos e sustentaram-se nos pressupostos explanados inicialmente. A valorização da Metodologia de Trabalho por Projeto (MTPP) na EPE evidenciou as suas consequências no desenvolvimento integral da criança concebendo-se assim como a abordagem predileta neste nível educativo. Por outro lado, a situação pandémica inesperada e imprevisível vivenciada a nível mundial, na estreia da década de 20, influenciou imensamente as aprendizagens e o papel docente, transformando também o processo da sua formação, especificamente na PES desenvolvida no 1ºCEB. Neste sentido, tornou-se pertinente e inevitável a descrição e reflexão sobre a capacidade adaptativa demonstrada exaustivamente em contrarrelógio, nesta segunda etapa da PES.

A reflexão, não só de forma minuciosa no final do relatório como também de modo transversal, ao longo de todo o documento, procurou problematizar, fundamentar e solucionar as dificuldades, irregularidades, obstáculos, aprendizagens, e até conquistas deste percurso tão particular, ilustrado nos anexos e apêndices finais, através de documentos da prática educativa e dos registos fotográficos, que deixam saudade e que valem mais do que todas estas palavras.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Hoje, enquanto observava as particularidades na sala de atividades, percebi a importância crucial do estudo prévio e dos debates acadêmicos extensos e, por vezes, exaustivos. Baixinho, para mim mesma, pensei... afinal, aquilo que dizem de articular a teoria e a prática, até faz algum sentido. Hoje, tenho a certeza, que sem a formação académica não seria a mesma profissional!” (Diário de formação, 10 de outubro, 2019).

A primeira semana de PES tornou evidente o marco imprescindível dos construtos teóricos e legais, constituindo-se como as linhas orientadoras da ação, devendo estar sujeitos à interpretação pessoal e consequente apropriação, como é revelado no presente capítulo. Inicialmente, é apresentada a relevância da educação na atualidade, a centralidade da criança e o papel do docente no processo educativo, as consequências transitivas ao longo deste e as potencialidades da MTPP no desenvolvimento integral e contínuo da criança.

No segundo subcapítulo, realça-se a relação entre as vantagens da frequência da EPE no crescimento da criança e o papel do educador na mediação das aprendizagens, distinguindo-se os principais paradigmas e modelos pedagógicos que orientaram e sustentam teoricamente a ação, ao longo da PES. O subcapítulo culmina com a influência do ambiente educativo na promoção de aprendizagens transversais e significativas, uma vez que, este aspeto foi alvo de reflexão no desenvolvimento do projeto, detalhado no terceiro capítulo.

Relativamente ao 1º CEB, são evidenciados os seus objetivos específicos, as singularidades do docente e o impacto da diversificação de estratégias e recursos, da valorização dos conhecimentos prévios, destacando-se vantagens do trabalho colaborativo, da lógica da transdisciplinaridade, da pedagogia diferenciada e da educação inclusiva. Conclui-se com o contributo da atividade lúdica, especificamente do “jogo”, na promoção de aprendizagens significativas, tendo em conta o interesse intrínseco demonstrado pelo grupo de crianças, ao longo da PES.

1. A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E A CRIANÇA

Atualmente, o papel da educação na sociedade é central e inquestionável, esta é contemplada como um direito de qualquer cidadão e este não está disposto a revogá-lo. Contudo, a visão de educação, o papel do docente e da criança têm vindo a sofrer transformações consideráveis, destacando-se apenas os episódios históricos relevantes para o entendimento do momento presente.

Recue-se a 1834, com a criação da primeira instituição de educação de infância em Portugal, designada “asilo de educação”, como resposta às necessidades de “guarda” das crianças, sendo menosprezado qualquer processo de desenvolvimento e aprendizagem (Cardona, 1997), valorizados amplamente na atualidade. Contudo, apenas no século seguinte, começou a ser repensado o valor da educação e, em 1972, no Relatório Aprender a Ser, são apontadas as suas principais vantagens, salientando-se a autonomia e a emancipação do ser humano (Delors et al, 2005). Paralelamente, assiste-se à mudança da conceção de criança e à inserção da mulher no mercado de trabalho, emergindo a necessidade da criação da rede pública de jardins-de-infância, possibilitada em 1978. Relativamente à educação de crianças com menos de 3 anos, era uma função destinada à segurança social, à qual o ministério da educação não tinha capacidade de dar resposta (Cardona, 1997), situação que sofreu escassas alterações até ao momento atual. Só mais tarde, em 1986, com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), foi estabelecido o seu quadro geral definindo se que este “concretiza o direito à educação (...) [garantindo] ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, art.º n.º 1).

Do mesmo modo, a definição dos quatro pilares do conhecimento por Delors, et al. (1996), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, representou uma grande etapa de desenvolvimento da visão de educação. De acordo com os autores, a aquisição dos instrumentos da compreensão é essencial para poder agir sobre o meio envolvente, a fim de participar e cooperar com outros em todas as atividades humanas, aprendendo, continuamente e ao longo de toda a vida, a ser. Delors et al (1996) realçaram que cada um destes quatro pilares deve ser valorizado de igual modo por parte

do ensino estruturado, tornando-se esta uma experiência global no plano cognitivo e prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade durante a sua vida. Assim, o currículo deixou de ser centrado no aprender a conhecer e passou a valorizar também as outras vertentes da aprendizagem (figura 1). As transformações elencadas sobre a visão de educação e tudo o que esta envolve, só foram possibilitadas devido à evolução paralela da conceção pedagógico-psicológica de criança (Ribeiro, 2016), sintetizada temporalmente na figura 1.

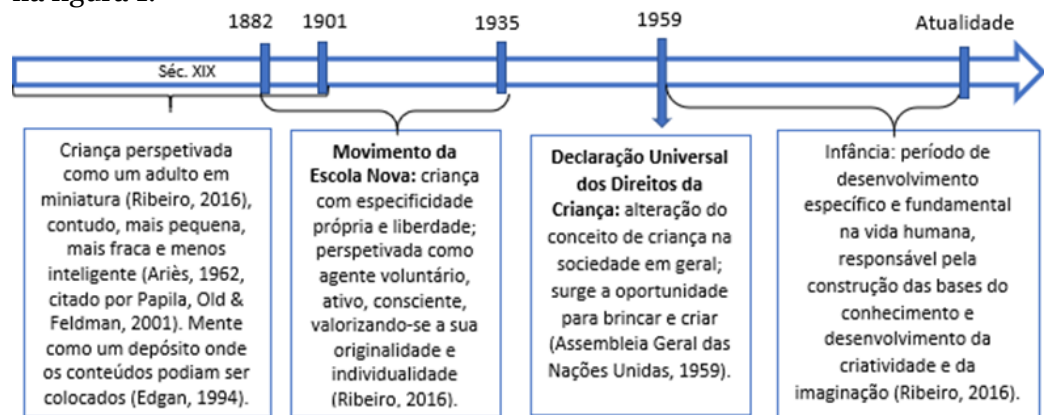


Figura 1: Evolução pedagógico-psicológica da conceção de criança. Adaptado de: Ribeiro (2016), Assembleia Geral das Nações Unidas (1959), Papila, Old & Feldman (2001), Edgan (1994).

Tendo em conta a interpretação da figura 1, realça-se que, igualmente na PES, foi possível verificar que as crianças possuem “um enorme potencial de energia, de (...) curiosidade natural [e com capacidades] para compreender e dar sentido ao mundo que as rodeia, [tornando-se] competentes nas relações e interações com os outros e abertas ao que é novo e diferente” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.9). Ademais, tal como foi elencado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança, prestigiou-se a oportunidade para brincar e jogar na promoção de aprendizagens, como será evidente ao longo do capítulo III. De facto, tornou-se também notável o seu papel de atriz social, desempenhando um papel ativo enquanto cidadã, manifestando-se como parceira de todos os elementos da sociedade, participando nas trocas, interações e processos vivenciados, contribuindo para a transformação da coletividade. Este “ser no presente”, ativo, com direito a participar, sem ter de esperar pelo “bilhete de entrada na vida adulta”, envolveu-se na sociedade fortalecendo as trocas entre todas as gerações nos mais variados contextos (Sarmiento, Ferreira, Madeira & Silva, 2009).

Apesar de todas estas reformulações citadas tanto a nível da conceção de educação e do currículo como da visão de criança, as práticas educativas dos docentes não se modificaram instantaneamente, foi necessário tempo para assistir às primeiras alterações. Refletindo-se sobre as transformações do papel docente e da sua formação, evidenciada nas consecutivas atualizações da LBSE, constata-se que estes deixaram de ser indivíduos sem formação profissional na área, apenas com um certo grau de educação não especializado (Nóvoa, 1995). Tornaram-se formados para o conhecimento, manifestando “tato pedagógico”, trabalho colaborativo e compromisso social (Nóvoa, 2009), desenvolvendo-se como conhecedores e defensores do “saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz” (Roldão, 2007b, p. 98).

Paralelamente, defende-se que, a formação de educadores e professores tem vindo a desenvolver o espírito reflexivo, observador, crítico e solucionador de problemas tornando o profissional autónomo na sua prática, desenvolvendo capacidades de “auto-observação, autoavaliação e autorregulação” (Perrenoud, 1993, p. 201). De igual modo, ao longo da PES, analisou-se criticamente as práticas pedagógicas, tendo em conta os referentes teóricos, refletindo-se colaborativamente visando a construção da identidade profissional.

Esta elevação gradual do grau académico exigido levou a que fosse aprovado o perfil geral de desempenho do profissional, no DL nº 240/2001, de 30 de agosto, objetivando a orientação da atividade educativa a nível nacional segundo princípios específicos e estruturados. Considerando o direito à formação completa, integrada e contínua destes profissionais, perspetiva-se como oportuno expor as características do perfil que se acredita ser adequado ao século XXI (Apêndice A). A atualização das normas educativas sucedeu-se com o DL nº 79/2014, de 14 de maio, que proporcionou a oportunidade, no âmbito

da EB, de formação de profissionais com perfil duplo, destacando-se as potencialidades consideradas na figura 2.

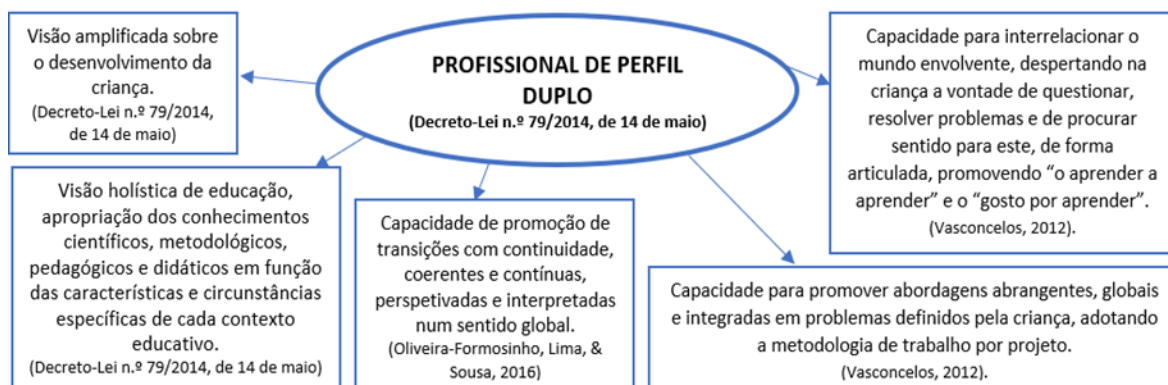


Figura 2: Potencialidades da formação de profissionais de perfil duplo na EPE e 1ºCEB. Adaptado de Vasconcelos (2012), Oliveira-Formosinho, Lima, & Sousa (2016), Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Considerando as vantagens de formação elencadas e uma vez que “a vida educacional é repleta de transições ecológicas” (Oliveira-Formosinho, Lima, & Sousa, 2016, p. 58), entende-se a formação de perfil duplo como essencial, objetivando que a criança vivencie a abrangência da ação educativa como um caminho progressivo, gradualmente preenchido por novos sentidos, significados e aprendizagens, interrelacionadas entre si. Atualmente, tendo em conta que a maioria das crianças frequenta a EPE, verifica-se que a transição deste nível educativo para o 1ºCEB e/ou a transição de casa para o centro escolar são das primeiras transições na vida do indivíduo, tornando-se imprescindível o acompanhamento dos demais agentes educativos. Entende-se que a transição da EPE para o 1º CEB, é tanto mais suave mediante a relação existente entre estes dois níveis educativos, como é ilustrado na figura 3.

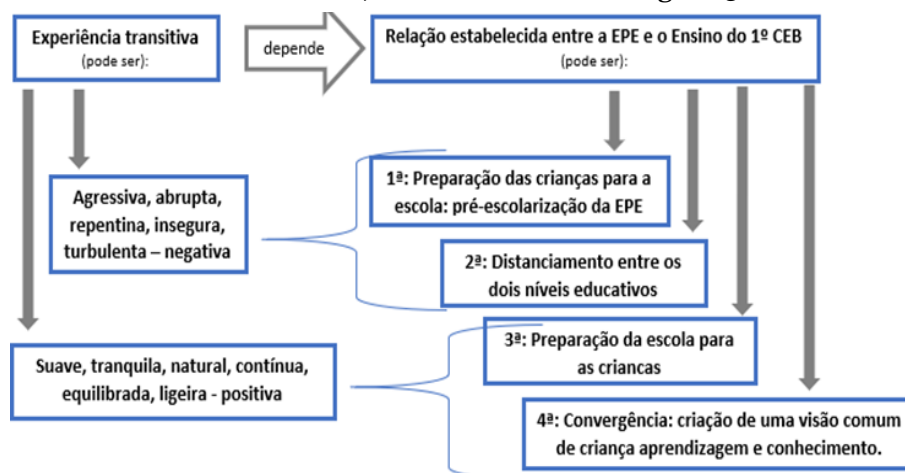


Figura 3: Influência da relação estabelecida entre a EPE e o 1º CEB na experiência transitiva. Adaptado de Moss (2011).

Refletindo sobre a síntese retratada, entende-se que quanto maior for a articulação entre os profissionais, os princípios, as crenças pedagógicas e as estratégias desenvolvidas nestes dois níveis de ensino, mais se tornarão integrais e contínuas as etapas transitivas vivenciadas ao longo de todo o processo educativo (Moss, 2011). Também ao longo da PES, foi possível observar os demais obstáculos vivenciados pelas crianças numa fase transitória da sua vida, verificando-se que as crianças mais flexíveis ao nível das atitudes, comportamentos e maneiras de pensar, vivenciaram a transição entre os dois níveis educativos de um modo mais tranquilo, suave e, por isso, positivo.

Uma abordagem possível para desenvolver a quarta relação clarificada no esquema é a MTPP, que foi desenvolvida ao longo da PES, especificamente no contexto EPE, atravessando as etapas que a caracterizam, como será evidenciado no capítulo III. Lamentavelmente, a situação pandémica atravessada e as suas consequências, não possibilitaram o seu desenvolvimento no 1º CEB, contudo acredita-se que a MTPP auxilia a criança na construção de uma visão holística (Roldão, 2004) do mundo complexo que a rodeia, possibilitando o desenvolvimento de um “olhar interdisciplinar” face ao real (Morin, 2002) e a promoção do inter-relacionamento entre conhecimentos prévios e os novos saberes que são “transdisciplinares” (Nicolescu, 2000). Na PES, foi possível observar a construção da relação entre a teoria e a prática, interligando continuamente “o saber” ao “saber fazer”, apoiando-se no facto da prática sustentar a teoria e de a teoria fundamentar a prática (Santos, Leite & Malpique, 1989, citado por Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998). Este estilo de trabalho é desenvolvido em grupo, cooperativamente, e todos os elementos permanecem implicados e envolvidos ao longo do mesmo, sendo valorizado o papel, a voz e a competência social de cada criança (Katz & Chard, 1997). A intenção centra-se na resposta a problemas definidos e considerados centrais pelo próprio grupo sendo, por esse motivo, essencial definir períodos de pesquisa no terreno, de planificação e de intervenção (Katz et al., 1998), descentralizando assim a planificação da competência exclusiva do docente, tornando-se num projeto de aprendizagem democrático, partilhado, contínuo e progressivo nos dois níveis educativos.

Considerando o primeiro nível de educação em Portugal acessível a todas as crianças, a EPE, importa refletir sobre a sua individualidade e importância no desenvolvimento global futuro da criança.

2. PERSPETIVAS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na EPE são desenvolvidas as atitudes perante a aprendizagem que permanecerão ao longo de toda a vida, considerando-se, por isso, este nível educativo, um “passaporte” permitindo ao indivíduo a escolha pensada e a participação na construção do seu próprio futuro (Delors et al, 2005, p.103). A frequência da EPE motiva inúmeras vantagens no “desenvolvimento cognitivo, afectivo-social e psicomotor” (Ribeiro, 1994, p. 10) da criança, no entanto, a sua qualidade depende da ação dos agentes educativos envolvidos. Esta relação de interdependência entre a ação destes profissionais e as potencialidades da EPE é ilustrada na figura 4.

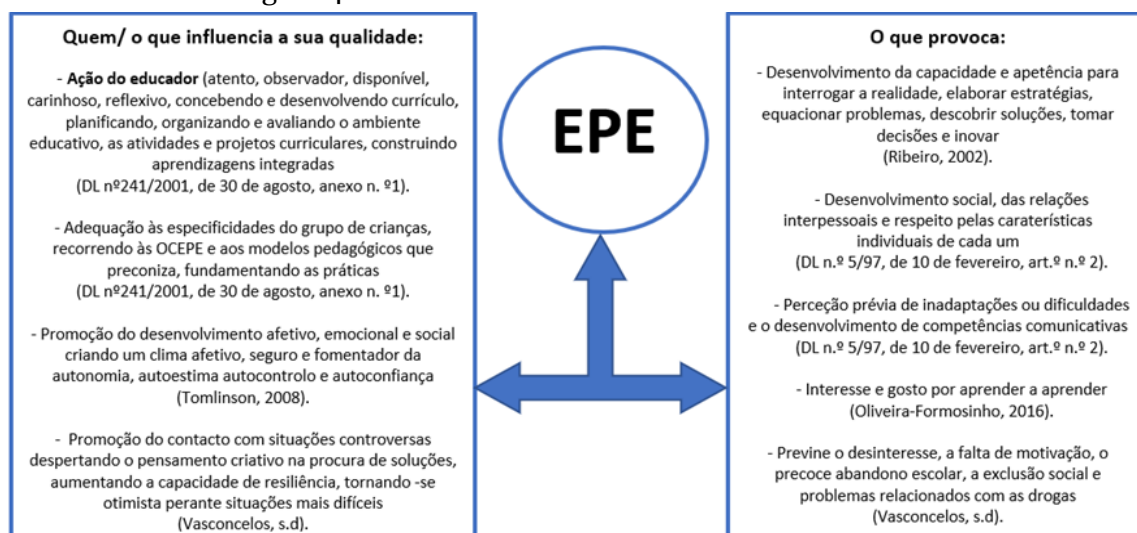


Figura 4: Relação de interdependência entre os profissionais e as potencialidades da EPE. Adaptado de: Ribeiro (2002), Oliveira-Formosinho (2016), Tomlinson (2008), Vasconcelos (s.d), DL n.º241/2001, de 30 de agosto, DL n.º 5/97, de 10 de fevereiro.

De facto, já pesquisas dos anos 70 revelavam que a falta de qualidade na EPE limita o desenvolvimento posterior da criança, tornando-se uma oportunidade perdida (Vasconcelos, 2012). Objetivando promover o máximo de qualidade na sua ação educativa, o educador deve considerar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que oferecem uma visão global, estruturada e norteadora acerca dos fundamentos basilares da infância; da relevância da intencionalidade educativa e da organização do ambiente educativo na ação docente e no desenvolvimento das crianças; das áreas de

conteúdo desta etapa de ensino; e dos períodos de continuidade e transições educativas (Lopes da Silva et. al, 2016). Acredita-se que na EPE, o profissional juntamente com toda a equipa educativa não só educa como cuida a criança, permanecendo constantemente atento às necessidades e interesses de cada uma, assumindo a responsabilidade da profissão adequando os cuidados a ter às necessidades observadas (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, o educador escuta e observa cada criança para melhor conhecer os seus gostos, interesses, dificuldades, anseios, entre outras particularidades adotando uma atitude atenta e crítica que visa o desenvolvimento integral de cada criança e contribui em simultâneo para o seu crescimento pessoal.

Continuamente, o educador recheia a sua ação e atitudes de intencionalidade educativa “estimulando a coerência narrativa das vivências da criança”, proporcionando-lhe a possibilidade de “comunicar, explorar a diversidade de linguagens ao seu alcance, [encorajando, assim o desenvolvimento de uma] aprendizagem em rede, [... onde a criança é percebida] como um todo” (Ribeiro, 2016, pp. 112-113). Neste sentido, o educador promove, valoriza a diversidade e preconiza o constante estabelecimento de ligações entre as múltiplas hipóteses que a criança possui de explorar o mundo e de se expressar. Conforme é mencionado nas OCEPE, também os modelos pedagógicos representam uma poderosa ferramenta da ação do docente que orientam e justificam a sua ação educativa. Assim, os modelos experienciados na prática pedagógica encontram-se organizados na figura 5.

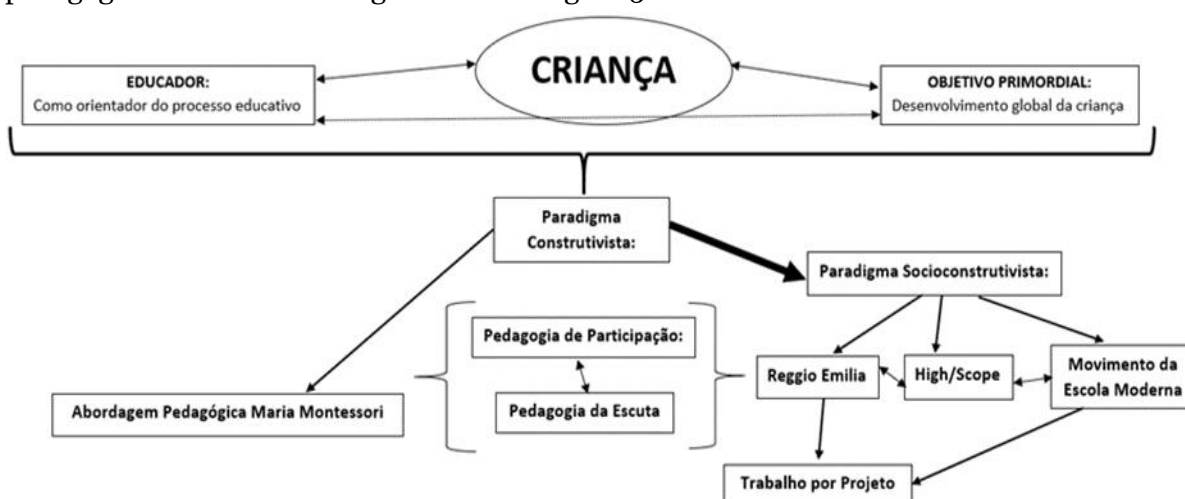


Figura 5: Síntese dos modelos pedagógicos. Adaptado de Cubero (2005), Malaguzzi (2001), Montessori (1972), Niza (2013), Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa (2011), Papila, Olds, & Feldman (2001), Vasconcelos (2012).

Partindo da interpretação da figura, todos os modelos apresentados preconizam a criança como elemento central do processo educativo, sendo transversal o papel do educador, como orientador, e comum o objetivo primordial, o desenvolvimento global da criança. Também na PES foi partilhado o princípio do envolvimento diário e ativo da criança no quotidiano educativo, colaborando tanto com o adulto, como com os pares e com toda a comunidade educativa, sendo desenvolvida, a pedagogia de participação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013). A criança revelou-se como “detentora de competência e agência” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p.18), com capacidade e gosto pela colaboração e com direito a participar sendo apoiada “na construção da aprendizagem através da experiência interativa e contínua” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011, p.18).

Verificou-se igualmente o privilégio dado ao ouvir, ao falar, ao escutar e ao ser escutado em todo o processo educativo (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013) sendo também compartilhado pelos modelos enunciados, a pedagogia da escuta. Este exercício de escuta concretizado não só pelo educador, mas também pelos restantes membros da comunidade educativa “vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (Freire, 1996, p. 135). A partir do exemplo de escuta ativa demonstrado pelo adulto, a criança foi aprendendo a ter esta atitude ativa de escuta, facilitadora e promotora de aprendizagens.

A perspetiva construtivista assume-se como alicerce dos modelos experienciados, uma vez que a criança é contemplada como um sujeito de direitos, competente e com um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento (Bidarra & Festas, 2005). Segundo Piaget, a criança manifesta uma curiosidade inata e está continuamente a tentar compreender o mundo envolvente. Acredita-se que é esta curiosidade que leva a criança a investigar tudo à sua volta de um modo interessado, curioso e crítico, construindo assim representações mentais e conhecimentos significativos (Arends, 2008).

A perspetiva construtivista pode ser interpretada sob diversos ângulos e o socioconstrutivismo resulta de uma das interpretações, diferenciando-se da sua teoria-mãe na medida em que considera o aspeto social da aprendizagem, defendendo que a “interação social com outras pessoas estimula a construção

de novas ideias e contribui para o desenvolvimento intelectual dos aprendentes” (Arends, 2008, p.386). Esta ideia deu origem ao conceito de zona de desenvolvimento (ZD) proximal. Segundo Vygotsky, o principal pensador do paradigma, qualquer indivíduo tem duas ZD: a zona que o indivíduo tem capacidade de alcançar autonomamente (ZD real) e a zona que o indivíduo pode alcançar com o auxílio e suporte de outras pessoas, sejam elas professores, familiares ou até mesmo pares (ZD potencial). A ZD proximal é aquela que se situa entre as duas ZD mencionadas, que possibilita aprendizagens significativas entre as crianças e com o apoio adequado do docente, promovendo, o trabalho cooperado e permitindo elevar ao máximo as potencialidades de cada uma com a ajuda de outro que a pode apoiar, seja ele o adulto ou um par (Cubero, 2005). Entende-se que a aprendizagem através da interação social, a valorização da participação da criança bem como o poder da escuta são características inerentes aos modelos pedagógicos, considerados na PES, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna (MEM) e High/Scope.

Tendo em conta a participação ativa da criança na aprendizagem, realça-se a pedagogia High/Scope que se caracteriza pela aprendizagem pela ação, cujo poder de aprender reside na criança (Hohmann & Weikart, 2007). Esta inicia atividades do seu próprio interesse sendo valorizada a sua vontade, experimenta e colabora com os pares, desenvolvendo cooperativamente aprendizagens com sentido na ação, podendo afirmar-se que a “criança aprende fazendo” (Fewson, 2008, p. 10). Para promover a aprendizagem, o adulto assume como responsabilidade organizar o ambiente envolvente proporcionando oportunidades de ação e aprendizagem significativas, designadas por “experiências-chave”, através da exploração de diversos materiais e das interações estabelecidas (Brickman & Taylor, 1996). O contacto com os pares desenvolve a autonomia intelectual, uma vez que, é neste, que a criança troca de ideias e se confronta com visões diferentes da sua, aprendendo a ouvir, clarificando o seu pensamento e desenvolvendo o seu olhar crítico (Hohmann & Weikart, 2007).

A presença dos pares, educadores de infância, professores, pais e comunidade é também realçada na pedagogia Reggio Emilia que assume a “pedagogia das relações” como princípio norteador, em que, todos os que estão implicados no processo educativo são educadores e educandos (Malaguzzi, 2001). O mesmo autor realça as diferentes maneiras que a criança aprende sem

ser necessário separar a cabeça do corpo, apoiando a promoção da aprendizagem por meio dos sentidos, através das suas “cem linguagens (...), cem modos de falar, de escutar, cem modos para descobrir e inventar” (Malaguzzi, 2001). O autor , convida o adulto e a sociedade a observar atentamente os

[...] cem sinais potentes e vitais que as crianças da escola infantil enviam ao mundo dos adultos, para que esse mundo aprenda a não corrompê-los, aprenda a entender quais são os códigos de suas próprias linguagens, que convergem em uma paixão muito forte de viver e de conhecer (Malaguzzi, 1999, p. 13).

Segundo esta abordagem, a aprendizagem constrói-se colaborativamente, através da partilha de ideais, visões distintas, experimentações e explorações conjuntas que muitas vezes dão origem a trabalhos de projeto realizados cooperativamente por adultos e crianças.

Este tipo de trabalho de aprendizagem por projetos realça-se como a premissa basilar do MEM que preconiza aprendizagens em grupos de crianças formados de forma heterogénea visando fomentar o respeito pelas características individuais e contextos culturais de cada criança (Niza, 2013). O facto de todo o grupo estar envolvido possibilita a partilha de experiências culturais, o debate e negociação de responsabilidades surgindo três dimensões formativas: “a iniciação às práticas democráticas, a reinstituição dos valores e dos significados sociais e a reconstrução cooperada da Cultura” (Niza, 2012, p. 193). Além disso, a criança “trabalha” autonomamente e democraticamente, colaborando com os pares e respeitando-os, considerando as conceções dos outros tão importantes quanto as dela (Niza, 2013). A criança tem consciência do seu processo de aprendizagem, sendo capaz de considerar os seus conhecimentos prévios, o que quer saber e o que precisa de realizar para o descobrir (Folque ,2018), tornando-se, ao longo do tempo, capaz de orientar e estabelecer objetivos definidos para a sua aprendizagem.

O trabalho autónomo, evidenciado no MEM como uma vertente do trabalho realizado em grupo, é o alicerce da abordagem pedagógica Maria Montessori, não sendo considerada, uma abordagem de perspectiva socioconstrutivista, por sobrevalorizar a individualidade, mas sim construtivista. Esta pedagogia centra a sua ação em seis princípios estruturantes: a autoeducação, a educação cósmica, a educação como ciência, o ambiente preparado, o adulto preparado e a criança equilibrada; que devem ser colocados em prática para que a criança se desenvolva de forma completa e equilibrada (Guarda, 2017). O currículo

montessoriano dá primazia a dois tipos de atividades diárias: as atividades da vida prática e as atividades sensoriais, já que para a sua fundadora “para [que a criança] progrida rapidamente, é necessário que a vida prática e a vida social estejam intimamente misturadas na sua cultura” (Montessori, 1972). A presente abordagem prioriza o trabalho individual embora seja dada total liberdade à criança para escolher se quer trabalhar individualmente ou em grupo. Contudo, como a maioria dos materiais preparados estão pensados para apenas um elemento conduzem a criança a tomar a decisão de trabalhar autonomamente. O método de Montessori visa respeitar a individualidade de cada um, respeitando também os processos, tanto individuais como coletivos, de cada um dos integrantes da comunidade educativa (Guarda, 2017).

Corroborando com Vasconcelos (2012), acredita-se que qualquer que seja o modelo pedagógico desenvolvido na sala de atividades “uma metodologia comum de trabalho de projecto [...], poderá antecipar, desenvolver e estimular os processos de aprendizagem e de co-construção do conhecimento” (Vasconcelos, 2012, p.8). Apesar de apenas os modelos pedagógicos MEM e Reggio Emília valorizarem o trabalho em projeto como “parte intrínseca” (Vasconcelos, 2012, p. 10) da abordagem, considera-se esta metodologia de trabalho vantajosa para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, independentemente do modelo. Acredita-se que esta promove o desenvolvimento de dinâmicas integradoras e de síntese (Santos, Leite & Malpique, 1989, citado por Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998), suscetíveis de ser desenvolvidas nos dois níveis educativos, promovendo uma visão integral e contínua da aprendizagem, tal como foi refletido na visão inicial compartilhada deste capítulo.

Todas as abordagens pedagógicas experienciadas e descritas, bem como os documentos orientadores realçam a importância do cuidado com o ambiente educativo no desenvolvimento global da criança. Ademais, ao longo da PES, especificamente no contexto de EPE, o meio envolvente assumiu central relevo uma vez que, influenciou o desenvolvimento e as interações da criança, afetando consecutivamente as suas aprendizagens (Lopes da Silva et al., 2016), pelo que se confere como crucial refletir sobre o tema.

2.1. Importância do ambiente educativo na mediação da aprendizagem e desenvolvimento da criança

A organização dos ambientes educativos, é contemplada segundo a “perspetiva sistémica e ecológica [que presume] 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). Assim, se a criança conhecer o espaço, as suas potencialidades e participar na organização e mudanças do mesmo, têm mais possibilidades de agir autónoma e independentemente neste (Lopes da Silva et al., 2016). No entanto, importa diferenciar os dois conceitos mencionados, na medida em que, o conceito de espaço é mais restrito do que o de ambiente.

O espaço físico refere-se “[a]os locais caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração” (Forneiro, 1998, p.232). Por outro lado, o ambiente educativo pode ser caracterizado pelo caráter organizativo do educador e das crianças e engloba um conjunto de fatores como: a organização do espaço e dos materiais como recursos para o desenvolvimento da criança; a escolha dos materiais, que devem ser estimulantes e diversificados; a organização do tempo de forma flexível; a mobilização de recursos educativos; a garantia das normas de segurança, bem-estar e alegria para todos os atores educativos (Ribeiro, 2014). Deste modo, torna-se constata-se que um bom espaço educativo pode não se traduzir num ambiente educativo positivo, tudo depende da ação do educador e do modo como este propicia a ação das crianças sobre esse espaço, uma vez que o ambiente é um todo “indissociável que pode ser entendido como uma estrutura com quatro dimensões: temporal, relacional, funcional, física” (Forneiro, 1998, p.234).

Tendo em conta que, diariamente, a criança necessita de se movimentar, interagir, conviver para se desenvolver de um modo completo, sublinha-se a indispensabilidade de espaços amplos, diferenciados, ricos em materiais diversos que sejam potenciadores de diferentes tipos de interações e aprendizagens (Zabalza, 1998). Os múltiplos modelos pedagógicos, considerados na PES, refletem acerca das potencialidades educativas do ambiente, valorizando-as distintamente, como é contemplado na figura 6.

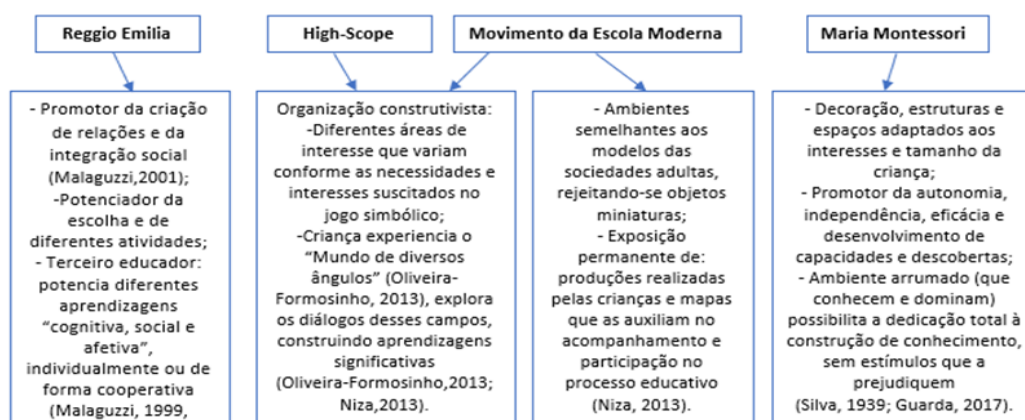


Figura 6: Potencialidades do ambiente educativo evidenciadas nos diferentes modelos pedagógicos. Adaptado de Malaguzzi (1999; 2001), Oliveira-Formosinho (2013), Niza (2013), Silva (1939), Guarda (2017).

Igualmente a MTPP, passível de ser desenvolvida a partir de qualquer uma destas abordagens, enfatiza o conjunto de relações proporcionadas no ambiente e o seu papel na educação das crianças, manifestando-se como espelho do sentido e da finalidade que cada projeto suporta em si mesmo (Katz et al., 1998).

No decorrer da PES, o ambiente educativo influenciou o sucesso de aprendizagem das crianças na medida em que assumiu as capacidades de transmitir “mensagens, colaborar no desenvolvimento do projeto educativo, apoiar os educadores (...) [e] respeitar os direitos das crianças à coautoria da sua aprendizagem” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, p.43). Além disso, o ambiente educativo motivou o desenvolvimento de “[...] múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, desafiou permanentemente aqueles que o ocupavam. No entanto, este desafio diário só foi possível através do contributo dos “símbolos e [das] linguagens que o transformaram e o recriaram” (Barbosa, 2006, p. 120) durante o desenvolvimento do projeto na PES, como será realçado no capítulo III.

Acredita-se que, corroborando com Zabalza (2017), os espaços educativos devem ser ricos e facilitadores, promover a alegria, bem-estar e levar a criança a gostar e a querer passar o tempo nestes, potenciando assim o envolvimento e interesse nas tarefas que realiza. Destaca-se ainda a relação diária de interdependência e interatividade entre a criança e o espaço, onde esta brinca, investiga, comunica, interage com os pares sendo possibilitado o desenvolvimento de competências e consequentemente aprendizagens individuais, em pares ou em grande grupo (Oliveira-Formosinho, 2013).

O espaço educativo revela-se uma estrutura de oportunidades, uma vez que, quando é pensado e organizado deve ter em conta a motivação, a escolha e os interesses dos protagonistas educativos (Zabalza, 1998). Também o educador assume um papel crucial na organização do espaço educativo na medida em que é responsável por “especificar as intenções educativas e o seu método de trabalho, planificar e organizar o espaço, observar e avaliar o seu funcionamento e, por fim, introduzir as modificações necessárias” (Forneio, 2001, p.267). Ademais, aquando desta organização, o educador deve ter em conta diversificados aspetos, que são suscetíveis de impedir ou promover aprendizagens, tais como: a disposição dos móveis; a seleção, reunião e elaboração dos materiais e equipamentos e a sua acessibilidade; a disposição e organização desses materiais; e a flexibilidade e capacidade de adaptação do mesmo (Loughlin & Suina, 1997, citado por Forneiro, 2001).

Relembrando as perspetivas dos vários autores apresentados, afere-se que, o ambiente educativo experienciado pela criança na sua infância exerce uma enorme influência no seu desenvolvimento intelectual, emotivo, relacional, psicomotor e pessoal, podendo oferecer, conforme é pensado e organizado, um vasto leque de potencialidades e oportunidades de aprendizagem não só para a criança mas também para os adultos que o ocupam (conforme será abordado no capítulo III). A observação atenta e crítica do espaço induz à reflexão diária do docente, encorajando-o docente a agir sobre este, modificando-o, perspetivando a adequação da sua ação educativa. Neste sentido, ao pensar sobre o espaço e sobre as suas potencialidades no contexto de PES, o docente-investigador não só aprofundou os seus conhecimentos teóricos integrando-os na sua prática educativa como também os partilhou, agindo de um modo colaborativo.

Reconhece-se que o estudo do espaço educativo se revelou construtivo e proveitoso não só para as crianças, mas também para os docentes que se encontravam em formação inicial e/ou contínua numa perspetiva ao longo de toda a vida profissional.

3. FUNDAMENTOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O 1º CEB caracteriza-se como a primeira etapa “universal, obrigatóri[a] e gratuit[a]” do sistema educativo português, lecionada por um professor titular, com a duração de quatro anos, acomodando crianças entre os seis e os dez anos de idade (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º). Contudo, a publicação do Despacho Normativo (DN) n.º 6/2018, estabeleceu a possibilidade de antecipação de entrada na vida escolar, uma vez que, instituiu que a “matrícula das crianças que completem os seis anos de idade entre 16 de setembro e 31 de dezembro torna-se definitiva quando é disponibilizada vaga no 1.º ciclo” (DN n.º 6/2018, artigo 4.º).

Os objetivos específicos deste nível educativo são: o “desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). Assim, a definição do “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Oliveira-Martins, 2017), no DN n.º 6478/2017, 26 de julho, destaca-se como uma referência para atores e decisores educativos, estabelecendo o quadro regulamentar “ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” estabelecendo uma linha orientadora de ação entre as diferentes ofertas educativas.

Visando a flexibilização e gestão curricular das escolas e docentes, no DN n.º 6944-A/2018 foram decretadas as Aprendizagens Essenciais (AE) (DGEa, 2018), assumindo-se atualmente como o principal guia da ação docente, definindo “os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como [as] capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada componente do currículo ou disciplina”. Neste sentido, apresenta-se como uno e convergente dos documentos orientadores prévios: “Programa e Metas Curriculares”, relativo a cada área do saber, e o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória”.

Com a crescente possibilidade de flexibilidade e autonomia na docência, prevista nas AE, o docente deve contemplar cada criança como a principal atriz

da escola e de todo o processo educativo. Tendo em conta a heterogeneidade, quanto às características pessoais, especificidades sociais, familiares e económicas, nos contextos escolares atuais, pretende-se criar uma “escola inclusiva [EI] onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (DL n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018).

Objetivando o cumprimento dos objetivos enunciados, torna-se fundamental o papel desempenhado pelo professor do 1.º CEB: ensinar no sentido de fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 1998, 2000; 2004). Este deve assumir uma postura pró-ativa, atenta, próxima e disponível perante todas as crianças, intencionando a construção “intencional da passagem, ou promoção de apropriação de alguma coisa, para e pela criança” (Roldão, 2004, p.3). Neste sentido, o docente acarreta inúmeras responsabilidades desde o desenvolvimento do currículo, mobilizando os conhecimentos científicos das diferentes áreas que o fundamentam, até ao fomento da participação ativa da criança, da sua autonomia e da sua inclusão na sociedade, desenvolvendo valores de cooperação, entreajuda, respeito e solidariedade dentro da sala (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 2).

Adicionalmente, o professor do 1ºCEB, promove a identificação conjunta das diferenças culturais e pessoais do grupo e desperta para o respeito de todos, valorizando diariamente a diversidade tanto de saberes como de culturas. No decorrer da PES, procurou-se agir deste modo, objetivando não só combater a exclusão social e a discriminação bem como garantir o bem-estar das crianças e o desenvolvimento de todas as suas capacidades, num contexto grupal e colaborativo (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Paralelamente à atenção atribuída ao currículo torna-se indispensável considerar os diferentes modos de aprender das crianças referido por Gardner (2001) que destaca que as crianças “possuem diferentes tipos de mentes e, portanto, aprendem, lembram, desempenham e compreendem de modos diferentes” (p.11). Perante esta situação, torna-se vital a diversificação de estratégias e recursos desenvolvidos e utilizados pelos docentes, objetivando a promoção de aprendizagens realmente significativas a um maior número de crianças. Corroborando com Gardner (2001), acredita-se que qualquer ser humano pode conhecer o mundo através da linguagem, do raciocínio lógico-

matemático, da percepção e representação espacial, do pensamento musical, do uso e do movimento corporal, da habilidade de lidar com os outros (socialização), da compreensão do “eu” e, por último, do contacto com o mundo natural (Silver, Stron, & Perini, 2010). Neste sentido, refletindo sobre a observação realizada ao longo da PES, enquanto que uma criança aprende melhor através do diálogo, outra compreende melhor lendo exatamente o mesmo conteúdo, ou através de um jogo. Assim, o professor deve apropriar-se de díspares estratégias e recursos como por exemplo o manual, o jogo, o diálogo, a aprendizagem no espaço exterior, as TIC objetivando continuamente o desenvolvimento global das crianças. Igualmente na PES, procurou-se valorizar as diferentes formas de aprender, diversificando-se constantemente as estratégias, recursos, locais, materiais beneficiados ao longo das aprendizagens.

Tal como supracitado, cabe ao docente promover experiências significativas a todas crianças, provenientes de diferenciados contextos. Qualquer que seja a sua idade, estas já detêm conhecimentos, e, por isso, torna-se inevitável a valorização desses saberes prévios para que novos sejam integrados na estrutura cognitiva, nas experiências e ideias que já possuem e possam ser aproveitadas para o seu benefício (Ausubel, 2002). Assim, acredita-se que a aprendizagem deve ser experienciada sob um ambiente comunicativo

“eficaz [que] respeite e conduza o aluno a imaginar-se como parte integrante desse novo conhecimento através de elos, de termos familiares a ele. Através da palavra, o educador [/ o professor] pode diminuir a distância entre a teoria e a prática na escola, capacitando-se de uma linguagem que ao mesmo tempo desafie e leve o aluno a refletir e sonhar, conhecendo a sua realidade e os seus anseios” (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinski, 2001, p. 41).

Neste sentido, relembrando um dos principais objetivos do docente, “gerir e desenvolver localmente [o currículo] de modo que todos os alunos alcancem as competências previstas” (DL n.º55/2018, de 6 de julho), destaca-se a autonomia e flexibilidade curricular que o profissional desempenha na sua função, adaptando este documento orientador às especificidades do ambiente educativo em que se encontra. A “faculdade conferida à[s] escola[s] para gerir o currículo [...], partindo das matrizes curriculares-base” (DL n.º55/2018, de 6 de julho, art. 3) concede autonomia às instituições para que estas se diferenciem umas das outras e para que os docentes, em vez de, insistirem na reprodução de conhecimentos factuais e saberes livrescos, promovam a interpretação, compreensão e apropriação da realidade em que estão inseridos (Brunner, 2000). Da mesma forma, durante a PES, contemplou-se como indispensável a

adequação do currículo, devido principalmente à situação de contingência vivenciada a nível mundial. Esta incitou a adaptação da ação dos profissionais à conjuntura nacional, beneficiando das vantagens das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e do trabalho colaborativo, como será pormenorizado no capítulo III.

De facto, atualmente é comum, nas realidades empresariais, mercantis, económicas, políticas, escolares, familiares em que estamos diariamente incluídos, vigorarem as relações sociais e cooperativas objetivando o alcance do melhor resultado possível em cada uma delas (Arends, 2008). Assim, julga-se que também a realidade educativa deva agir segundo o paradigma do trabalho colaborativo “um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados” (Roldão, 2007a, p.27). Ao longo da PES, foi desenvolvido o trabalho colaborativo, uma vez que se defende que este contribui para um ensino mais aprofundado e melhor, na medida em que cada elemento da equipa de trabalho desempenha o seu papel da melhor forma possível contribuindo desse modo para o alcance do sucesso do grupo (Arends, 2008). Não obstante, trabalhar deste modo, não é sinónimo de estar constantemente a trabalhar conjuntamente. Contrariamente, pressupõe que cada elemento tenha tempo e espaço individual para refletir e construir o seu pensamento para assim conseguir dar a sua contribuição no processo conjunto e colaborativo de construção de conhecimentos que se realizará num momento posterior (Roldão, 2007a).

Esta colaboração e articulação deve também ser alvo de reflexão no ensino promovido baseado na transdisciplinaridade. No mundo onde vivemos, as situações surgem como um todo e não estão compartimentadas à semelhança da divisão do ensino por disciplinas, vivenciado nas escolas. Na realidade, para interpretar um determinado problema da vida, seja ele económico, social ou outro, o indivíduo analisa-o na sua globalidade considerando todos os fatores que o afetam e não o compartimenta em áreas do conhecimento. Em conformidade com Morin (2003) acredita-se que a complexidade existe

“quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (económico, político, sociológico, psicológico, afetivo, mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (p.38).

Concomitantemente acredita-se que a lógica da transdisciplinaridade no ensino, apesar de exigir uma maior organização escolar do que uma educação baseada no currículo estruturado em disciplinas, promove “leituras e interpretações mais rigorosas das situações [...superando] leituras frágeis e superficiais” (Leite, 2012, p.89) da realidade.

Considerando este mundo global e heterógeno, suscetível a múltiplas interpretações, rico pela diversidade e unicidade humana, entende-se como fundamental o direito transversal de aprender, destacando-se o DL n.º 54/2018, de 6 de julho que visa fornecer o

“direito [de] cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.”

Assim, ambiciona-se a predominância de EI de sucesso onde cada aluno é encarado como um ser especial e único que carece de uma pedagogia diferenciada, contemplando-se a diferença como qualquer aspeto característico do indivíduo, seja ele positivo ou negativo, que merece uma atitude pedagógica diferenciada por parte do docente (Perrenoud, 1996). Entendendo todos os alunos como diferentes, uma metodologia específica para cada um provocaria o rompimento do sistema educativo nas condições que conhecemos (Rodrigues, 2006), contudo Heward (2003) alerta que a realidade heterogénea escolar não exige que cada aluno aprenda sob uma metodologia adaptada. Não obstante, na PES, a equipa educativa procurou continuamente promover abordagens diversas consoante o nível de aprendizagem de cada criança, fomentado a aprendizagem por níveis, como descrito no terceiro capítulo, visando continuamente a diminuição das desigualdades observadas. Na realidade, corroborando com Rodrigues (2006), importa refletir que

“não só os alunos são diferentes mas os professores são também diferentes e ser diferente é uma característica humana e comum e não um atributo (negativo) de alguns. A EI dirige-se assim aos “diferentes” isto é a... todos os alunos. E é ministrada por “diferentes” isto é... todos os professores.”

Visando aferir as aprendizagens destes alunos que se revelam imensamente heterogéneos e, por isso, singulares, salienta-se o papel dos processos de avaliação na EB, que permitem melhorar a qualidade do ensino e consecutivamente da aprendizagem através de um processo contínuo de intervenção pedagógica a nível individual (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, artigo n.º 23). Assim, questiona-se o papel da avaliação quantitativa, uma

vez que o objetivo último da multiplicidade dos agentes educativos é que todos aprendam e não comparar graus de aprendizagem obtidos. Além do mencionado, o docente acarreta também a responsabilidade de desenvolver avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, que serão amplamente contempladas no capítulo II, considerando a relevância desta etapa na metodologia da investigação desenvolvida.

Objetivando o planeamento adequado e a definição de estratégias a adotar, o docente observa, questiona, reflete e avalia constantemente a realidade em que está inserido. A partilha desta informação recolhida com outros profissionais, é um fator determinante na promoção de uma transição facilitadora e agradável para o nível educativo subsequente (Lopes da Silva et al., 2016), sendo promovida a articulação entre ambos como foi alvo de reflexão anteriormente.

Também a relação adulto-criança sofre ocasionalmente algumas alterações na passagem de um nível educativo para o outro. Estas podem ocorrer em alguns contextos pelo facto de o adulto começar a contemplar a criança como um aluno e olvidar a natureza infantil daquele sujeito e/ou passar a focar a sua ação no ensino abandonando a vertente emocional e afetiva. Apesar desta realidade vivenciada em alguns contextos, acredita-se que a criação de um vínculo afetivo entre o adulto e a criança/jovem/adulto é inegável nas relações pedagógicas em qualquer nível educativo. De facto, antes de o docente conseguir promover a construção de aprendizagens significativas, é inevitável a criação de uma relação com o indivíduo a quem quer ensinar uma vez que “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas. A emoção está antes da razão. Antes de sermos racionais, somos emocionais” (Freitas-Magalhães, 2007, p .55). Também ao longo da PES, em ambos os níveis educativos, procurou-se gradualmente estabelecer, fortalecer e consolidar a relação-afetiva com cada criança, objetivando a compreensão das estratégias mais eficazes na promoção de aprendizagens e experiências significativas nas suas vidas.

A relação escola-família pode também sofrer alterações entre estes dois níveis educativos, influenciando a forma como a criança vivencia a transição. Corroborando com Marques (2001), acredita-se que “os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar” (p. 12). Não obstante, os docentes desempenham um papel fundamental e inquestionável na educação da criança, principalmente nos primeiros anos, sendo, por isso, esta tarefa

contemplada como cooperativa e presumindo a definição “de objetivos comuns, pressupondo a necessidade de uma estreita colaboração que se reflita em ações conjuntas e coordenadas” (Simões 2006, p.37), Neste sentido, a falha ou escassa comunicação entre os agentes responsáveis pode resultar em dificuldades acrescidas ao longo do desenvolvimento da mesma, como será alvo de reflexão no capítulo III. Não obstante, existem estratégias e recursos que possibilitam fortificar essa relação de um modo conveniente e sem exigir a alteração dos hábitos profissionais por parte das famílias. Um dos numerosos recursos que os familiares podem explorar com as crianças, visando a continuação e articulação com as aprendizagens construídas no ambiente escolar, é o jogo, como será descrito no subcapítulo seguinte e alvo de reflexão no terceiro capítulo.

3.1. A relevância do jogo na aprendizagem

Ao longo da PES desenvolvida no 1ºCEB, realçou-se o entusiasmo, interesse intrínseco e o envolvimento do grupo de crianças, quando em aula se recorria à estratégia do jogo, como descrito no capítulo II. Considerando esta análise contextual e observando constantemente o descrédito atribuído pelos profissionais da educação a este recurso, contemplou-se como conveniente refletir sobre as potencialidades dos momentos lúdicos, mais especificamente o jogo, na aprendizagem.

Acredita-se que, a ocupação principal do indivíduo, que no caso da criança é a realidade lúdica, condiciona as alterações que ocorrem na formação das funções psíquicas superiores, que contribuem para a produção de novas formas de comportamento (Vygotsky, 1994). Deste modo, torna-se inquestionável o papel que a ludicidade representa no desenvolvimento global e na vida da criança. Entende-se que brincar e jogar são duas ações lúdicas e ao realizá-las as crianças procuram aquilo que é difícil, a superação, a imprevisibilidade, o que lhes dá gozo e prazer (Neto, 2003), tornando-se passível a construção de aprendizagens significativas e conseqüentemente o desenvolvimento integral da criança. No entanto, importa não só diferenciar como também relacionar estas

duas práticas que se revelam bastante distintas e simultaneamente complementares nas suas características e intencionalidades.

Enquanto que o jogo se caracteriza pela precedência e conseqüente emergência da regra, a brincadeira assume-se como uma atividade espontânea (Silva, 2017) que contudo está “imbuída da mais verdadeira e pura essência da noção de jogo” (Huizinga, 2003, p.53). Ambos os momentos lúdicos representaram recursos pedagógicos considerados ao longo da PES, na medida em que se acredita que nestes a criança articula constantemente o seu pensamento puramente teórico com a ação na prática, formulando hipóteses, testando experiências, errando, construindo aprendizagens. Nestas práticas, a criança está envolvida em atividades que gosta e que quer realizar, desenvolvendo aprendizagens com sentido num determinado momento e lugar (Tesani, 2004).

Apesar de ser maioritariamente através do brincar que a criança comunica e se relaciona com o meio e com os outros (Mello et al., 2012; Neira, 2008), contrariamente aos momentos de jogo, na brincadeira a criança pode evitar pensar e conseqüentemente agir sobre aquilo que não lhe agrada, desperdiçando a possível construção de aprendizagens significativas (Brougère, 1998). Ao longo da PES, especificamente no 1ºCEB foi desenvolvida semanalmente, ainda que através de recursos e estratégias digitais devido à situação de calamidade vivenciada, aprendizagem através do jogo, “jogou-se a aprender”, como será descrito ao longo do capítulo III. Por este motivo, focar-se-á mais pormenorizadamente o conceito de “jogo” e tudo o que este engloba, clarificando-se as suas potencialidades na figura 7.

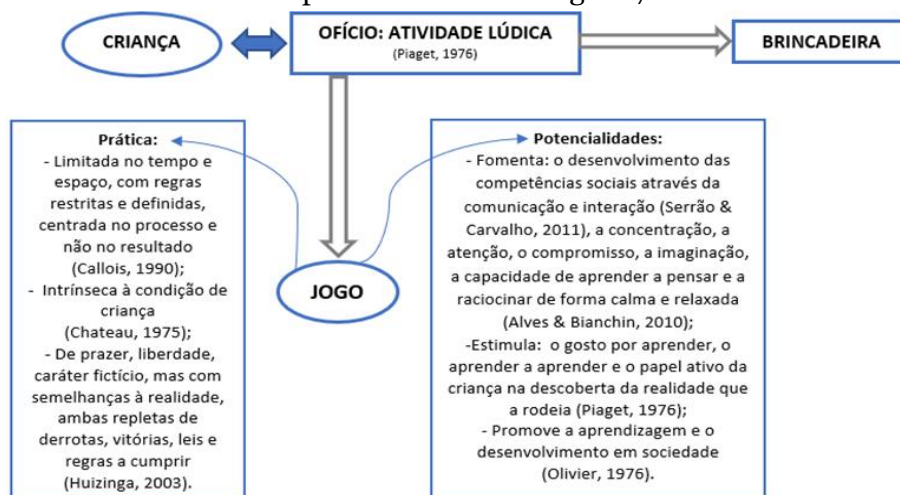


Figura 7: O jogo na aprendizagem. Adaptado de Piaget (1976), Serrão & Carvalho (2011), Callois (1990), Chateau (1975), Alves & Bianchin (2010), Huizinga (2003), Olivier (1976).

Perspetivando uma aprendizagem ao longo da vida e considerando as potencialidades de desenvolvimento através do jogo, explícitas precedentemente, acredita-se que este se assume como recurso indispensável na percepção da identidade do indivíduo e do mundo que o rodeia, transformando-o conforme as suas necessidades e vontades, através das práticas simbólicas e sensório-motoras (Piaget, 1976). Ademais, tendo em conta o pensamento de Macedo (2000), pensa-se que conversas, reflexões e/ou discussões derivadas de momentos de jogo, são suscetíveis de promover conhecimentos e a sua “transposição [...] para outros contextos” (p.23) da vida real, sendo viabilizado que “as atitudes adquiridas no contexto de jogo tendem a tornar-se propriedade [da criança] , podendo ser generalizadas para outros âmbitos” (p.23).

Dada a multiplicidade de jogos existentes na atualidade e as suas peculiares características e finalidades, torna-se plausível que as definições de “jogo” variem conforme contextos e realidades e que a diferença entre este conceito e “brincadeira” se torne, por vezes, ambígua. Neste sentido, foram vários os autores que categorizaram os diferentes tipos de jogos agrupando-os, tal como é ilustrado na figura 8.

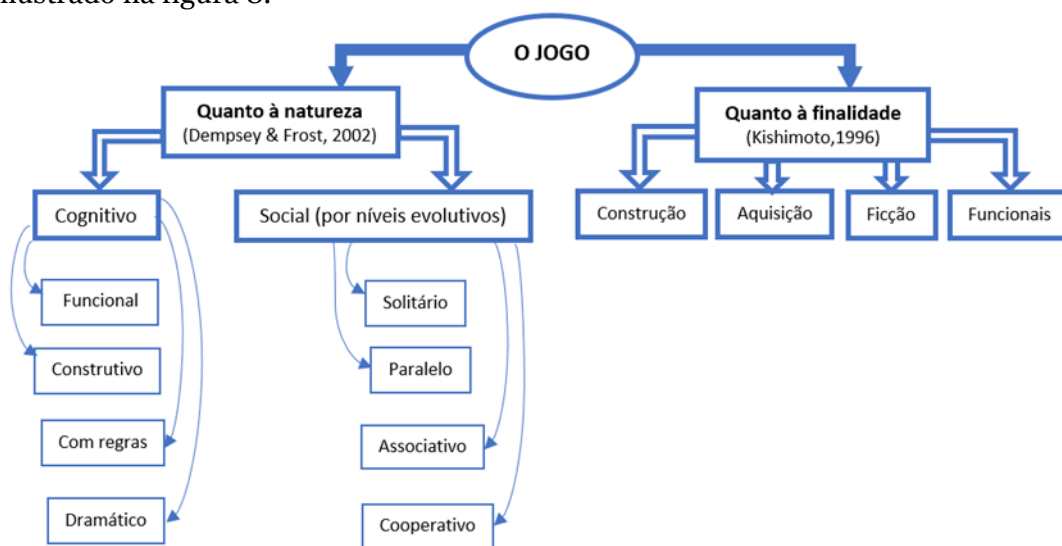


Figura 8: Categorização dos diferentes tipos de jogos. Adaptado de Dempsey & Frost (2002), Kishimoto (1996).

Considerando a informação retratada e visando a promoção de uma aprendizagem através do jogo, o papel do docente enquadra-se primeiramente na definição da aprendizagem que pretende promover, tendo em conta as dificuldades das crianças e as suas opiniões. Posteriormente, o docente deve

procurar entender as potencialidades educativas de cada categoria de jogo e, por fim, eleger a variedade suscetível de promover tal aprendizagem.

De facto, acredita-se que há aprendizagens que o docente não conseguirá promover se lecionar na sua individualidade e idiossincrasia. Pelo contrário, conseguirá se possibilitar que a criança as experiencie e aprenda na ação com o seu erro e com o do seu semelhante. Neste sentido, a ação de jogar, incitando uma posição ativa de qualquer sujeito que jogue, requer não só que o jogador tenha conhecimento mas também que perante a realidade e as diversidades da mesma saiba agir com esse conhecimento. Assim, o docente que observa as crianças a jogarem consegue perceber se a criança sabe fazer ou apenas sabe e não consegue dar utilidade prática a esse saber. Deste modo, a importância do jogo na educação assemelha-se à importância do saber na vida: “De que serve o saber se não o sabemos usar?”

Além disso, o jogo, como atividade social, pode também ser utilizado para melhorar as relações interpessoais entre o adulto e a criança e/ou entre os pares, estimulando a participação de cada um e valorizando a sua ação e opinião. Uma vez que a participação da criança no jogo ou até na brincadeira pressupõe que esta assuma um papel ativo, é fomentada a sua capacidade de concentração (Neto, 2003), de organização, de clarificação do seu pensamento e de percepção e consequente valorização das ideias dos que a rodeiam (Serrão & Carvalho, 2011), podendo assim alcançar níveis superiores de sucesso.

Não obstante e ao contrário do que se possa pensar, o jogo não se apresenta apenas como um recurso de ensino de crianças ou jovens. Contrariamente, torna-se extremamente útil no ensino de qualquer indivíduo, seja este aluno, professor, médico, político, polícia ou outro. De facto, os jogos ajudam

“a incentivar o respeito às demais pessoas e culturas, estimular a melhor aceitação de regras, agilizar o raciocínio verbal, numérico, visual e abstrato e [...] possibilitar ao aluno [qualquer que seja a sua idade, aprender a resolver] problemas ou dificuldades, estimulando-o a procurar alternativas” (Alves & Bianchin, 2010, pp.285, 286).

Tendo em conta todas as vantagens elencadas da utilização do jogo no ensino e na aprendizagem, acredita-se que este se pode apresentar como um recurso basilar e de uso diário na estratégia docente, como será evidenciado ao longo do terceiro capítulo, tendo em conta todas as especificidades contextuais de cada nível educativo elencadas no capítulo seguinte.

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

“Hoje sinto que sou um bocadinho de tudo o que me rodeou: de todos os lugares onde passei e de todas as pessoas com quem me cruzei ...” (Diário de formação, 16 de dezembro de 2019).

O ambiente em que a criança está inserida desempenha um papel primordial no seu desenvolvimento integral e na formação da sua identidade, na medida em que influencia o seu comportamento e o conhecimento que constrói (Portugal, 2008). Neste sentido, o presente capítulo apresenta o contexto educativo onde foi desenvolvida a PES, considerando-o como fundamental para a aprendizagem tanto da criança como do adulto, uma vez que, foi neste que a articulação entre a teoria e a prática teve lugar contribuindo para o desenvolvimento da identidade profissional.

Num primeiro subcapítulo, é caracterizado o papel da instituição cooperante como entidade-mãe dos dois níveis educativos. Posteriormente, no segundo e terceiro subcapítulos são versadas especificidades destes dois ambientes educativos, sendo que um apresenta a caracterização do contexto de EPE e outro refere-se ao 1.ºCEB. Por fim, considerando-se a investigação como essencial na perceção e resolução de problemas e fenómenos (Fortin, 2003), é apresentada a metodologia de Investigação adotada, objetivando-se a compreensão integral do contexto em questão.

1. A INSTITUIÇÃO COOPERANTE E O SEU PAPEL

A PES realizou-se numa instituição da área metropolitana do grande Porto, numa zona suburbana e com grande acessibilidade de transportes. Esta integrava-se num Agrupamento de seis estabelecimentos que procurava oferecer os serviços educativos necessários, assumindo uma postura de aperfeiçoamento das fragilidades que identificava, desenvolvendo parcerias com várias entidades, como é evidente na figura 9.

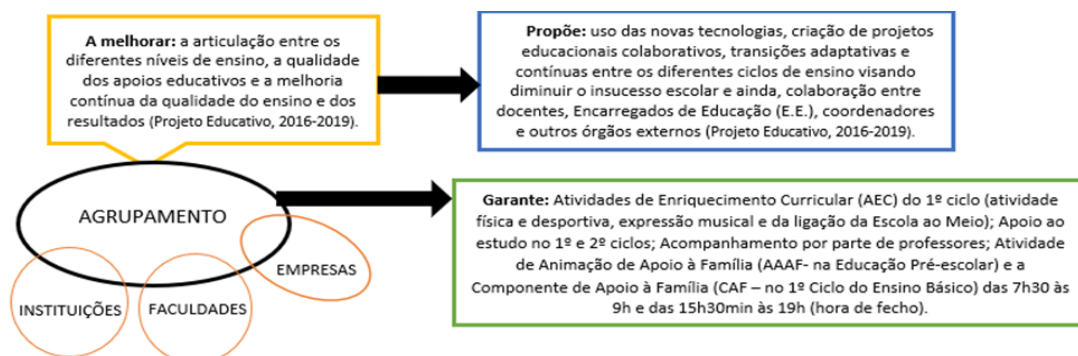


Figura 9: Serviços educativos, postura e parcerias estabelecidas pelo Agrupamento. Adaptado de Projeto Educativo do Agrupamento (2016-2019).

A ação decorreu no centro escolar que incorporava a EPE e o 1º CEB, tornando-se fundamental refletir acerca das suas características. Considerando a sua estrutura, refere-se que a entrada estava equipada com escadas e uma rampa possibilitando o acesso a indivíduos com mobilidade reduzida. Contudo, o mesmo não se verificava em todo o edificado (ex. não existiam casas de banho adaptadas e o acesso ao 2.º piso do 1º CEB era apenas através de escadas). Relativamente ao tamanho dos equipamentos e instalações, realça-se que era adequado às crianças.

Exclusivamente na EPE, todas as salas tinham acesso direto ao espaço exterior, extremamente reduzido, revestido por cerâmica e derrapante o que levava a que algumas crianças caíssem quando o piso se encontrava escorregadio. Apesar de este conter um canteiro com terra e algumas plantas passível de explorar, apenas era utilizado nos momentos de jogo espontâneo, devido a motivos organizacionais e de respeito pelas dinâmicas dos níveis educativos. Quando as crianças manifestavam o interesse por explorar o espaço exterior, noutros momentos, deslocavam-se ao espaço coberto destinado ao 1º CEB, que era extenso, revestido por areia e cimento, composto por um campo de jogos, um coberto e uma área livre com algumas árvores. Atendendo às limitações do espaço exterior disponibilizado, considerou-se essencial promover vivências em “espaços exteriores de qualidade, planeados e organizados [respondendo] adequadamente às necessidades e interesses” (Bento & Portugal, 2016, p.87) das crianças. Destaca-se também a sala ampla num dos edifícios do 1º CEB, o “polivalente”, ocupada pelas crianças quando estava a chover ou fora do horário letivo. Uma vez destacadas as particularidades relevantes da instituição cooperante, passa-se à abordagem aprofundada dos contextos de EPE e 1º CEB onde foi desenvolvida a PES.

2. O AMBIENTE EDUCATIVO VIVENCIADO NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo é retratado o ambiente educativo vivenciado na sala 2, que como referido no capítulo I, se diferencia do conceito de espaço educativo e integra não só a organização do espaço, como a do grupo, dos materiais, do tempo e das interações.

A respeito da organização do grupo, afirma-se que este era composto por 18 crianças (sendo seis do sexo feminino e doze do masculino), com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos, sendo que a maioria das crianças tinha cinco, duas tinham quatro e uma tinha seis. Relativamente ao seu desenvolvimento, foi possível destacar gostos e interesses transversais ao grupo e outros particulares de determinadas crianças, evidenciando-se como crucial olhar cada uma na sua unicidade e idiossincrasia. As crianças revelavam interesse pela aprendizagem de canções, coreografias e lengalengas, por atividades de artes plásticas (ex. pintar, desenhar e recortar), pelo brincar ao faz-de-conta, pelo contacto com os livros (momentos de leitura ou de imaginação de histórias) e pela vivência de momentos no espaço exterior. Realça-se o gosto vincado de um determinado grupo pelos jogos de tabuleiro e pelas construções com legos e o fascínio demonstrado por outro grupo pelas atividades de iniciação à escrita.

A nível das dificuldades apresentadas pelo grupo, salienta-se a dificuldade no relacionamento interpessoal positivo entre pares, em permanecer no grande grupo, em articular o pensamento para produzir discurso e em comunicar oralmente, gerando-se por isso necessidades no desenvolvimento da expressão oral e comunicação. Neste sentido, destaca-se que, ao longo da PES, procurou-se constantemente estar atento e a observar as crianças, nunca esquecendo que, é através da expressão corporal que estas exteriorizam um pensamento e recorrem ao seu corpo para o conseguir transmitir aos outros (Sousa, 2015).

Salienta-se que duas crianças foram referenciadas como crianças com “necessidades de saúde especiais”, tendo em conta o DL n.º 54/2018, de 6 julho. Apesar de ambas as crianças se encontrarem num processo de diagnóstico não concluído (Projeto Curricular de Grupo, 2018-2019), a criança G. sofria uma perturbação de desenvolvimento, evidenciando um défice na comunicação,

linguagem e interação e a criança D. tinha características de um atraso global no desenvolvimento, com necessidade de estimulação global e com intervenção específica dirigida à motricidade fina, linguagem e audição. Ambas usufruíam de medidas seletivas de apoio à aprendizagem e à inclusão em complemento das medidas universais ao abrigo dos artigos 8.º e 9.º do DL n.º 54/2018, sendo acompanhadas pela professora do ensino especial e pelas terapeutas ocupacional e da fala e a criança D. beneficiava de intervenção específica na integração sensorial. As observações e interações realizadas, possibilitaram verificar que G evidenciava mais dificuldades a nível das relações sociais, sobressaindo o estabelecimento de diálogos e de contacto visual com os diferentes atores educativos e pares como o principal obstáculo. No entanto, durante a PES, demonstrou capacidades de realizar todas as atividades propostas com interesse e entusiasmo. A criança D. revelou alguma dificuldade no relacionamento com pares, no entanto, demonstrou grande sensibilidade sensorial, recorrendo ao toque, na relação com adultos. Esta criança conseguia articular o discurso com sentido e identificar todas as letras. Contudo, não desempenhou todas as atividades propostas seguindo as etapas e orientações, como será alvo de reflexão no capítulo III.

Quanto às relações entre os diferentes atores educativos, realçam-se: entre a equipa educativa, entre o adulto e as crianças, entre as crianças e entre a equipa educativa e as famílias. Diariamente existiam interações com a educadora e com a assistente operacional (AO) visando um olhar sobre o decurso das ações pedagógicas. Estas trocas de informação e de saberes contribuíram para um ambiente de bem-estar e respeito entre todos. No que concerne à relação da educadora de infância com as crianças, evidencia-se a disponibilidade total, a atenção e a valorização constante da voz e da ação destas no planeamento diário. Esta relação de empatia, confiança, segurança e conforto promovia o bem-estar e felicidade das crianças, estando assim predispostas a aprender.

Relativamente à relação pessoal estabelecida com as crianças, realça-se como pilares a afetividade, o carinho, o cuidado e a atenção desenvolvidos desde o primeiro dia e intensificados ao longo da PES. Assim, procurou-se incentivá-las a terem uma posição ativa na sala, participando na rotina diária. Adotou-se o papel de elemento do grupo, auxiliando, contribuindo e cooperando com as crianças, nunca deixando de promover a sua autonomia e de estimular o seu pensamento crítico e reflexivo.

Nestas interações incluíram-se também as relações de parceria com as famílias, que se realizavam em vários momentos do dia. As famílias levavam e iam buscar a criança à sala de atividades conversando com o adulto presente, expondo todas as situações que desejassem. Além disso, havia uma caixa à porta da sala onde os E.E. podiam trocar informações, caso não fosse possível conversar pessoalmente em virtude dos desfasamentos de horários.

No que se refere à caracterização do espaço educativo e materiais importa salientar que o edificado estava adaptado às crianças, uma vez que tinha: um lavatório adaptado ao seu tamanho que permitia que estas lavassem as mãos quando as sujavam em atividades ou brincadeiras sem terem que sair da sala de atividades e interromper a dinâmica vivenciada; uma parede envidraçada que permitia a entrada de luz natural e o contacto e observação do espaço exterior; no que se refere à segurança, as fichas elétricas estavam fora do alcance das crianças, bem como todos os materiais cortantes (e.g. facas de lâmina e X-atos). Este estava organizado segundo fundamentos da abordagem High/Scope como é ilustrado na figura 10.

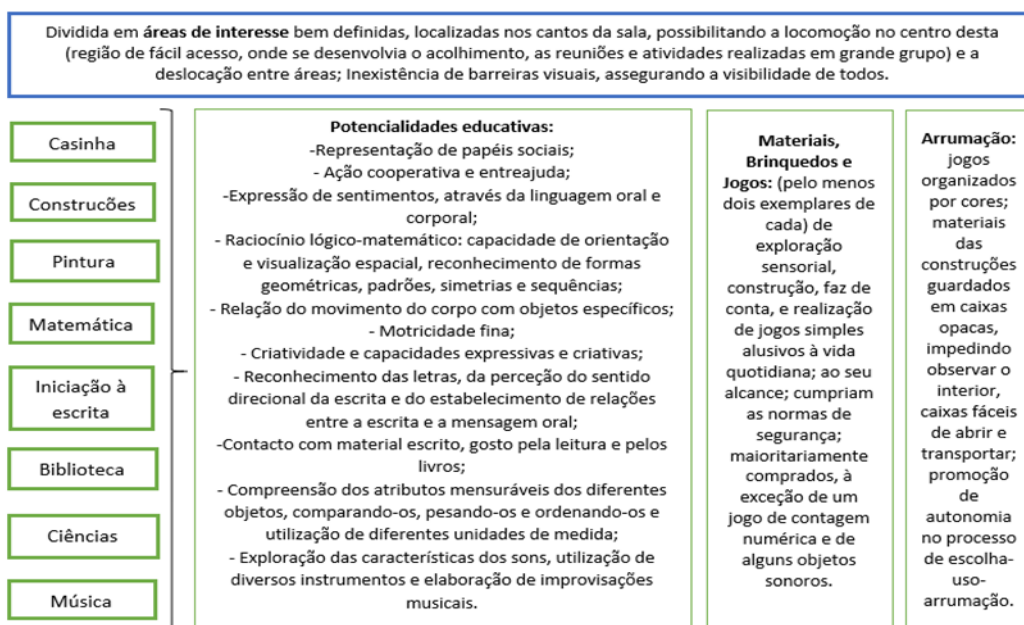


Figura 10: Organização do espaço educativo e as suas potencialidades. Adaptado de Hohmann & Weikart (2009), Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa (2016), Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013).

O espaço sala esquematizado foi reorganizado no decorrer da PES, com a criação da “área do supermercado”, que foi sugerida a partir dos interesses das crianças e que potenciou a transversalidade de saberes, como será abordado no

capítulo III, revelando a flexibilidade da organização do espaço considerando a evolução das necessidades, interesses e motivações das crianças.

Quanto à decoração da sala, os desenhos, pinturas e registos realizados pelas crianças eram expostos nas paredes da sala no sentido de reforçar, promover o gosto e interesse pelos mesmos e o reconhecimento e avaliação do seu trabalho e do outro. Contudo, seria pertinente que os espaços destinados à exposição destes estivesse ao alcance das crianças, potenciando a sua autonomia.

Nas paredes existiam múltiplos instrumentos de pilotagem, baseados no modelo pedagógico MEM, como: o mapa mensal de presenças concretizado através de uma tabela de dupla entrada com os nomes das crianças e os dias do mês, potenciador do raciocínio lógico-matemático, promovendo o estudo matemático, linguístico e social dos factos observados e registados (Niza, 2006); o mapa do estado do tempo que visava o registo das condições meteorológicas diárias, preenchido por uma criança que consultava, em primeira instância, o grande grupo; o mapa de regras de vida que identificava um conjunto de regras de funcionamento da sala, estabelecidas pelo grupo e pelos adultos, com base na identificação prévia de problemas/situações e possíveis soluções para os mesmos, de forma a diminuir a probabilidade da sua ocorrência (Niza, 2012); o mapa circular com os aniversários dividido em meses do ano (12 setores circulares) e colorido pelas crianças; e por último, a tabela do Lanche Saudável (construída durante a PES), uma tabela de dupla entrada onde as crianças registavam o lanche que traziam identificando-o como “saudável”, “menos saudável” ou “mais ou menos saudável”, visando a melhoria dos hábitos alimentares, como será detalhado ao longo do capítulo III.

Importa referir que os múltiplos instrumentos de pilotagem estavam integrados e eram orientadores das rotinas diárias de sala em que as crianças experienciavam os diversos momentos do dia, assumindo um papel ativo onde “através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos, const[ruíam] novos entendimentos” (Hohmann & Weikart, 2009, p.22), remetendo-nos para a importância da aprendizagem pela ação.

Refletindo sobre a rotina diária, esta caracterizava-se como uma “sequência predizível de acontecimentos” (Hohmann & Weikart, 2009), p.226), que a criança era capaz de expressar, exercendo a sua autonomia desde o momento que entrava na sala, demonstrando-se como uma criança competente, ativa,

autônoma e que deve ser ouvida (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2013), tal como é sintetizado na figura 11.

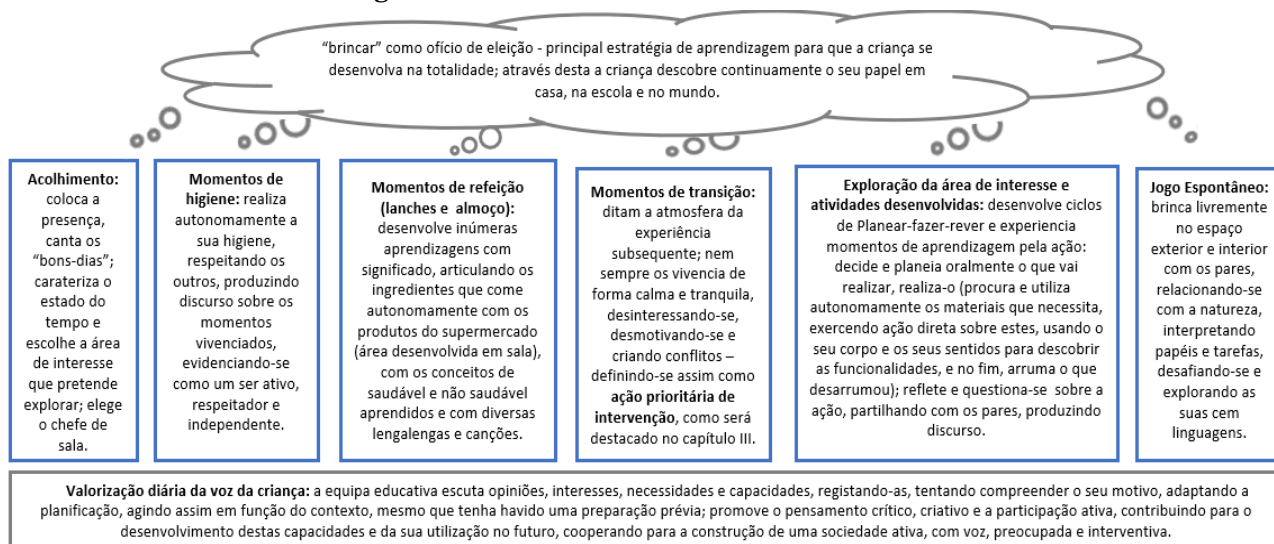


Figura 11: Papel da criança na rotina diária da sala 2. Adaptado de Silva & Sarmento (2017), Hohmann & Weikart (2009), Oliveira-Formosinho & Formosinho (2013), Alarcão, 1995, Zubizarreta, 2015).

Nos momentos de exploração livre evidenciados, era definido um tempo de início e de fim, encorajando “as crianças a centrarem a sua atenção quer na brincadeira, quer na resolução de problemas” (Hohmann & Weikart, 2009, p.229), capacitando-as na autoavaliação e diferenciação do grau de interesse, motivação e dedicação relacionando-o com o tempo destinado a cada momento, como se comprova na intervenção do R. “Sabes porque estou a fazer tão rápido e tão bem? Porque eu adoro fazer isto!” (Nota de campo, 2019). Neste sentido, denota-se ainda a quantidade extrema de momentos vivenciados no grande grupo que, apesar de construir na criança um sentido de pertença, gerava desinteresse, falta de motivação, dispersão e surgimento de conflitos. Por este motivo, na PES, procurou-se proporcionar momentos de aprendizagem variando a organização do grupo de crianças.

A familiarização com o contexto e a reflexão sobre as práticas possibilitou o desenvolvimento da capacidade de observação e de interligar a teoria com a prática. As vivências despertaram o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade educativa e o sentimento de procura de soluções para os problemas encontrados, tornando esta experiência como um dos maiores desafios e momentos de aprendizagem como futura profissional da educação, não só na EPE, mas também no 1º CEB como será alvo de reflexão de seguida.

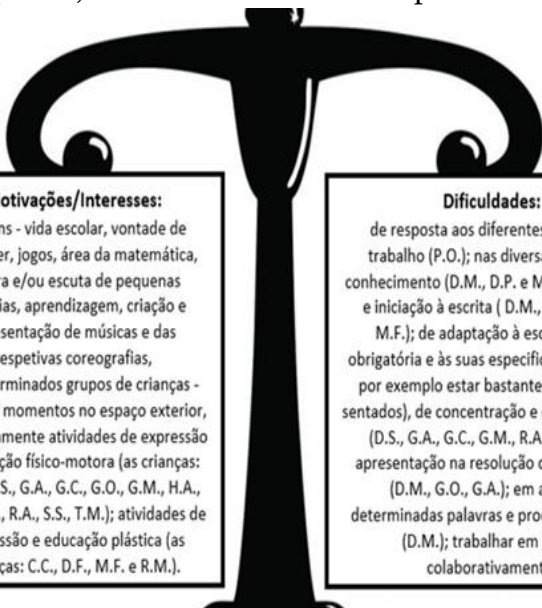
3. AS ESPECIFICIDADES EDUCATIVAS DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No âmbito do 1º CEB, a PES foi desenvolvida na sala do 1ºano B, retratando-se o ambiente educativo vivenciado, nomeadamente a caracterização e organização do grupo de crianças, do espaço, do tempo, do papel docente e as relações estabelecidas entre os atores educativos.

No que se refere à organização e caracterização do grupo, frisa-se que este era composto por 21 crianças, sendo nove do sexo feminino e 12 do masculino. A média da faixa etária era de seis anos, havendo uma aluna condicional que apenas tinha completado os seis anos em outubro e seis alunos que tinham completado sete anos até dezembro de 2019. A criança G.P. evidenciava necessidades educativas específicas, com diagnóstico de Paralisia Cerebral - hemiparesia mista com espasticidade e atetose à direita de predomínio no membro superior, revelando dificuldades ao nível psicomotor (Plano de Trabalho de Turma, 2019-2020). Não obstante, esta criança realizava com sucesso todas as tarefas propostas apesar de manifestar cansaço após um curto período. Todas as quintas-feiras, no período da manhã, a professora de Educação Especial deslocava-se à sala para o acompanhar em tudo o que fosse necessário, suportando também outras crianças com dificuldades de concentração e de aprendizagem nas diversas áreas do saber.

A maioria das crianças residia na freguesia do centro escolar, dois alunos moravam na freguesia de Rio Tinto e o aluno D.M. habitava no Porto, o que poderia justificar os seus constantes atrasos de manhã, não assistindo à abordagem de determinados conteúdos, desenvolvendo dificuldades nos mesmos. Relativamente ao acesso às TIC, 14 crianças tinham acesso ao computador em casa mas habitualmente era apenas para o uso dos pais, apesar disso, todas manifestavam interesse em explorá-las. A escassez dos recursos disponibilizados pela escola e a observação desta realidade suscitou vontade de promover a aprendizagem e o uso adequado das TIC na sala de aula, uma vez que, se considera essencial que as crianças aprendam a utilizar as novas tecnologias, descobrindo não só as implicações sociais, culturais como também as suas limitações e possibilidades (Codesido, 2007).

Os E.E., à exceção de quatro casos, eram pessoas que frequentaram o ensino obrigatório, interessadas e preocupadas com o futuro educativo e profissional dos seus educandos, coadjuvando com a equipa educativa. Atentando na frequência das AEC é de realçar que 14 crianças frequentavam todas as áreas. Além disso, 15 comiam diariamente no refeitório da escola e destes, 14 frequentavam as AEC, o que significa que passavam entre 8 a 9 horas seguidas na escola. Somente um aluno ia comer a casa e cinco comiam no ATL, para onde regressavam após o término das atividades letivas. Esta situação permite referir que 19 de 21 crianças passavam cerca de 8 horas diárias em atividades letivas ou complementares o que podia representar uma rotina extremamente cansativa para as mesmas. Entende-se que as crianças de hoje trabalham para e na escola, cerca de 45 horas semanais, ou seja, tantas horas como um adulto que está no seu trabalho. Este excesso de atividade letiva faz com que as crianças estejam constantemente ocupadas, cheias de trabalhos para fazer, desvanecendo-se o tempo do brincar dando este, lugar ao cansaço (Araújo, 2007). Visando a promoção de aprendizagens significativas e adequadas no tempo em que estas crianças passavam na escola, priorizou-se a análise detalhada por um lado das capacidades, motivações e interesses e, por outro, das dificuldades e necessidades do grupo de crianças, sintetizadas na figura 12, que se contemplaram como aspetos de observação imprescindíveis, na elaboração das planificações adequadas, como será evidente no capítulo III.



Capacidades:	Motivações/Interesses:	Dificuldades:	Necessidades:
discursar razoavelmente; leitura e escrita (todos à exceção de D.M., D.P. e M.F.); de raciocínio lógico-matemático, artísticas, pensamento reflexivo e aprendizagem.	comuns - vida escolar, vontade de aprender, jogos, área da matemática, leitura e/ou escuta de pequenas histórias, aprendizagem, criação e apresentação de músicas e das respetivas coreografias, De determinados grupos de crianças - vivenciar momentos no espaço exterior, nomeadamente atividades de expressão e educação físico-motora (as crianças: D.M., D.S., G.A., G.C., G.O., G.M., H.A., J.P., M.R., R.A., S.S., T.M.); atividades de expressão e educação plástica (as crianças: C.C., D.F., M.F. e R.M.).	de resposta aos diferentes ritmos de trabalho (P.O.); nas diversas áreas do conhecimento (D.M., D.P. e M.F.); de leitura e iniciação à escrita (D.M., D.P., G.O. e M.F.); de adaptação à escolaridade obrigatória e às suas especificidades (como por exemplo estar bastante mais tempo sentados), de concentração e de escuta ativa (D.S., G.A., G.C., G.M., R.A. e S.S.); de apresentação na resolução dos trabalhos (D.M., G.O., G.A.); em articular determinadas palavras e produzir discurso (D.M.); trabalhar em grupo colaborativamente.	de ajuda, estímulo e acompanhamento constante do professor (D.M., D.F., M.F., G.P., G.O.); de constantes propostas desafiantes (D.S., G.A., G.C., G.M., H.A., M.R., R.A., S.S.); de frequentar a terapia da fala devido à gaguez (D.M.).

Figura 12: Caraterísticas das crianças do 1ºB.

As dificuldades, elencadas nas diversas áreas, sentidas por três crianças, decorriam de fatores como: o ritmo de trabalho adotado em sala ser demasiado rápido, dificultando a percepção; os excessivos conteúdos abordados num curto espaço de tempo; o desconhecimento de saberes e atitudes desenvolvidas na EPE; a falta e/ou incapacidade de apoio dos familiares, o descuido na alimentação destas crianças (chegavam à sala sem terem tomado o pequeno-almoço e/ou não traziam lanche da manhã); os atrasos constantes; e alguma preguiça destas crianças, que poderia resultar da falta de alimentação logo pela manhã. Visando a colmatação destas dificuldades, estes alunos nas manhãs de terça e quarta-feira deslocavam-se para outra sala para serem acompanhados por uma educadora (apesar de não ter formação de perfil duplo era a profissional disponível) que auxiliava no processo de iniciação à leitura e escrita.

Considerando esta situação, julga-se que cada criança apresenta o seu ritmo individual de trabalho que é afetado por múltiplos fatores e que merece ser respeitado. Defende-se a adoção de estratégias, que não envolvam a deslocação das crianças com dificuldades para outra sala evitando o sentimento de exclusão, e que permitam diferenciar os alunos, tendo em conta as suas especificidades. Acredita-se que o desenvolvimento destas que “podem incluir a diversidade ao nível do currículo, das atividades, do tempo, (...) a par da valorização da componente cooperativa (...), será a via para a Escola se adequar à diversidade dos alunos” (Henrique, 2011, p. 185).

Quanto ao espaço educativo, destaca-se a figura 13, comparando-se a sua estrutura com a organização da sala, com a maioria das mesas dispostas em forma de “U” e quatro mesas “dentro” desse “U”, sendo justificado pela docente pela necessidade de diferenciação pedagógica.

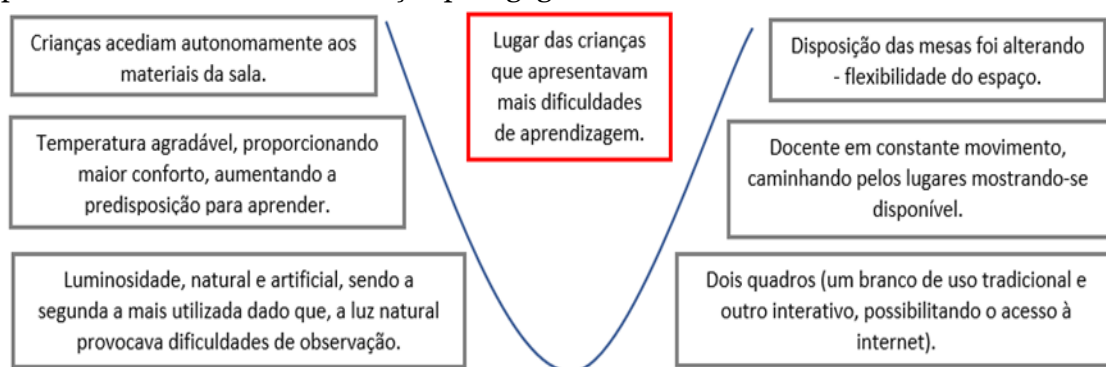


Figura 13: O espaço educativo da sala do 1ºB.

Tendo em conta, as estratégias de diferenciação pedagógicas adotadas na sala do 1ºB, entende-se que existem outras alternativas passíveis de a promover como por exemplo, a aprendizagem por níveis e a cooperativa, como será detalhado no capítulo III. Concomitantemente, a organização e gestão do tempo, influenciava as aprendizagens desenvolvidas, considerando-se relevante enfatizar as suas particularidades na figura 14.

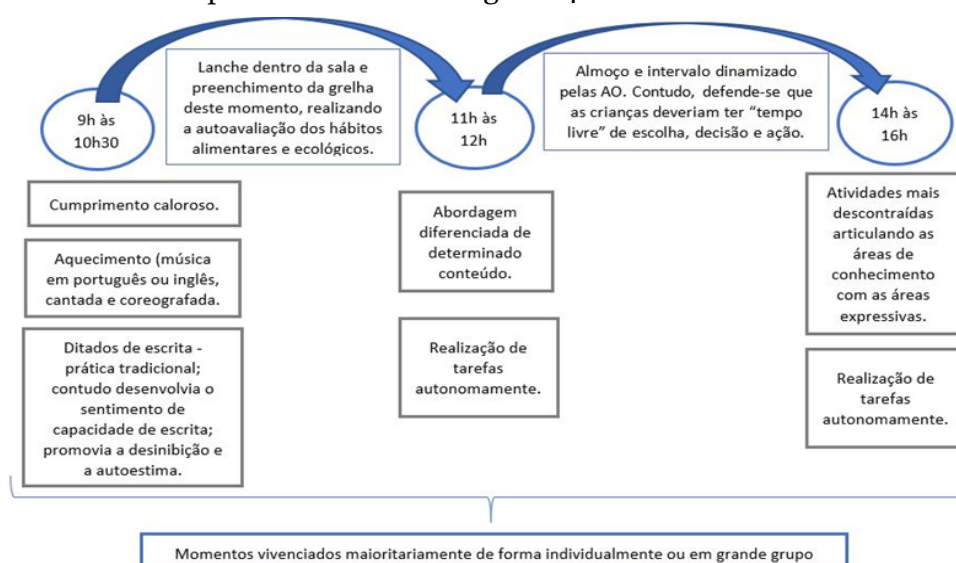


Figura 14: Organização e gestão do tempo na sala do 1ºB.

É de destacar, que as crianças se encontravam mais predispostas e motivadas a aprender no período inicial da manhã e mais desgastadas no período da tarde, justificando-se a organização conduzida pela docente das aulas e da escolha dos conteúdos a lecionar nos vários momentos do dia. Contempla-se como essencial a definição de rotinas, para que o indivíduo se possa organizar e prever os acontecimentos seguintes, gerando um sentimento de conforto e tranquilidade. Assim e principalmente no 1.º ano, tendo em conta o período de adaptação (Lopes da Silva et al., 2016), é essencial que a rotina esteja bem concebida, tornando-se numa fonte de segurança para a criança, contribuindo para a sua organização e orientação, desvanecendo-se o medo e a ansiedade que anteriormente vigoravam relativamente ao desconhecido (Proença, 2008).

Uma vez que os momentos dinamizados em pares ou em pequenos grupos eram escassos, priorizou-se a dinamização destes, na PES, considerando-os uma mais valia na medida em que “as crianças ensinam umas às outras, compreendendo e explicando a quantidade de informação que hoje em dia está

disponível” (Blatchford, Kutnick, Baines, Galton, 2003, p.169). Dessa forma, desenvolvem ferramentas essenciais de interpretação, raciocínio, cooperação, entrelaçada e resolução de problemas, que ser-lhes-ão úteis ao longo da vida.

Considerando a ação diária da docente, constatou-se o desenvolvimento da pedagogia construtivista auxiliando as crianças e fornecendo-lhes ferramentas para que estas construíssem o seu próprio conhecimento, através da experiência e do erro. Na sala, vigorava uma abordagem pedagógica de escuta ativa sendo valorizada a voz e as diferentes opiniões das crianças. Por outro lado, no planeamento diário, apesar de a docente ter em conta as particularidades das crianças, estas não eram questionadas sobre o que desejavam explorar. Não obstante, acredita-se que a adoção pura da pedagogia da escuta, como abordado no capítulo I, envolve a exploração de temas escolhidos pelas próprias crianças que desenvolverão aprendizagens mais significativas uma vez que ficam envolvidas e motivadas ao longo das atividades. Paralelamente, era vivenciado um clima de participação, onde a criança assumia um papel ativo na rotina e na vida escolar. Diariamente, existiam responsabilidades rotativas, pelo que, todos os elementos da sala eram responsáveis por todas as tarefas várias vezes, tornando-se capazes de as realizar autonomamente e promovendo o desenvolvimento do sentido de responsabilidade.

Relativamente às estratégias mais utilizadas, realça-se o uso do manual escolar, de fichas de trabalho ou de registo. Relembrando a teoria das aprendizagens múltiplas de Gardner (2001) e o modo único e singular de aprendizagem de cada criança, julga-se enriquecedor a exploração de estratégias complementares às enunciadas sendo que quanto mais vasto for o leque de estratégias e oportunidades disponibilizadas, melhor e mais rápido a criança descobrirá de que forma aprende melhor, podendo alcançar maior sucesso. Assim, estabeleceu-se como relevante na PES, não só a promoção de momentos recorrendo às TIC, através de jogos, da abordagem por níveis e cooperativa, como também, a vivência de experiências nos diferentes espaços disponibilizados na instituição, uma vez se percebe o espaço como um terceiro educador (Malaguzzi, 1999).

Quanto à postura da docente nas fichas e noutros processos de avaliação, destaca-se a sua preocupação intrínseca e valorização da evolução e aprendizagem de cada criança em detrimento dos resultados obtidos. Após a correção de determinada tarefa, era explicado novamente o proposto e era dada

uma nova oportunidade de resolução, desvanecendo o “medo” de errar e incentivando-se a participação ativa e a exposição de dúvidas.

No que se refere aos métodos de aprendizagem da leitura e escrita, aponta-se o Método Jean Qui Rit e a tabela silábica como as principais estratégias. Segundo o método, cada letra estava associada a uma história curta, de fácil memorização e através destas contadas e dramatizadas, cada fonema era apresentado e associado a um gesto específico, concretizando-se o processo abstrato de iniciação à leitura e escrita. De seguida, as crianças construía e refletiam acerca da possível tabela silábica da letra aprendida e em grande grupo realizavam uma “chuva de palavras” com vocábulos que comesçassem ou tivessem a letra aprendida e por fim treinavam o desenho da letra através da sua repetição. Considerando a desmotivação nesta tarefa, sugere-se uma adoção de diferentes estratégias e recursos como o desenho da letra na caixa de areia ou na terra; a construção da letra com recursos da natureza (ex.: pequenos paus); o recorte da letra em embalagens, jornais ou revistas, que despertariam maior motivação, envolvimento e o fomento das capacidades plásticas e criativas.

Todas as características abordadas foram alvo de reflexão e debate entre a equipa educativa, objetivando o desenvolvimento de planificações e consequentemente ações adequadas às especificidades das crianças, tornando-se plausíveis de impulsionar a construção de aprendizagens com sentido. Contudo, o conhecimento e a reflexão colaborativa acerca do contexto prático não é suficiente, por si só, para a promoção de aprendizagens significativas. Realça-se a importância e o impacto da contínua investigação docente, na ação pedagógica, sendo fundamental o desenvolvimento de uma aprendizagem ao longo da vida, como se evidencia de seguida.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A constante prática de investigação na educação possibilita a compreensão profunda dos diferentes fenómenos na ação (Coutinho, 2014), propiciando a transformação e o aperfeiçoamento das práticas educativas (Latorre, 2003). Neste sentido, entende-se que o docente deve observar, planear e avaliar

refletindo sobre a prática para que esta melhore progressivamente efetuando uma “reflexão fundamentada sobre a construção da profissão e o recurso à investigação, em cooperação com outros profissionais” (DL nº 240/2001, de 30 de agosto).

Na PES, justificando constantemente a prática educativa, interligando as crenças, valores, saberes e teorias pessoais (Formosinho, 2007), tornou-se indispensável recorrer à constante observação, registo e posterior reflexão acerca das práticas desenvolvidas confrontando-as com as teorias estudadas sendo evidente o desenvolvimento de uma aproximação à MIA. Este processo investigativo colaborativo, pilotado pelos intervenientes que são em simultâneo investigadores e participantes, incide em questões práticas do quotidiano profissional (Máximo-Esteves, 2008) e evidencia a importância do estabelecimento de ligações constantes entre a teoria e prática, reforçando o vínculo enriquecedor entre o conhecimento e a ação, exigindo um questionamento da teoria a partir da prática e vice-versa (Lopes da Silva, 2013).

Concomitantemente, vivenciou-se um período de participação ativa nos dois níveis educativos, enquanto agente de mudança, procurando-se constantemente técnicas, ferramentas e novas estratégias para a adequação das práticas (Bogdan & Biklen, 1994), através de etapas que se encadearam umas a seguir às outras, repetindo-se ciclicamente, como esquematizado na figura 15, salientando-se as convergências dos construtos teóricos com as práticas educativas vivenciadas durante a PES.



Figura 15: Fases da Metodologia de investigação-ação vivenciadas na PES. Adaptado de Fischer (2001), Arends (2008), Woods (1995), Máximo-Esteves (2008), Zabalza (2001), Formosinho & Machado (2009), Pacheco (1994), Diogo (2010), Maia (s/d), Estrela (1994), Parente (2002), Schön (2000), DL 241/2001, de 30 de agosto.

Considerando a figura 15, importa acrescentar que quanto à observação realizada, distinguiu-se como participante, sistemática e intencional (Estrela, 1994) desempenhando um papel fundamental na procura de soluções e práticas para a “melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem” (Reis, 2011, p.11). Esta etapa tornou possível analisar o comportamento dos diferentes intervenientes no processo educativo (Formosinho, 2002), registando-se os detalhes e as especificidades respeitando sempre a linguagem própria de cada um (Spradley, 1980). O diário de formação assumiu-se como uma estratégia no registo dos dados recolhidos incluindo sequências descritivas e interpretativas (Altrichter et al., 1996) e procurando reproduzir com a maior exatidão possível tudo o que ia acontecendo na prática. Também as grelhas de observação do contexto, tanto na EPE (Apêndice B) como no 1º CEB (Apêndice C), foram instrumentos indispensáveis na recolha, análise e conseqüente reflexão sobre uma grande quantidade de dados, possibilitando a focalização da atenção para aspetos específicos. Também as entrevistas e conversas informais realizadas com ambas as orientadoras cooperantes, viabilizaram a perceção de informações e detalhes inacessíveis através da mera observação e os documentos das instituições concederam o acesso a uma visão mais ampla acerca dos contextos das crianças garantindo não só a compreensão profunda das particularidades como a elaboração de planificações adequadas.

Após observar, registar e refletir sobre os dados recolhidos foi possível planear. Ao longo da PES, semanalmente e em constante cooperação era elaborada uma planificação, que assumiu modelos distintos na EPE (Anexo A) e no 1º CEB (Anexo B) tendo em conta as particularidades de cada um. Em ambas eram considerados os interesses, necessidades, dificuldades e aprendizagens observadas, definindo-se os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, operacionalizados por um conjunto de propostas contextualizadas nas decisões pedagógicas, como é especificado nos anexos.

Frisa-se que inicialmente foi difícil desempenhar planificações flexíveis, uma vez que, como estava planificado, havia a tendência de a querer cumprir por completo. Contudo, no decorrer da PES, percebeu-se a importância do respeito pelo ritmo individual de cada criança, adaptando-se a planificação às ocorrências inesperadas do decorrer da ação, tendo em conta as “ideias e contributos [das crianças]” (Zabalza, 1999, p.55). Dado esta característica, as planificações elaboradas na EPE (Apêndice D), culminavam com uma nota de

observação, e no 1º CEB, iniciavam com uma contextualização, acerca do que tinha sido realizado na semana anterior, em virtude de imprevistos e/ou sugestões das crianças. Consequentemente, as propostas que não eram realizadas numa determinada semana não usufruíam de caráter de passagem direta para a semana seguinte, carecendo de uma reflexão conjunta por parte da equipa educativa acerca da sua adequação e das suas potencialidades educativas nos momentos posteriores.

Focando-se na ação, sublinha-se a posse de um bloco de notas de bolso, ao qual se recorria espontaneamente durante esta, visando o registo de algumas especificidades consideradas em planificações posteriores e alvo de reflexão aquando da verificação e análise da “eficácia da(s) estratégia(s)” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.116) desenvolvidas. Não só na ação, mas também antes e após esta, visando o alcance, a descoberta e por vezes a modificação de práticas educativas recorreu-se aos três princípios basilares do pensamento reflexivo esboçados previamente.

Neste sentido, individualmente problematizou-se as necessidades e interesses observados visando a resposta adequada na ação, conversando-se posteriormente com a equipa educativa promovendo a troca pertinente de informações e ideias. Ao longo da ação, questionou-se introspectivamente sobre o decorrer da mesma, passando à reflexão conjunta através do diálogo num momento posterior à ação. Uma vez que se considera crucial, na construção da profissão docente, a abordagem reflexiva e indagatória aliada à interação e ao debate com pares e formadores, visando o aperfeiçoamento das práticas (Moreira, 2005), sintetiza-se na figura 16 as estratégias potenciadoras dos diferentes tipos de reflexão adotadas ao longo da PES.

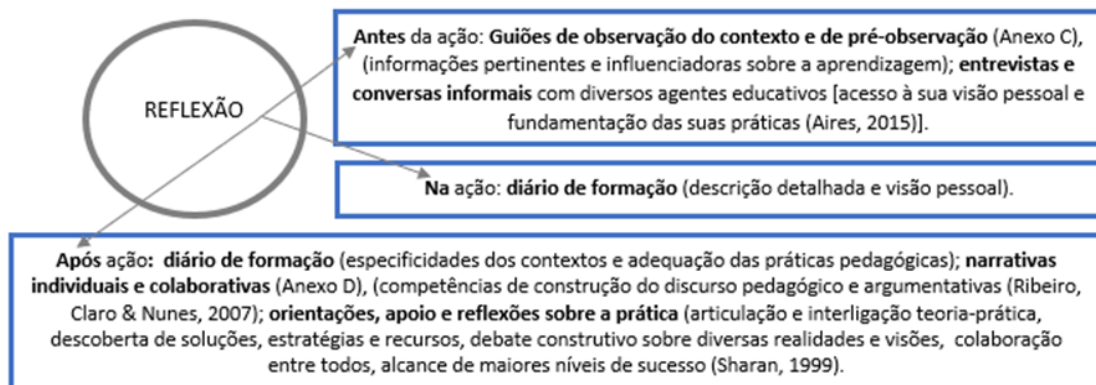


Figura 16: Estratégias de reflexão adotadas ao longo da PES. Adaptado de Aires (2015), Ribeiro, Claro & Nunes (2007), Ribeiro (2011), Sharan (1999).

No âmbito da avaliação na EPE salienta-se a circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, elencada pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, que destaca a dimensão formativa da mesma caracterizando-a como um “um processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu, das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, p.1). Além disso, também as OCEPE concebem que a avaliação na EPE

“não envolve nem a classificação da aprendizagem da criança, nem o juízo de valor sobre a sua maneira de ser, centrando-se na documentação do processo e na descrição da sua aprendizagem (da criança), de modo a valorizar as suas formas de aprender e os seus progressos” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 15).

A avaliação na prática educativa foi desenvolvida semanalmente através de um processo descritivo, de um modo colaborativo, visando a identificação de dificuldades específicas de cada criança e a colmatação das mesmas, nunca descurando os seus interesses. Ademais, as próprias crianças eram escutadas e tinham voz sobre a identificação das áreas onde tinham mais facilidade e mais dificuldade, começando a desenvolver assim a capacidade de autoavaliação.

Quanto à avaliação no 1ºCEB, recorreu-se ao instrumento grelha de observação da aprendizagem da aula (Apêndice E) que permitia a perceção das aprendizagens construídas, das dificuldades e facilidades individuais, definindo-se estratégias visando a colmatação das mesmas. Além disso, a professora cooperante realizava os tipos de avaliação caracterizados no capítulo I: diagnóstica, formativa e sumativa. No que se refere à avaliação sumativa, eram realizados testes estandardizados para ambas as turmas do 1º ano, que assumiam um elevado grau de importância tanto para as crianças como para os seus familiares. Esta relevância desmedida apesar de, por um lado, aumentar o envolvimento dos atores educativos, por outro, ampliava a ansiedade sentida. Ademais estes testes uniformes, mediam apenas um pequeno número de competências (Arends, 2008), sendo subestimados os oito tipos de inteligências identificadas por Gardner (2001), descritos previamente.

Objetivando a promoção de pensamento de ordem superior, das competências para a resolução de problemas e do desenvolvimento de ferramentas e mecanismos para “aprender a aprender” e “aprender a ser”, acredita-se que o favorecimento de outras formas de avaliação como a avaliação

autêntica, de desempenho, de portfólio e/ou de esforço cooperativo pode impulsionar e tornar mais significativas as aprendizagens (Wiggins, 1998). De facto, na avaliação do desempenho, na autêntica e na avaliação por portfólios é testado o conhecimento procedimental opondo-se ao declarativo. Ademais, é valorizada a aplicação do conhecimento e da competência, enfatizando-se a utilidade do “saber fazer” em comparação com o reconhecimento exclusivo do “saber” (Stiggins, 2004) e é evidenciado o constante empenho e progresso da criança ao longo de todo o seu percurso de aprendizagem.

Acreditando no acompanhamento avaliativo processual, contínuo e integrador no processo de ensino-aprendizagem (Diogo, 2010), ao longo da PES, a equipa educativa colaborativamente recolheu dados holísticos das crianças identificando dificuldades, potencialidades e interesses, recorrendo a diversos instrumentos de observação como diários de registo e grelhas de observação do contexto. Apesar de no 1ºCEB, a PES ter sido mais reduzida teria sido igualmente importante a utilização contínua destes instrumentos.

Constata-se que a adoção e apropriação dos processos da MIA, possibilitou o desenvolvimento de uma futura profissional atenta, observadora, crítica, pró-ativa, reflexiva e defensora de uma prática com sentido num determinado contexto, objetivando continuamente a promoção de aprendizagens significativas, como será evidenciado ao longo do capítulo subsequente.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS

“Sinto borboletas, sinto-me nervosa, ansiosa mas feliz... Fecho os olhos e imagino-me num espetáculo, à espera que as cortinas abram onde eu e as crianças vamos desempenhar o papel principal. Quando as cortinas abrirem, só quero desfrutar, divertir-me e crescer com elas... (Diário de Formação, 5 de março de 2020)”

Contemplando a PES como uma etapa “significativa e transformadora” (Moreira, 2011, p. 13), neste capítulo é exposto o leque das práticas desenvolvidas primeiramente na EPE e de seguida no 1ºCEB, sendo retratados com mais detalhe alguns momentos, que se revelaram significativos não só no desenvolvimento das crianças como também na aprendizagem e evolução profissional. Todos os percursos pedagógico-didáticos desenvolvidos surgiram como resposta às necessidades, dificuldades e interesses observados, descritos no capítulo anterior e sustentam-se nos ideais teóricos expostos no primeiro capítulo.

Este período de constante aprendizagem e construção profissional, vivenciado de forma observadora, atenta, reflexiva, crítica e questionadora, possibilitou a capacidade de constante articulação entre a teoria e a prática (Estrela, 1994) e o conhecimento e conseqüente desenvolvimento de ferramentas de transformação das práticas educativas (Coutinho, 2014). Este período de “prática autocrítica” (Vieira, 2005, p. 135) assumiu-se como responsável pelo crescimento e desenvolvimento da identidade profissional, como será evidente ao longo do atual capítulo.

1. PERCURSOS EDUCATIVOS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE, sendo a primeira etapa da educação básica em Portugal, assume um papel primordial na educação dos futuros cidadãos e, por isso, da sociedade iminente. Neste sentido, identifica-se como preocupação central o

melhoramento das práticas educativas neste nível e consecutivamente da formação dos profissionais que trabalham nesta área. Assim, a PES assumiu um papel inquestionável nesta mudança educativa, na medida em que contribuiu para a constante formação como uma profissional reflexiva e crítica, que considera indispensável a contínua formação ao longo da vida.

Alguns dos momentos da PES vivenciados neste nível de ensino foram organizados segundo o critério temporal (Apêndice F), no entanto, apenas são abordados pormenorizadamente três desses momentos dada a impossibilidade de relatar todas as ações experienciadas. Salienta-se que o par pedagógico aprofundou duas atividades no âmbito do projeto de construção e dinamização do Supermercado, a leitura e reconto do livro “Pedro vai ao supermercado” e o jogo no espaço exterior “Quem é o primeiro a chegar à bolacha!?”, e ainda a sequência pedagógica “O museu”, desenvolvida paralelamente ao projeto enunciado. Os momentos experienciados revelaram-se significativos para o desenvolvimento das crianças e caracterizaram-se pelo seu elevado grau de desafio, motivação, questionamento, aprendizagem e crescimento como futura profissional.

Inicialmente, foi realizada uma observação atenta, minuciosa e contínua objetivando o conhecimento pormenorizado do contexto e das características dos diferentes atores educativos. Contemplando as crianças como o centro da ação educativa e como seres singulares, definiu-se como prioritário o conhecimento das particularidades de cada uma, visando a promoção de aprendizagens significativas. Paralelamente, e no decorrer da PES, foi sendo fortalecida uma relação empática com cada criança, uma vez que se entende como fundamental “o estabelecimento de uma relação afetiva com a criança, experienciando esta o apoio e disponibilidade do adulto” (Portugal, 2009, p.13) na medida em que, esta relação de segurança propicia o bem-estar da criança estando assim predisposta a aprender. Deste modo, o quadrimónio interesses/necessidades/capacidades/bem-estar, analisado e refletido cooperativamente pela equipa educativa, foi incessantemente valorizado nas planificações elaboradas e consequentemente na ação da tríade educativa.

Por outro lado, a visão do mundo como uma realidade complexa, única, global e composta por micro realidades que interagem e se inter-relacionam, tornou coerciva a promoção de um “olhar interdisciplinar” (Morin, 2002), potenciador de aprendizagens transversais, tornando-se esta realidade possível

através do desenvolvimento da MTPP. A criança assumiu-se como principal autora e responsável pelo seu processo educativo, adotando um papel constantemente ativo, colocando questões, expondo vontades e motivações, resolvendo problemas e procurando sentido para o mundo que a rodeia, aprendendo como se aprende, capacidade que vai necessitar ao longo de toda a sua vida (Katz & Chard, 1997). Neste sentido, passa-se então a descrever e refletir sobre o projeto “O nosso supermercado” (apêndice G), desenvolvido com as crianças ao longo do período de PES.

Na sala 2 do contexto apresentado no capítulo precedente, foi desenvolvido um projeto que surgiu da incessante motivação, curiosidade e interesse de um grupo de crianças pela criação de uma nova área da sala, mais precisamente de um supermercado, tal como se pode comprovar pelo seguinte excerto de um diálogo: G.: “Podíamos ter um Pingo Doce na nossa sala!” ; S.: “É muito melhor um LIDL!” ; B.: “Nããã! Eu prefiro o Continente!”. Num momento posterior, as crianças envolvidas partilharam com o grande grupo a sua vontade e todas as crianças do grupo reagiram com entusiasmo manifestando através das suas cem linguagens, expressões faciais, gestos corporais e palavras, que queriam participar na construção da nova área para que todas pudessem lá brincar.

Uma vez definido o objetivo de trabalho conjunto, as crianças queriam começar a agir, mas não sabiam muito bem o “caminho a percorrer” para alcançarem o objetivo que tinham definido: “a construção do supermercado”. Uma vez que todas as áreas da sala eram constituídas por objetos comprados pela própria instituição e, desta vez, as crianças sabiam que teriam de ser elas próprias a construir tudo, desde a estrutura física aos produtos, ainda não sabiam bem como o iriam fazer. Estando motivadas para a construção desta nova área, os diálogos, as discussões e as questões intensificaram-se na busca de respostas e de soluções para os problemas encontrados. Assim, os esquemas elaborados (Apêndices G1, G2, G3, G4, G5, G8, G10 e G11), pretendem apresentar de um modo sintetizado todas as questões e consecutivas respostas elencadas pelas crianças que potenciaram a reflexão e conseqüente ação no projeto de construção da nova área, sendo assim possível visualizar o encadeamento das etapas do projeto desenvolvido.

Depois de definirem o que queriam construir (fase I), as crianças refletiram sobre o que já sabiam acerca de supermercados (Apêndice G1) visando a construção do seu, revisitando e identificando conhecimentos prévios,

construindo novos e inter-relacionando-os com os anteriores, integrando-os. Numa segunda fase, de planificação e desenvolvimento da ação (fase II), as crianças pensaram sobre como seria mais adequado construir a nova área da sala identificando múltiplas e flexíveis possibilidades (Apêndice G2) e depois de refletirem sobre experiências passadas e de consultarem vários elementos da equipa educativa, escolheram construir com cartão resistente.

As crianças, em pequenos grupos, montaram caixotes reutilizados de cartão resistente e decoraram-nos a seu gosto recorrendo a diversos materiais (exs.: tintas, lápis de cor, lápis de carvão, marcadores, revistas, jornais, papel e cartolina) e técnicas artísticas (exs.: recorte, colagem, pintura, desenho, estampagem), como é ilustrado na sequência fotográfica (SF) (figura 17).



Figura 17: Construção da estrutura física do supermercado.
Inicialmente, as crianças montam e recortam as abas das caixas. De seguida, cada grupo decora com os materiais à sua escolha uma das caixas.

Com o início da construção da nova área (fase III), surgiu a necessidade de repensar a estrutura e a organização da sala para a acolher. As crianças sugeriram alterações de transformação e adaptação do espaço educativo (Apêndice G3) que foram ouvidas e posteriormente desenvolvidas com o auxílio da tríade, evidenciando a flexibilidade, adaptabilidade e tolerância do mesmo.

Paralelamente à construção da estrutura física do supermercado, as crianças propuseram produtos que gostariam de ter neste (Apêndice G4) e de que forma os poderiam arranjar ou construir (Apêndice G5), formulando desse modo hipóteses de construção. Assim, perante todas as sugestões, as crianças reutilizaram embalagens dos seus lanches lavaram-nas e decoraram-nas (SF - figura 18), trouxeram produtos e embalagens de casa que pediram aos seus familiares, evidenciando-se a estreita ligação com as famílias, envolvendo-as, através da comunicação da criança, no projeto desenvolvido na sala. Tendo em conta o desejo de ter brinquedos e roupa no seu supermercado e impossibilidade

de os trazer de casa, o S. sugeriu ainda “desenhar em grande” e elaboraram também um cenário representativo desta secção do supermercado (Apêndice G6).

A construção e a recolha de produtos provocaram inúmeras necessidades: atribuir preços aos diferentes produtos (SF - figura 18), construir prateleiras (Apêndice G7) sugerido pelo H., o que posteriormente desencadeou a dificuldade de organizar os produtos nas mesmas, o que suscitou a vontade de estabelecer determinados critérios de classificação, seriação e de organização (Apêndice G8, SF - figura 18).



Figura 18: Construção, recolha, decoração, etiquetagem e organização dos produtos do supermercado. As crianças lavam, colocam a secar e decoram as embalagens dos seus lanches. Atribuem preços, etiquetando os produtos recolhidos e decorados. Organizam os produtos nas diferentes secções do supermercado, segundo os critérios de classificação definidos.

Na organização dos diferentes produtos no supermercado (Apêndice G9), beneficiou-se do recurso tecnológico *Voki* que se caracterizou como motivador da aprendizagem ao invés de distractor uma vez que promoveu a construção de conhecimentos essenciais na resposta “ a desafios e a necessidades, atribuindo significados e sentido através da ludicidade, da alegria, das emoções e dos afetos enquanto suportes da construção e do desenvolvimento de cada criança” (Marta, 2017, p.46). Através deste recurso foi apresentada uma personagem e o seu problema, desafiando-se as crianças a auxiliarem esta personagem na resolução do mesmo. Deste modo, as crianças ficaram envolvidas na história contada, demonstrando vontade em ajudar a mesma, sendo assim despoletada a comunicação com as tecnologias que por sua vez potenciou “a curiosidade e a atenção, elementos fundamentais que despertam o sistema cognitivo e emocional, reforçam a capacidade de pensar, de compreender e de reter o conhecimento” (Quadros-Flores & Ramos, 2016, p. 202).

Perante todas as estruturas, materiais, produtos e utensílios construídos ou recolhidos, as crianças refletiram e consideraram que ainda não era possível “ir às compras” sem determinados equipamentos que estavam por construir, identificando os sacos ou carrinhos de compras e o dinheiro (Apêndice G10) como utensílios indispensáveis e procederam à sua construção (SF - figura 19).



Figura 19: Construção dos sacos e da carteira das compras. Crianças decoram o papel reciclado, realizam o molde do saco e recortam-no. De seguida, vão ao supermercado com o saco e com a carteira construídos.

Quando finalmente, verificaram que estava tudo “pronto” para começarem a brincar na nova área, decidiram democraticamente quantas crianças poderiam usufruir daquela área ao mesmo tempo (Apêndice G11), realizando o pequeno cartaz que legendava a área, semelhante aos das restantes áreas.

Sequentemente, quiseram realizar a inauguração deste espaço (SF - figura 20) com todos as especificidades características da cerimónia que enunciaram oralmente, como é ilustrado no seguinte diálogo acerca do que é uma inauguração: H. - “são tipo festas com muita comida” B.- “há muitos balões” G. - “e uma fita que se corta” A.M. “e temos que ir muito giros!”. Depois de todo o processo de construção, ao longo da PES, as crianças continuaram a elencar aspetos que gostariam de melhorar ou construir no seu supermercado, que posteriormente foram concretizados, como por exemplo: S. - “Quando saímos do supermercado vamos para casa, mas aqui não temos as nossas casas. Vamos construir as nossas casas! (Apêndice G12); G.” E também podemos fazer o caminho da nossa casa para o supermercado!” (SF - figura 20).



Figura 20: Inauguração do supermercado e o caminho para o mesmo. À esquerda, o supermercado no dia da sua inauguração, decorado pelas crianças. À direita, as crianças jogam “O caminho para o supermercado”: uma dá orientações à outra objetivando a chegada (por exemplo: move-te para o quadrado à tua direita e depois dois quadrados para a frente”).

Além de todas as construções realizadas no âmbito da nova área, diariamente as crianças desejavam brincar no supermercado, descobrindo progressivamente a realidade do quotidiano, as suas capacidades e fragilidades (Silva, 2017), aprendendo a superar-se e a resolver conflitos. Através desta rotina tão natural e intrínseca à infância, as crianças envolveram-se no processo de descoberta onde, individualmente e com os seus pares foram estabelecendo diferentes modos de se relacionar, desenvolvendo-se assim a cidadania dentro da sala de atividades (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017). Um dos inúmeros conflitos surgidos, relacionava-se com o elevado número de crianças a desejar estar na área ao mesmo tempo, como é demonstrado pela seguinte intervenção da L: “Joana, eu nunca fui para o supermercado e o H. vai sempre...”, ao que logo a C. interveio dizendo “O H. já foi ontem, deviam trocar” resolvendo de imediato e autonomamente o conflito surgido, sem ser necessária e oportuna a intervenção do adulto. O percurso reportado, evidencia o inquestionável papel ativo e central da criança no desenvolvimento de todo o projeto e o poder das suas ideias e opiniões no decorrer do mesmo. A sua curiosidade, motivação de construir algo para si mesma, autonomamente, gerou um sentimento de capacidade que a motivou em todo o processo, possibilitando a construção de aprendizagens significativas. Não obstante, realça-se que as crianças estiveram envolvidas de um modo diferenciado nas diferentes fases do projeto implicando-se mais naquelas pelas quais manifestavam mais interesse, estando assim predispostas a aprender e comprometidas durante um maior período.

No projeto desenvolvido, integrado na perspetiva socioconstrutivista, a interligação e interdependência entre as áreas do saber concebeu-se como transversal a todas as etapas. Os debates, diálogos e conversas constantes estabelecidos ao longo de todo o projeto e no jogo simbólico, a atribuição de legendas às prateleiras, o contacto diário com os rótulos de todos os produtos e com o bloco de notas presente na nova área erguida, potenciaram o desenvolvimento das capacidades de linguagem oral e da abordagem à escrita num contexto de conhecimento do mundo. Em simultâneo, a organização dos produtos numa secção e prateleira do supermercado conforme a sua categoria, a classificação dos mesmos quanto ao seu grau de saudabilidade, a escolha dos produtos para realizar determinada receita, relacionando o ato de compra com o ato de cozinhar, proporcionou o maior conhecimento acerca desta realidade e da sua articulação com outras. Ademais, os processos de construção e

decoração, da estrutura física do supermercado, dos produtos e utensílios (carteiras, carrinho e sacos das compras, balança, máquina registradora) despertaram o desenvolvimento das capacidades plásticas e expressivas, de manipulação dos materiais e as noções espaciais e geométricas, além de promoverem a aproximação do jogo simbólico ao mundo real.

Paralelamente, foi também promovido o raciocínio lógico-matemático na pesagem dos produtos e a literacia financeira na atribuição de diferentes preços aos mesmos e no jogo simbólico de compra e venda.

Verifica-se que se potenciou-se o desenvolvimento de todas as áreas do conhecimento, de uma forma inter-relacional e interdependente, nas distintas fases do projeto, uma vez que, constantemente as crianças investigaram a estrutura do supermercado, uma superfície comercial atual, e tudo o que esta envolve: os diferentes tipos de produtos, os seus rótulos e os seus preços; as diferentes receitas possíveis de realizar com os diferentes produtos e as quantidades necessárias de cada um para a sua concretização; os profissionais que trabalham nessa superfície e as suas funções; os diálogos típicos, apropriando-se dos mesmos, enriquecendo diariamente o seu vocabulário. Considerando o projeto descrito, será apresentado detalhadamente um dos momentos desenvolvidos na PES, que se revelou potenciador do desenvolvimento das crianças.

Após inúmeras observações diárias em que as crianças ao explorarem a área do supermercado levavam os produtos “comprados” para a área da casinha com o objetivo de os cozinhar, verificou-se a interligação conduzida autonomamente pelas crianças entre estas duas áreas do seu quotidiano. Deste modo, surgiu o interesse de “cozinhar de verdade na cozinha da casinha” (B, A.M., M., S., T.S., T.F., H.) recorrendo aos produtos comprados previamente no supermercado.

Como as crianças demonstraram interesse em degustar o cozinhado, sugeriram concretizar uma receita para o momento do lanche. Assim, cada criança sugeriu uma receita: bolo de chocolate (I.), bolo de cenoura (A.M.), salada de fruta (T.F.), bolo de morango (F.), bolachas (B.), entre outras. A variedade de sugestões dadas gerou a necessidade, elencada pelas próprias crianças, de fazer uma votação, “Vamos a votos” (B.), sobre a receita mais desejada, evidenciando a vivência democrática e o conseqüente clima de constante negociação (Zabalza, 1996) característico da sala. Neste sentido, a sugestão eleita pelas crianças foi “bolachinhas” (B., A.M.) e o H.

lembrou-se que só era possível cozinhar com uma receita, e esta, poderia ser pesquisada “no telemóvel porque é mais rápido” (H.). Outras crianças sugeriram pesquisar no “computador” (T.F.) e outras ainda acrescentaram que os pais sabiam (A.M., M., B.). Por conseguinte, decidiram que iriam perguntar aos pais se conheciam receitas ou se podiam pesquisar com o intuito de trazerem posteriormente para partilhar com os pares. No entanto, no dia seguinte apenas uma das crianças (M.) se lembrou de trazer a receita de bolachas escrita pela mãe, e as outras justificaram que não tinham trazido porque “a mãe teve muito pouco tempo (A.M, G., M.) ou porque “a máquina de escrever estava estragada” (T.S). Uma vez que a receita iria ser realizada em pequenos grupos, e muitas crianças referiram o tempo como principal justificação de não conseguirem recolher as receitas pedidas, estas continuaram a fazê-lo para posteriormente se escolherem mais três para realizar na sala de atividades. Realça-se que não se efetuou nenhum pedido às famílias acerca da recolha das receitas, visando a promoção do papel ativo da criança na comunicação com a família e a fomentação do seu sentido de responsabilidade. Neste sentido, decidiu-se que uma das receitas a realizar seria a que a M.G. tinha trazido, “bolachas de manteiga”. Logo que definiram a receita a concretizar, as crianças, em grande grupo, tentaram adivinhar quais os ingredientes necessários e baseando-se nos seus conhecimentos prévios, conseguiram adivinhar todos. Com o objetivo de não se esquecerem do que tinham de comprar no supermercado a A.M. sugeriu fazer uma “lista” e o G. acrescentou “uma lista de compras”. O H. disse que era preciso registar a receita para saberem como iam realizar as bolachas. Assim as crianças dividiram-se em pequenos grupos, umas ficaram responsáveis por elaborar a lista de compras (Apêndice G13) e outras por registar e “decorar” (A.M.) a quantidade dos ingredientes necessários e as etapas da receita escolhida (Apêndice G14).

Como as crianças queriam registar a receita, leu-se “250g de manteiga...550g de farinha... 250g de açúcar” e perante a leitura, o G. afirmou de imediato que era necessária “uma balança igual à que usamos no supermercado”, mas o S. respondeu logo “Temos de trazer uma a sério e tu ajudas”. Posteriormente, ao elaborar a receita, as crianças sugeriram medir os ingredientes em canecas, como tinham feito em experiências anteriores. No entanto, como a receita fornecida estava em gramas, foi necessário recorrer à balança e aos pesos, pertencentes à área do supermercado, para verificar quantas canecas equivaliam às gramas identificadas na receita. Assim, perceberam que era possível usar a balança do

supermercado, e num dos pratos da balança colocaram os pesos que equivaliam à quantidade definida e no outro iam colocando colheres de sopa com quantidades do ingrediente até a balança ficar equilibrada (SF - figura 21).



Figura 21: Etapas do processo de pesagem dos ingredientes da receita.

A criança coloca a farinha na balança com a colher e pesa a quantidade necessária para a confeção da receita através dos pesos. Posteriormente, verifica a quantas canecas com o ingrediente equivale a quantidade pesada do mesmo. As crianças repetem o processo para o açúcar.

Quando a balança ficou equilibrada, colocaram o ingrediente na caneca e contaram quantas canecas conseguiram encher com a quantidade do ingrediente que estava no prato (SF - figura 21), realizando o mesmo processo com todos os ingredientes que era necessário pesar.

Subsequentemente, as crianças lembraram-se que era necessária uma “bacia” (B.) como já tinham precisado para fazer bolos anteriormente, revisitando experiências e conhecimentos prévios. Outras logo se lembraram que era necessário uma “colher de pau” (A.M.), “um tabuleiro” (T.F.), “uma colher” (C.), “uma batedeira” (A.M.), e ainda surgiu a ideia de fazer as “bolachinhas com bonecos e formas” (A.M., M., C., B.), sendo desenvolvida a criatividade e expressividade das crianças.

Neste diálogo, a B. ainda sugeriu “tu mandas um papelzinho aos pais a dizer que os meninos têm de trazer os produtos”, manifestando o conhecimento da realidade em que está inserida. Assim ficou acordado que os utensílios da cozinha seriam trazidos pelos adultos, assumindo-se estes também como elementos do grupo, e cada criança ficou responsável por comunicar com os seus familiares autonomamente e pedir-lhes um dos ingredientes da receita, para o colocar no supermercado e depois o utilizar na confeção da receita. Quando as crianças trouxeram os ingredientes, atribuíram-lhe os preços que acharam adequados recorrendo à consulta de revistas de outros supermercados e colocaram-nos no seu supermercado, respeitando os critérios de organização estabelecidos no momento precedente.

Objetivando a promoção de experiências diversificadas, a organização do grupo de crianças foi variável ao longo de todo o projeto, coexistindo momentos em pequenos grupos, em pares, individuais e em grande grupo. Como em todos os momentos foram as crianças a decidir quais as tarefas que desejavam realizar, estando assim mais motivadas a concretizá-las e conseqüentemente aumentando as possibilidades de construção de aprendizagens significativas, a organização dos grupos de crianças estabeleceu-se sempre de forma heterogênea quanto ao número de elementos. Neste sentido, o momento que irá ser descrito vivenciou-se com um pequeno grupo de cinco crianças, enquanto as outras 13 estavam a realizar um jogo no espaço exterior dinamizado pelo par pedagógico, que é detalhado pelo mesmo. Como mencionado previamente, o momento descrito vivenciou-se na sala de atividades denunciando uma interligação entre a área da casinha e a área do supermercado, previamente dinamizada pelas crianças. Enfatiza-se que a área da casinha foi equipada com eletrodomésticos (micro-ondas e mini forno) e os utensílios referidos pelas crianças, visando a aproximação dos momentos educativos à realidade. Considerando a precedente sugestão da B., uma criança assumiu o papel de vendedora do supermercado, o M., e as outras quatro crianças, a A.M., a M.G., o G. e o T.S., desempenharam o papel de clientes possuindo a lista realizada anteriormente. As quatro crianças clientes usaram a lista de compras para saber o que tinham de comprar. Uma vez que eram quatro e eram necessários cinco produtos, a A.M. sugeriu “cada um compra uma coisa e eu compro duas” e assim foi. As quatro crianças deslocaram-se até ao supermercado, com as suas carteiras e cestos das compras, à procura dos produtos na secção correta (Apêndice G15). Neste momento surgiram algumas dificuldades, o G. não sabia onde encontrar a manteiga, mas o T.S. logo o auxiliou e referiu “está no frigorífico ao lado dos iogurtes”, manifestando o seu conhecimento construído ao longo do projeto acerca das características dos diferentes produtos. Posteriormente, as crianças dirigiram-se à caixa do supermercado para pagar. O M. disse o preço e cada criança deu a quantia que achava adequada. Todas as crianças, independentemente do preço do produto, queriam receber o troco, no entanto, o M. recorrendo aos seus conhecimentos de literacia financeira só deu o troco quando achou necessário partilhando e explicitando os cálculos que tinha realizado. Nesta situação, a estagiária interpretou o papel de um funcionário do supermercado auxiliando o M. no raciocínio lógico-matemático e este continuou a interpretar o seu papel

colocando os produtos na cesta. Ao longo de todo o jogo simbólico, as crianças apropriaram-se dos comportamentos, da linguagem bem como dos cumprimentos típicos da sua personagem de comprador ou vendedor nesta situação diária.

De seguida, os quatro clientes foram para a sua casa (área da casinha) cozinhar. Como desejavam fazer a receita para todos os meninos da sala, pediram ajuda ao M. que tinha desempenhado o papel de vendedor no momento anterior. Colocaram os aventais e realizaram a higiene pessoal, salientando-se a sua “independência para [...] cuidar de si e [assumindo] responsabilidades na sua segurança e bem-estar” (Lopes da Silva et al., 2016, p.36). Recorrendo às etapas identificadas na receita concretizada antecipadamente, as crianças começaram por derreter a manteiga no micro-ondas, declarando “estava mesmo dura e agora não...” (A.M.), verificando que este ingrediente passou do estado sólido para o estado líquido pela ação do micro-ondas. Colocaram a manteiga na bacia e de seguida colocaram duas canecas de açúcar, medida equivalente a 200g, que já tinham verificado anteriormente aquando do registo da receita. Em cooperação com os agentes educativos envolvidos, bateram os ingredientes recorrendo à batedeira, sendo sempre contempladas e garantidas as condições de segurança de todos os elementos do grupo. De seguida, cada criança colocou um ovo diferenciando a parte da gema da clara, nomeando-os, apropriando-se do vocabulário novo. Bateram uma vez mais, colocaram a farinha, bateram e por fim colocaram a baunilha (Apêndice G16). Realça-se que este momento foi realizado em pequeno grupo para cada criança ficar responsável por uma determinada ação e pela descrição da mesma. Ao longo da experiência de culinária, questionou-se as crianças: “O que acham que vai acontecer se colocarmos a manteiga no micro-ondas? / e ao misturar o açúcar com a manteiga?” despoletando o pensamento reflexivo, o questionamento e o levantamento de hipóteses por parte das crianças. Depois de a massa estar concluída, cada criança moldou a sua bolacha na forma que quis, tal como tinha sido proposto anteriormente pela A.M., recorrendo ou não aos utensílios disponíveis, sendo promovidas as capacidades expressivas e criativas.

Entretanto entraram as 13 crianças, que estavam a realizar um jogo no espaço exterior, que se prolongou durante um menor período e quiseram colaborar, pedindo para fazer bolachas com a massa disponível. Adaptando a planificação aos acontecimentos imprevistos, cada criança fez uma ou mais bolachas com os

mais diversos tamanhos e formas (Apêndice G17). Colocaram-se no forno, que estava dentro da sala possibilitando que as crianças observassem o processo e o M. colocou o tempo que estava indicado na receita. Enquanto todas as crianças esperavam que as bolachas estivessem prontas, para que finalmente todos as pudessem provar, as cinco crianças que realizaram todo o processo compartilharam com as restantes, apropriando-se do vocabulário aprendido, todas as etapas da sua experiência e realidades que descobriram. Quando as bolachas ficaram prontas todos provaram a bolacha que fizeram, identificando a forma e alguns dos ingredientes que saboreavam, como se pode constatar através das declarações: H. “sabe mesmo a manteiga”, B” a baunilha”.

No dia seguinte, logo pela manhã, a B., que tinha estado a jogar no espaço exterior no momento de concretização da receita, referiu de imediato “Hoje somos nós a ir para a cozinha, não é?” evidenciando entusiasmo em realizar a atividade desenvolvida pelos seus pares no dia anterior. Atendendo ao interesse, motivação e vontade de todas as crianças, nesse dia, estas efetuaram as outras receitas recolhidas junto dos seus familiares, experienciando também o momento de culinária.

As fases do projeto anteriormente referidas não foram sequenciais no tempo e desenvolvidas de uma forma linear. Estas entrecruzaram-se e foram alvo de reflexão e debate e, por isso, foram reelaboradas ao longo do tempo, promovendo nas crianças o desenvolvimento de uma constante postura dinâmica, questionadora, crítica que ambiciona conhecimento e descoberta. Acrescenta-se que as etapas no âmbito do projeto, assumiram uma relevância horizontal, na medida em que promoveram as capacidades de resolução de problemas correntes dentro e fora da sala, despoletando o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, sensibilidade emocional, moral e estética, motivando a criança a compreender melhor o mundo que a rodeia.

Em simultâneo ao projeto enunciado anteriormente, após a observação da qualidade alimentar dos lanches trazidos pelas crianças e objetivando a sua melhoria, foi desenvolvido um desafio no sentido de despertar para a qualidade das escolhas alimentares das crianças e dos seus familiares, nomeadamente no momento do lanche da manhã. Este (Apêndice H) surgiu no seguimento de diálogos estabelecidos entre as crianças acerca do que são alimentos saudáveis e não saudáveis e na perceção que alguns dos alimentos que traziam para

lanchar não eram muito saudáveis e, por isso, apresentavam-se como prejudiciais para a sua saúde (Apêndice H1).

Objetivando despertar a consciência alimentar das crianças e conseqüentemente das suas famílias, propôs-se iniciar um desafio acerca destes lanches trazidos de casa. Este desafio consistia em cada criança autoavaliar a saudabilidade do seu próprio lanche, surgindo a necessidade de escolher um modo de registo. Em grande grupo, a A.M. sugeriu uma tabela “como a das presenças”, evidenciando a interligação com os seus conhecimentos prévios, e as restantes concordaram com a ideia. Além disso, as crianças sugeriram diferentes formas de tabelas como triângulo (B.), quadrado (H.), círculo (S.), retângulo (A.M.) e através de uma votação, revelando a convivência democrática, decidiram que a tabela teria a forma de um retângulo e ser “igual à das presenças” (A.M). Subseqüentemente, surgiu um novo problema mencionado pela B. “Como vamos pôr que o lanche é saudável ou não é?”. Neste sentido, o H. sugeriu registar através de “carinhas”, estratégia que já conheciam previamente e, em grande grupo, as crianças concordaram com a sugestão do G. que afirmou “quando o lanche for saudável pomos carinha contente, quando não for pomos carinha triste”.

Posteriormente, construíram as carinhas do modo que desejaram enquanto refletiam acerca do número necessário de carinhas. Perante as incertezas e assumindo-se como um elemento do grupo, partilhou-se com as crianças o raciocínio “Então, numa semana vocês vão cinco vezes à escola, logo têm de trazer cinco lanches da manhã, e esses lanches podem ser saudáveis ou não...” que foi de imediato continuado pelo S. “então temos de desenhar 5+5 carinhas” esclarecendo as crianças com a sua conclusão.

Neste mesmo dia, à hora do lanche, surgiu o questionamento, se o desafio se iniciasse naquele dia qual seria a carinha atribuída. As crianças foram respondendo “A minha é feliz” / “A minha é triste”. Chegou a vez da I. que disse “o meu é saudável, porque tem fruta, tenho carinha contente!”. Perante a situação, o G. interveio e disse “É mais ou menos saudável porque também tem um pão com chocolate!”, de seguida indagou-se qual a cara que se deveria atribuir perante aquela situação, ao que o G. sugeriu de imediato “fazemos uma nova carinha! A mais ou menos, que é quando o lanche é mais ou menos saudável”. Quando se voltou a questionar “Então afinal quantas carinhas vamos ter de construir ao todo?” o S. identificou logo “então agora é só fazer 5+5+5, claro!”. Ao longo do processo de construção das carinhas, a tríade educativa perguntava “Quantas carinhas já tens? / Quantas precisas de ter? / Então quantas te faltam construir?” sendo promovido, deste modo, o raciocínio lógico-matemático num problema surgido no âmbito de

conhecimento do mundo (Apêndice H2). Enquanto construía as 15 carinhas, o H. questionou “onde vamos as que já fizemos?”, emergindo a necessidade de cada criança construir o seu próprio envelope e de o decorar (Apêndice H3) para que o conseguissem identificar e distinguir posteriormente. Depois de todos terem participado na construção da tabela do desafio e de terem construído as carinhas e os seus envelopes (Apêndice H4), deu-se início ao desafio (Apêndice H5), realizado diariamente no momento do lanche da manhã.

Quando o desafio começou, a tríade educativa assistiu a uma mudança significativa nos lanches (Apêndice H6), uma vez que, as crianças desejavam ter a carinha contente. Algumas que anteriormente traziam chocolates, bolachas com chocolate, queques, refrigerantes, começaram a alterar as suas escolhas alimentares e consequentemente os seus hábitos, mostrando-se aborrecidas quando o lanche que traziam não era saudável e colocavam a carinha triste. Paralelamente, as crianças demonstraram o desenvolvimento da sua consciência alimentar através das suas intervenções e diálogos entre pares. Destaca-se a seguinte situação, entre outras experienciadas, que evidenciaram a mudança dos hábitos alimentares e a comunicação com a família através da criança, sendo esta a mensageira responsável por essa mesma transformação.

À hora do lanche, a B. verificou que tinha dois pães e foi verificar o que tinha dentro dos dois pães para ver se podia colocar a carinha contente na tabela do desafio do lanche. Verificou que ambos tinham chocolate e disse entristecida “É de chocolate e é de chocolate”, comendo um deles com um iogurte e colocando uma carinha “mais ou menos”. No dia seguinte, à hora do lanche, evocando a situação do dia anterior, a B. disse “Hoje tenho pão com manteiga, já disse à minha mãe para me pôr porque é mais saudável” e foi colocar uma “carinha contente” na tabela.

Perante a situação enunciada, reflete-se acerca das consequências comportamentais despertadas pelo desafio lançado às crianças. Através deste aprenderam a noção de saudável, passando a usufruir e exercer a autonomia nas suas decisões alimentares. Ademais, proporcionou diálogos com os seus familiares, uma vez que eram estes que preparavam os lanches, sendo fomentada a ligação escola-família, dando-se continuidade às aprendizagens realizadas (Lopes da Silva et al., 2016). Além de as crianças conseguirem autoavaliar a sua própria alimentação tornaram-se capazes de ponderar a saudabilidade da alimentação dos que as rodeiam como é salientado na seguinte

intervenção do A.: “Oh Joana anda cá! Isto que a L. trouxe não é nada, nada saudável mesmo!” (apontando para o chocolate do seu par).

Por outro lado, a construção da tabela, das carinhas e dos envelopes, que possibilitaram o registo do problema descrito fomentaram o desenvolvimento das capacidades artísticas, expressivas e criativas das crianças, do sentido de número e do raciocínio lógico-matemático, sendo evidente a interligação e interdependência das áreas do saber. Através da realização diária do desafio, foi promovida a capacidade de interpretação de tabelas simples e a capacidade de adequação da linguagem oral ao contexto, apropriando-se do novo vocabulário com sentido no meio envolvente, conseguindo, comunicar eficazmente, desenvolvendo todos estes saberes de um modo transversal. As crianças viram as suas capacidades de fazer escolhas, tomar decisões e assumir responsabilidades autonomamente aumentadas, tendo sempre em conta o seu próprio bem-estar e contribuindo, com as suas intervenções, para o bem-estar dos que as que rodeiam. Por fim, frisa-se que, o desafio iniciado se prolongou ao longo da PES e foi dada continuidade durante o ano letivo, tendo em conta as consequências comportamentais positivas originadas no desenvolvimento do mesmo.

A par de todas as experiências vivenciadas, diariamente, todos os atores educativos incorriam em vários momentos de transição, que já se assumiam como parte integrante do quotidiano educativo, cuja forma como estes eram vivenciados influenciava o bem-estar e consecutivamente os processos de aprendizagem tanto das crianças como dos adultos envolvidos. Estas transições assumiam-se como “horizontais” na medida em que se caracterizavam por “mudanças dos ambientes sociais imediatos de vida, que determinam ajustamentos no comportamento, pois correspondem a papéis, interações, relações e atividades diferentes” (Lopes da Silva et al., p.97).

No início e ao longo da PES, a díade teve a oportunidade de observar que alguns períodos de transição que ocorriam ao longo do dia, especificamente na transição do momento de recreio que se seguia à hora de almoço para o momento da tarde, não favoreciam a ocorrência de uma transição harmoniosa, suave, tranquila e responsável, não se traduzindo, deste modo, numa transição positiva. Estes momentos eram intitulados de “relaxamento” e maioritariamente eram dinamizados pela A.O. que, recorria ao recurso tecnológico, computador, atribuindo-lhe uma utilidade redutora através da

transmissão de uma parte de um filme/série/música originando um comportamento passivo por parte das crianças (Marta, 2017) num visionamento de aproximadamente 10 minutos, que acabava por impedir a visualização integral do conteúdo. Perante esta situação, verificou-se que as crianças desejavam continuar a assistir, não desempenhando o momento de transição a sua função primordial. Algumas crianças identificavam a dificuldade de adaptação de outras aos diferentes momentos do dia como um elemento perturbador do seu bem-estar, como se pode comprovar pela intervenção do M. “Professora, eles tão fazendo muito barulho, tá muita confusão, já me tá doendo cabeça de tanto ouvir gritar, cês podem parar eim?!”

Tendo em conta as situações presenciadas e as particularidades do grupo, a tríade em colaboração com as crianças procuraram experienciar esses momentos de uma forma diferente, objetivando a promoção de momentos transitórios (Apêndice I) tranquilos e gratificantes entre períodos com características distintas. Neste sentido, considerando a grande satisfação das crianças ao ouvir música e o seu interesse em conhecer diferentes géneros musicais, começaram-se a levar CD’s e em cada semana, no momento de transição enunciado, era colocado um de determinado género musical e eram vivenciados momentos ao som da música, tal como é evidenciado na tabela 2 (Apêndice I1).

A atividade “Sente a Música” realizada três vezes, ao som de diferentes géneros musicais (Clássico, Jazz e Fado), tinha como objetivo, fomentar o desenvolvimento e expressão de uma das cem linguagens da criança, indispensável para a sua interação e expressão dos seus pensamentos e emoções, conseguindo desse modo atribuir sentido ao que a rodeia. Através da interligação constante e incontornável entre a música e a expressão visual, promoveu-se a audição ativa da música e a expressão das emoções e pensamentos provocados pela mesma, recorrendo a técnicas de expressão visual e materiais escolhidos pelas crianças. Na primeira vez que se realizou a atividade de carácter individual, a maioria das crianças desenhou realidades concretas independentemente do ritmo, cadência e velocidade da música, desvalorizando assim o que estavam a ouvir e o que a música “despoletava/provocava” em cada uma delas. No entanto, a educadora cooperante também realizou a atividade, “deixando-se levar pela música”, movimentando o braço e consecutivamente o pincel “sentindo” a música,

realizando, desse modo, uma obra abstrata. Perante esta situação, o S., o H. e o T.S. observaram a educadora e decidiram imitar, fechando os olhos, e começando a mover o braço “sentindo” a música, o que provocou que as suas obras se estendessem para as próprias mesas. Este momento tão simples, apenas com alguns materiais, possibilitou que as crianças que realmente “sentiram a música” se sentissem tranquilas e serenas, capazes de iniciar uma nova atividade com sentido, experienciando uma transição enriquecedora, positiva e até potenciadora da construção de novas aprendizagens.

De seguida, em grande grupo, as crianças partilharam com as restantes as obras realizadas e exprimiram o que sentiram enquanto a faziam. Destaca-se o seguinte trecho do diálogo estabelecido, que demonstra o auxílio e as aprendizagens construídas entre os pares: B. - “Eu fiz uma casa, o sol, as nuvens...”; S. - “Era para sentires a música, devias ter feito assim” (exemplificando, fechando os olhos e movendo o seu corpo). No fim desse dia, o S., o H. e o T.S. referiram que tinham gostado muito de “sentir a música” e que o queriam fazer de novo.

Tendo em conta as sugestões, voltou-se a realizar a atividade “Sente a música”, mas ao som de música Jazz e posteriormente ao som de Fado. Nestas vezes, todas as crianças optaram por fechar os olhos e “sentir a música”, realizando assim verdadeiras obras primas (Apêndice I2). Partilharam as obras realizadas, as características da música ouvida e os sentimentos que experienciaram, referindo: “hoje era muito mais rápida por isso fiz assim” (H., movendo o braço de baixo para cima de forma rápida); “senti-me triste a ouvir a música, é triste” (B.). Frisa-se que nestes momentos de transição, além das crianças realizarem atividades estruturadas, estabelecia-se habitualmente um diálogo entre todas objetivando descobrir o género musical ouvido. As crianças pediam constantemente para explorar o CD, que passava por cada uma (Apêndice I3) enquanto referiam que nunca haviam explorado um, porque só ouviam música da rádio do carro ou do telemóvel.

Nestes momentos, as crianças tentavam adivinhar qual o género musical recorrendo a experiências prévias, tal como é revelado no seguinte diálogo estabelecido após várias semanas de dinamização dos momentos de transição através dos vários géneros musicais: M.G. - “É jazz!”; T.S. - “É música clássica!”; R.- “É música de namorados!”; A.M.- “É a música da Mariza!”; C.- “Isso é Fado!”; S.- “É rock!”; T.F.- “Rock ainda não ouvimos...”; S.- “Passa ao M. que ele sabe ler e assim descobre qual é!”. Tal como se pode contemplar neste diálogo, as crianças através dos momentos relatados não só experienciaram momentos transitórios tranquilos, suaves e potenciadores de

aprendizagens como aumentaram a sua cultura musical. Quando as crianças não conseguiam adivinhar na sala o género musical ouvido, eram desafiadas a descobrir em casa junto dos seus familiares, sendo despertada uma ligação escola-família, sendo a criança a principal responsável pela criação e conservação dessa relação. Uma vez que quem descobrisse o género musical tinha oportunidade de escolher a faixa do CD que todos iriam ouvir no dia seguinte, todas as crianças queriam descobrir e assumiam o desafio com entusiasmo e motivação, tal como se pode comprovar por um dos vários exemplos em que o H. chegou à sala e a sua primeira intervenção foi “Joana, Joana! Já sei qual é a música! É Jazz vocal, o meu pai viu na internet!”

Conclui-se que ao longo da PES, foi possível observar uma adequação do comportamento das crianças às diferentes situações e a necessidade tanto destas como dos adultos da existência de um momento que possibilitasse a transição entre o momento de recreio (período para saltar, gritar, cantar, correr,...) e o momento de entrar na sala e iniciar uma nova vivência significativa.

Relembrando todos os momentos vivenciados na PES e contemplando a avaliação na EPE como “uma avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16), a tríade educativa desafiou constantemente as crianças a partilharem e a identificarem individualmente ou no grande grupo o que já sabiam, o que tinham aprendido, o que ainda procuravam saber e de que modo o conseguiriam, efetuando a sua autoavaliação e participando paralelamente na heteroavaliação do grupo, tornando-se desse modo protagonistas do seu processo de aprendizagem, como foi sendo salientado ao longo das experiências relatadas. Neste sentido, conclui-se que os momentos vivenciados contribuíram para a construção de aprendizagens contextualizadas e integradas e a adoção de mudanças atitudinais e comportamentais promotoras de responsabilidade social, potenciando-se o desenvolvimento global e o bem-estar das crianças. Acrescenta-se que a planificação, o desenvolvimento e a reflexão para na e sobre a ação contribuíram para o crescimento enquanto futura docente, na medida em que, possibilitaram a apropriação de ferramentas, estratégias, recursos, atitudes e metodologias de trabalho, ou seja, uma interseção entre a teoria e a prática que corporizaram aprendizagens significativas desenvolvidas com e pelas crianças.

2. PERCURSOS EDUCATIVOS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O período de iniciação à PES contempla-se como imprescindível na formação, já que é neste que o futuro docente deve “analisar, refletir, questionar e intervir em situações escolares, numa perspetiva profissional gradual, que é fortemente enquadrada pelos docentes da disciplina e pelo trabalho [d]a instituição formadora (Pintassilgo & Oliveira, 2013, p.12).

Neste sentido, jamais se poderia omitir a conjuntura mundial pandémica vivenciada no decorrer da PES, no 1ºCEB, dado que influenciou imensamente as suas características. Relembrando saudosamente os escassos nove dias de estágio presencial, realça-se que tudo se passava com muita alegria e intensidade, a motivação e a dedicação eram visíveis e contagiavam as crianças. Incessantemente, considerando a observação minuciosa, procuravam-se colaborativamente respostas, estratégias, ideias a desenvolver visando a colmatação das necessidades e dificuldades das crianças de tão perto diariamente presenciadas. De súbito, na segunda quinzena do mês de março, a rotina imprescindível vivenciada dias antes, desvaneceu. As manhãs apressadas extinguiram-se, os bocejos de sono sumiram, os dedos no ar e a ânsia por responder dissolveram-se, as questões surpreendentes esgotaram-se e a deliciosa habitual confusão matinal transformou-se num silêncio vazio, solitário, carregado apenas de saudade. Foi então, a partir do dia 16 de março que, a essência da escola como até então era conhecida sofreu uma mudança radical, de 360º. Mudança essa que não foi planificada, prevista, estudada por nenhum docente, o que permitiu observar a capacidade de adaptação e de flexibilidade de cada um deles.

De facto, a PES no 1º CEB desenvolveu-se de modo invulgar, provocando por um lado desânimo, mas por outro despertando a procura incansável de soluções de ensino-aprendizagem, nesta situação extraordinária jamais vivida, com o intuito de promover assim aprendizagens, criações e inovações na educação. Deste modo, contempla-se como pertinente a abordagem e reflexão crítica acerca dos momentos experienciados em ambas as modalidades de ensino desenvolvidas, presencial e à distância, organizados sob o caráter temporal (Apêndice J).

Como ilustrado, apesar do período inicial se destinar predominantemente à observação detalhada do contexto, tendo em conta a finalidade última do desenvolvimento integral da criança (Serra, 2004), a colaboração entre a equipa educativa e a dinamização articulada de diversos momentos sucedeu naturalmente desde os primeiros dias. Consequentemente, mediante o pedido específico, da docente titular, de cooperação na observação e avaliação formativa das capacidades motoras das crianças, ainda no período presencial dinamizaram-se autonomamente jogos com bola no espaço exterior que viabilizaram a observação requerida. Deste modo, as crianças dividiram-se em dois grupos distintos e organizaram-se em pares. Deslocaram-se até ao espaço exterior onde cada par jogou com a bola, manipulando-a, lançando-a para o seu par com cada uma e ambas as mãos e recebendo-a com as duas mãos, evitando que esta caísse (DGEb, 2018) observando-se as capacidades e dificuldades específicas de cada criança. Embora este momento não tenha sido ainda o resultado de uma planificação colaborativa, as observações e reflexões realizadas previamente despoletaram a capacidade de adaptação imediata na ação, priorizando-se as práticas e estratégias a adotar, identificadas na fase inicial, como é referido ao longo do capítulo II. Assim, lembrando e reconhecendo o gosto notório por estar no espaço exterior, a motivação sentida pelo grupo em momentos de jogo, atividade “inerente à [sua] condição” (Chateau, 1975, p.16), e a dificuldade de trabalhar cooperativamente, dinamizou-se o momento de aprendizagem (Apêndice K).

No decorrer e após a ação desenvolvida, refletiu-se colaborativamente sobre a mesma. Depreendeu-se que, apesar das crianças não estarem devidamente equipadas a nível do vestuário para a atividade promovida, mediante o pedido prévio às famílias evidenciando portanto uma falha na colaboração escola-família, estas permaneceram envolvidas ao longo de todo o momento vivenciado no espaço exterior. Ademais, em pares, evidenciaram as capacidades motoras destacadas bem como comportamentais adequadas à situação específica de aprendizagem. Independentemente das condições atmosféricas adversas, todas participaram com interesse e vontade, como se pode verificar nos comentários partilhados D.M: “Vamos mais vezes jogar lá fora!”; G.A.: “Podemos ir amanhã fazer outra vez?”; R.A.: “Foi mesmo fixe!” (2020).

Posteriormente, conservando-se a valorização das especificidades do grupo de crianças, procedeu-se à planificação cooperativa da primeira semana de

intervenção (Apêndice L), contudo devido à pandemia difundida pelo mundo e às suas consequências, foi impossibilitada a sua dinamização presencial. Realça-se que o par constituente da díade, teve oportunidade de dinamizar um primeiro momento de três jogos multinível, estratégia de diferenciação pedagógica, particularizando os desafios propostos mediante o nível de aprendizagem de cada grupo de crianças, planificado colaborativamente e que será abordado detalhadamente pelo mesmo.

Como mencionado no segundo capítulo, não só a paixão pelo jogo mas também a dificuldade em trabalhar em equipa revelaram-se como características evidentes e transversais das crianças do 1.ºB. Por conseguinte, objetivando o máximo envolvimento das crianças na aprendizagem e encarando o jogo como uma ferramenta essencial, basilar e orientadora da vida e da atividade no mundo (Huizinga, 2003), como revelado no primeiro capítulo, definiu-se como estratégia basilar a aprendizagem através do jogo, “jogando-se a aprender”. Deste modo, todos os momentos vivenciados explícitos na tabela (Apêndice J), tanto presencialmente como à distância, sucederam-se através da modalidade de jogo, assumindo diferentes formatos, regras e configurações.

Passando à análise do ensino à distância (ED), que vigorou desde a segunda quinzena de março, importa abordar e refletir sobre as realidades que o integraram uma vez que as respostas a nível nacional foram, desde logo, divergentes, propiciando um aumento abrupto das desigualdades educativas. Enquanto o governo português procurava soluções que as diminuíssem, alguns docentes, perspicazes e contemporâneos procuraram promover respostas digitais e/ou telefónicas “ao minuto”. Contudo, neste cenário, entende-se que a inclusão e a equidade se converteram numa “quimera inatingível” alargando-se a distância entre os discursos políticos inclusivos e promotores da equidade e as práticas reais observadas (Rodrigues, 2006).

Destacando-se o exemplo experienciado, como alvo de observação, reflexão e aprendizagem, ressalta-se que a docente titular começou por criar uma “turma virtual” na plataforma aula digital da *Leya* fornecendo alguns recursos, maioritariamente da editora, para que as crianças, com acesso às TIC, pudessem aceder e “treinar” o que era considerado necessário pela mesma. Uma vez quebrado o contacto diário com as crianças, a docente viu-se obrigada a sustentar a sua ação em observações passadas e nos objetivos estipulados pelo currículo, fornecendo recursos iguais para todos os que tinham acesso, sendo

inicialmente desvalorizadas as estratégias de diferenciação pedagógica suscetíveis de promover a “superação de eventuais dificuldades dos alunos [e a] facilitação da sua integração escolar (DL. n. 55/2018, de 6 de julho).

Nesta fase inicial de ação reflexa à pandemia, assistiu-se ao aumento dos níveis de exclusão educativos gerado pela aprendizagem através exclusivamente das TIC. As “coitadas” ou “sortudas” (dependendo do ângulo de visão) que por meras razões não tinham acesso a estas, “limitavam-se” a brincar, atividade que neste período, provavelmente, promoveu mais aprendizagens, uma vez que, é através desta que a criança explora o mundo à sua volta, construindo ludicamente o seu saber, desenvolvendo capacidades e atitudes que ser-lhe-ão extremamente úteis (Teles, 1997). Corroborando com Silva e Sarmiento (2017), acredita-se que o brincar estimula a inteligência, fomentando a capacidade de foco e concentração, possibilitando a experimentação de novas sensações e emoções, a capacidade de aprender a aprender e de resolução de problemas, concebendo-se, por isso, como um momento potenciador de gerar aprendizagens com significado.

Neste sentido, presenciou-se a inacessibilidade de duas crianças (D.M. e M.F.) às tecnologias o que conduziu a equipa educativa a definir estratégias alternativas que possibilitassem o acesso de ambas a materiais e recursos educativos. Inicialmente, o agrupamento forneceu a possibilidade de empréstimo de *tablets*. No entanto, visto que o empréstimo implicava um compromisso de cuidado das ferramentas tecnológicas, as famílias recusaram-nos. Deste modo, a equipa educativa definiu outra estratégia, sendo combinado um dia por semana para a docente entregar recursos educativos às famílias destas crianças. Uma vez que ambas se encontravam num processo de iniciação à leitura e escrita, as propostas eram diferentes das disponibilizadas na plataforma *online*, sendo, por isso, adaptadas ao nível de aprendizagem das mesmas. Neste caso em específico, foi visível a adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, evidenciando-se que as crianças não necessitam de “de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (Grave-Resendes, 2002, p. 24). Numa fase sequente, já de colaboração diária, objetivando motivar estas duas crianças para a aprendizagem e captar o seu interesse, refletiu-se de forma cooperativa e dialogada sobre as observações realizadas anteriormente. Concluiu-se que estas se sentiam mais estimuladas se os momentos de aprendizagem fossem potenciados através de momentos

lúdicos como a brincadeira e o jogo, sugerindo-se o desenvolvimento de recursos como jogos educativos (por exemplo, um dominó da adição, o jogo da memória com palavras e imagens, o geoplano silábico, o peixinho da adição, o tapete silábico, entre outros) com materiais reutilizáveis. Tendo em conta a situação de emergência vivenciada no país, agendou-se desde logo, a entrega destes materiais na escola uma vez por semana, mediante o cumprimento de todas as normas de segurança.

Para a criança D.M., considerando a sua capacidade iniciante de leitor e as suas características económicas e sociais, desenvolveu-se o jogo da memória adaptado (SF - figura 22), seguindo as regras tradicionais, contudo metade dos cartões eram compostos por imagens e a outra metade pela palavra correspondente (escolhidas mediante o nível de aprendizagem) e o objetivo consistia em fazer pares com a imagem e a palavra compatível. Considerando a escassa possibilidade de contacto com material escrito e o gosto por vários tipos de jogos, a intenção recaiu sobre a promoção do contacto com a linguagem escrita através de momentos lúdicos. Ademais, tendo em conta que a irmã de D.M., apesar de frequentar o 3º ano, revela dificuldade na leitura e na escrita, optou-se pelo jogo coletivo, objetivando fomentar o envolvimento da família nas propostas escolares. Quanto à criança M.F. perante o seu interesse pela matemática e as suas dificuldades, foi desenvolvido o “Dominó de operações” (SF - figura 22), seguindo as regras do dominó tradicional, cujo objetivo foi a promoção do cálculo mental através do lúdico, fomentando a participação da família nos desafios lançados. Apesar do incansável empenho dos profissionais, a limitada relação com estas duas crianças devido à escassa colaboração dos familiares, gerou a necessidade de escrever uma pequena mensagem pessoal (Apêndice M) a cada uma objetivando manter o contacto e a afetividade criadas.



Figura 22: À esquerda, o Jogo da memória. À direita o Dominó da operações.

No desenvolvimento dos pares do Jogo da memória, considerou-se as letras aprendidas pela criança D.M.

A sequência possível apresentada do jogo Dominó de operações, nível 1, considera o nível de aprendizagem da criança M.F.

Perante a situação presenciada, entende-se que a falta de colaboração na relação escola-família suscita consequências no processo de ensino aprendizagem das crianças, ampliando-se aquando da situação pandémica atravessada. De facto, é notória a preocupação crescente e transversal dos indivíduos com a evolução profissional na carreira e a conseqüente entrada antecipada da escola “na vida das famílias (...), mas, contrariamente ao que pode parecer à primeira vista, a entrada dos filhos na escola não «alivia» os pais das tarefas parentais, nem permite qualquer espécie de demissão, [uma vez que] escola e família têm funções complementares” (Relvas 1996, p. 119). Além disso, o tempo excessivo exigido pelas vidas profissionais provoca dificuldades em encontrar horários compatíveis na procura da preservação do contacto ininterrupto entre os demais agentes responsáveis. Entende-se que a situação vivenciada expôs as fragilidades desta relação, outrora disfarçadas, no entanto, acredita-se que, tal como defende Silva (2009), se se considerarem “as distâncias culturais, sociais” e sociológicas, facilitar-se-á a conservação da relação escola-família, caso contrário, poderão mais facilmente emergir “desigualdades escolares e sociais” (p.22).

No que se refere à colaboração entre a equipa educativa, importa realçar o contacto diário com a díade, procurando possíveis respostas para a situação de calamidade vivenciada e mal anunciadas as medidas do governo relativamente ao ensino presencial, a comunicação triádica intensificou-se. No período inicial de contestação, as decisões quanto ao período e formato da PES foram voláteis, o que provocou a desvalorização e supressão de momentos planificados colaborativamente, tendo em conta as especificidades observadas. Não obstante, a ambição de colaborar com a equipa educativa manteve-se na íntegra, criando-se um grupo na aplicação tecnológica *Whatsapp*, visando a estreita comunicação entre os três elementos da mesma. Esta ferramenta digital foi utilizada como local de partilha e proposta de atividades, ideias, estratégias, ferramentas e recursos digitais, uma vez que, inicialmente se verificou a adoção do manual escolar como recurso e estratégia basilar. Ademais, evidenciou-se, através da partilha de ecrã, os benefícios de outra plataforma alternativa à “*Leya*”, o “*Google Classroom*”, que a docente preferiu e adotou eficazmente, ao longo do período de ED. Julga-se que, o clima constante de colaboração, onde vigorou a partilha de saberes e experiências favoreceu a aprendizagem conjunta, a entreaajuda, a resolução de problemas, as relações de tolerância, respeito e

confiança, as capacidades de saber ouvir, e trabalhar em equipa, potenciando-se assim o desenvolvimento significativo de projetos (Estanqueiro, 2010).

Perante a permissão de participação e o pedido específico da docente titular, de uma colaboração complementar ao nível digital e interativo, desenvolveu-se uma relação afetiva, fortificada digitalmente, com as crianças da sala do 1ºB através de contactos semanais síncronos e assíncronos, organizados de forma heterogénea, em vários momentos e de formas distintas assim como o singular contacto presencial com familiares das duas crianças sem acesso às TIC, como evidenciado previamente.

Os contactos síncronos, onde era estabelecido o contacto visual e auditivo, através da aplicação *Google Meet*, realizaram-se às terças-feiras pelas 18h com o grupo completo, às quintas-feiras pelas 11h com 11 crianças e pelas 14h30 com as restantes 10. Verificou-se que, a utilização desta ferramenta tecnológica possibilitou a “comunicação face a face, recriando o sentido de presencialidade em ações de carácter pedagógico [...] [permitindo] uma superação da distância geográfica e [favorecendo] a interatividade” (Domingo & Araújo, 2014, p.40). Apesar da constituição dos grupos perfazer o total de 21 crianças, realça-se que a criança D.M não participou em nenhuma das sessões síncronas e a M.F. participou raramente e de forma descontínua, sendo revelada a falta de colaboração na relação escola-família.

Além disso, acentua-se que os grupos de crianças das reuniões síncronas, eram inalteráveis o que resultou no fortalecimento da relação das crianças de cada grupo e na diminuição acentuada do contacto entre crianças de grupos diferentes. Desta forma, sugeriu-se que a organização dos grupos variasse ao longo das semanas. No entanto, devido às restrições horárias dos familiares, esta alternância de horários dificultaria a colaboração, pelo que não se demonstrou como uma solução viável.

Quanto às relações estabelecidas de forma assíncrona, salienta-se o contacto diário na plataforma *Google Classroom*, um espaço multidirecional de comunicação opondo-se aos espaços unidirecionais (Quadros-Flores & Escola, 2008), através dos comentários escritos pelas crianças e familiares acerca dos desafios propostos pela equipa educativa, de possíveis dúvidas ou somente partilhas mais pessoais. Destaca-se que esta se assumiu como a forma predileta de contacto entre docentes, estagiárias, crianças e familiares, possibilitando até

a partilha de pensamentos, sentimentos, emoções, tal como se pode verificar pelo comentário do R.: “olá a todos eu gostava de estar convosco ❤️❤️”.

No que se refere às características do acompanhamento docente assíncrono, enfatiza-se que no início de cada semana, a docente cooperante publicava na plataforma o plano semanal, dividido em áreas do saber, com os conteúdos semanais propostos a abordar e as respetivas tarefas a realizar no manual, sendo constantemente apelada a colaboração das famílias. O carácter digital desta possibilitou que cada criança realizasse as atividades sugeridas pela ordem que desejasse e durante o tempo que necessitasse, facilitando assim o auxílio requerido. Paralelamente a este acompanhamento, mediante a forma de colaboração solicitada pela docente, foram dinamizados momentos de aprendizagem à distância (Apêndice J), objetivando a continuidade na ação educativa, o fomento da qualidade e conservação da relação escola-família e a promoção do papel ativo da criança na construção de aprendizagens com significado, que serão alvo de reflexão.

Frisa-se a publicação primordial do *Padlet* “Jogar a Aprender” (Apêndice N) visando não só possibilitar a visualização de desafios desenvolvidos pelas crianças em aula como também proporcionar a partilha com os familiares, favorecendo e intensificando os diálogos das crianças sobre as suas aprendizagens, como se pode comprovar no seguinte comentário: “Obrigada professora pela partilha. Muito criativos os alunos do 1ºB 😊. O H foi logo procurar os trabalhos que fez para mostrar. Estava entusiasmado!!!” (Mãe do H.). Acredita-se que a comunicação diária estabelecida através das ferramentas digitais promoveu a ativação e a reconquista do papel da criança como mensageira (Perrenoud, 2001), esquecido outrora. Parece que esta personagem de carteiro de serviço (Silva, 2009) renasceu, assumindo o seu carácter pessoal e subjetivo, personalizando as mensagens da escola ao seu estilo pessoal (Perrenoud, 2001). Neste sentido, sugere-se que, uma vez resolvida a situação pandémica vivenciada, além do recomeço dos momentos presenciais, considerados fundamentais e basilares, a continuação da comunicação estabelecida tanto com as crianças como com as famílias através destas plataformas. Todavia, entende-se que, a forma e conteúdos partilhados poderá naturalmente ser adaptada, dependendo do contacto presencial existente.

Nos demais momentos dinamizados, prezando-se o quadrinómio interesses/motivações/necessidades/dificuldades, honrou-se a central

estratégia utilizada nos momentos preliminares, a aprendizagem através do jogo, desenvolvendo-se jogos, *quizzes* e outros desafios com intencionalidade educativa. Como abordado no primeiro capítulo, entende-se que através do jogo não só a criança articulou a teoria com a prática, formulou hipóteses e experiências e envolveu-se no processo de aprendizagem (Tesani, 2004), como também, a equipa educativa observou a evolução deste processo [as capacidades desenvolvidas, o raciocínio nos desafios, as dificuldades e a forma para os solucionar (Weiss, 1999)]. Adotou-se um papel de mentor, opondo-se ao de expositor de conteúdos, estimulando-se a iniciativa, a pesquisa e o estudo individual por parte da criança (Piaget, 1976), contemplando-se esta ferramenta como um excelente e predileto recurso pedagógico.

Não obstante, acredita-se, tal como defende Brunner (2004), que estes recursos, em si mesmos, não promovem o sucesso educativo, em paralelo, é essencial que seja promovido o comportamento ativo do sujeito que aprende, sendo estimulado o seu pensamento crítico, a capacidade de aprender a aprender, construindo o seu próprio conhecimento. Através do jogo acredita-se que as crianças aprenderam fazendo, aprenderam brincando e aprenderam jogando, tornando-se atrizes no seu próprio processo educativo, contrapondo-se ao papel desempenhado pelas mesmas na mera observação do Estudo em Casa (EC), analisada posteriormente. Neste sentido, visou-se despertar o interesse e o envolvimento da criança nesses momentos, promovendo a conversão do seu papel de mera observadora para uma personagem ativa, que interpreta e a usa esse conhecimento, passando a “saber fazer” ao invés de apenas “saber”. Além disso, entende-se que a valorização dos interesses e curiosidades das crianças bem como a proposta de atividades convidativas como jogos, motivou-as ao longo de todo o processo de aprendizagem, sendo assim promovido o envolvimento das mesmas (Arends, 2008).

Realça-se ainda que a articulação curricular entre as diferentes áreas do saber assumiu-se como uma característica transversal a todos os momentos desenvolvidos, uma vez que se julga que “a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade” (Leite, 2012, p.88).

Procurou-se também viabilizar a possibilidade de tentativa/erro, a autonomia na correção, os diferentes tempos de execução da proposta bem como os vários níveis do jogo correspondendo aos diferentes níveis de

aprendizagem. Através do jogo autocorretivo, objetivou-se individualizar a aprendizagem, possibilitando que cada criança construísse o seu percurso individual, respeitando o seu próprio tempo e as suas dificuldades (Perrenoud, 1997). Ademais potenciou-se a capacidade de a criança se autoavaliar como é notório no seguinte comentário dos alunos: “Gostamos muito do jogo. Estivemos muito atentos às aulas, pois acertamos todas as questões. Beijinhos” (G.e J.).

Dada a impossibilidade de explicar detalhadamente todas as ações experienciadas, atenta-se na descrição e reflexão sobre três momentos específicos de aprendizagem dinamizados, na vertente de ED. Enfatiza-se que a realidade atravessada ao longo da PES influenciou a ação e as decisões educativas na medida em que as condicionou estabelecendo orientações de colaboração, alterando assim o regime outrora estabelecido.

Atendendo às especificidades do grupo de crianças, às particularidades do contexto vivido e aos conteúdos lecionados pela docente titular e abordados no EC, desenvolveu-se o jogo “Corrida Matemática” (Apêndice O), através do programa tecnológico *Scratch*, cujo primordial objetivo centrou-se na promoção da fluência do cálculo mental da adição através do uso adequado das tecnologias (DGEc, 2018), fomentando-se assim uma formação dirigida para a cidadania digital, na medida em que estes recursos estiveram ao serviço da aprendizagem.

O programa eleito possibilita a programação visual e multimédia de uma forma intuitiva, simples e eficiente, e no caso abordado foi operado pelo docente (SF - figura 23) no sentido de promover aprendizagens através do jogo. No entanto, sugere-se que no ensino presencial, após as crianças terem contactado com este *software* assumindo o papel ativo de jogadoras, seja potenciado o papel ativo de criadoras, manipulando, descobrindo as potencialidades aplicativas, racionando soluções para os problemas, construindo autonomamente a sua aprendizagem (Papert, 2008), sendo promovida a literacia digital e uma cultura participativa (Jenkins, Clinton, Purushotma, Robison & Weigel, 2006).

Nunca esquecendo o quadrinómio exclusivo característico do grupo de crianças, apresentado anteriormente, optou-se por um cenário de corrida de carros, em que a criança jogava com o computador. Cada desafio, embora curto e intuitivo, estava escrito propositadamente, fomentando o contacto com a leitura e interpretação em situações de resolução de problemas (DGEc, 2018).

Realçam-se os reforços positivos quando a criança acertava e o incentivo e a motivação quando a criança errava, através de áudios gravados, possibilitando assim o aumento da sensação de proximidade com os docentes e a diminuição da solidão. O grau de dificuldade dos desafios propostos variava, o que possibilitava que crianças com mais dificuldades no cálculo mental, conseguissem igualmente chegar ao final da corrida, demorando apenas mais tempo, respondendo acertadamente a desafios adaptados ao seu conhecimento. Neste sentido, não foi imposto tempo limite e o objetivo final do jogo era que todos chegassem ao final da corrida, demorando menos ou mais tempo, tal como é notório no comentário do G.M. (2020): “Chegamos à meta!!!”. Destaca-se ainda que os desafios do jogo não eram sempre iguais o que possibilitou que crianças com mais facilidade e que terminaram o jogo mais rápido, o jogassem outra vez sem se tornar monótono uma vez que os desafios gerados pelo *software* aquando da programação iam variando, como se pode comprovar pelos seguintes comentários: (G. e J., 2020): “Olá! Este desafio é viciante! Foi jogar, jogar, jogar... foi difícil de parar. Obrigado professoras.”; (M., 2020) “Gostei muito do jogo!! Até repeti!”. Evidencia-se que todas as crianças manifestaram entusiasmo na participação do jogo, enviando fotografias a jogar (SF - figura 23), partilhando alegremente as suas opiniões e por vezes sentimentos: (B., 2020): “Gostei muito. Beijinhos e saudades.”; (G.C., 2020): Adorei a corrida. Top!”. Ademais, demonstraram a sua consciencialização de que a jogar também estavam a aprender, H. (2020): “Bom dia professora 😊 Gostei muito do jogo das adições 😊. Aqui estou eu na corrida 🚗👍👍👍👍”.

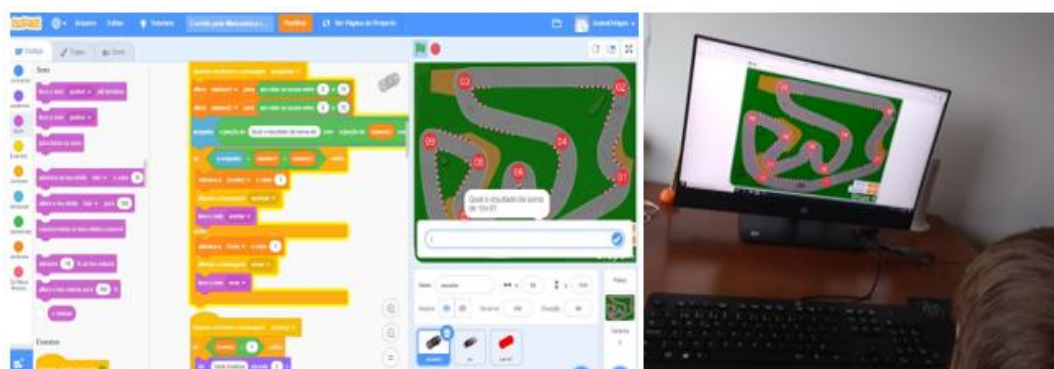


Figura 23: Desenvolvimento do jogo "Corrida Matemática". À esquerda, a criança H. joga no seu computador.

Acredita-se que este jogo se assumiu como um agente mobilizador de aprendizagens não só para as crianças, como participantes ativas, mas também para o docente, como promotor de aprendizagens. Efetivamente, a construção

do jogo através da programação, possibilitou a aprendizagem docente na área das TIC, desenvolvendo o seu conhecimento e capacidades de literacia digital.

Preservando o princípio orientador “jogar a aprender” e tomando conhecimento da desmotivação e desinteresse de algumas crianças na visualização do EC, propuseram-se alguns jogos digitais cujo transversal objetivo recaiu na articulação com os conteúdos abordados na emissão televisiva, potenciando assim o papel ativo da criança, opondo-se ao papel de mero observador e despertando o seu interesse, entusiasmo e maior envolvimento na realidade televisiva, atribuindo-lhe mais sentido.

Neste sentido, explorou-se a plataforma *Wordwall* (Apêndice P), que possibilita o desenvolvimento de variados recursos interativos de uma forma intuitiva, fácil e rápida. Este programa disponibiliza uma série de *templates* adequados para diferentes tipos de desafio como: *Tem*, *Match up*, *Crossword*, *Wordsearch*, *Find the match*, *Random wheel*, *True/False*, *Labelled diagram*, *Maze chase*, *Whack-a-mole*, *Group sort*, *Open the box*, *Anagram*, entre muitos outros. O docente, consoante as aprendizagens que pretende promover e os seus objetivos específicos, escolhe conscienciosamente o *template* que considera mais adequado e personaliza-o, criando autonomamente o recurso interativo que pretende. Entende-se que o domínio desta plataforma tecnológica possibilita que o docente torne as suas aulas mais interativas, inovadoras e desenvolva novos formatos de avaliação, uma vez que quando a criança joga, o docente se apercebe das capacidades que esta desenvolveu e das dificuldades que esta apresenta.

Os jogos propostos, “Flutua ou não flutua” (Apêndice P1, SF - figura 24) desenvolvido no *template Whack-a-mole* e o jogo “Sábios como camelos” (Apêndice P2, SF - figura 24) no *template Wordsearch*, objetivaram promover o interesse pelo EC, sendo propostos desafios que implicavam a visualização ativa do mesmo. Salienta-se que estes jogos promoveram a competição saudável entre as crianças, despertando assim o envolvimento no mesmo. De facto, foi possível verificar o interesse intrínseco das crianças na sua realização, divertindo-se e aprendendo, envolvendo-se cada vez mais nos seus processos individuais de aprendizagem, como é notável através dos seus comentários: (H., M., G., 2020): Gosto muito destes jogos, são divertidos 😊 😊; Desafio realizado com sucesso; Já fiz tudo e foi muito divertido!”. Ademais, os jogos interativos propostos despertaram o interesse de alguns familiares, ampliando e aprofundando a relação escola-família, tal

como se constata na seguinte partilha do H. e da sua mãe: “Olá professora, já fiz tudo e foi muito divertido. Por aqui não só o Henrique gostou, bem como o mano mais velho 😊😊”.



Figura 24:À esquerda, o level 2 do jogo "Flutua ou não flutua?". À direita, um momento do jogo "Sábios como camelos".

Importa ainda mencionar o recurso *Socrative*, na medida em que se acredita que este pode representar uma alternativa futura de avaliação das aprendizagens. O desenvolvimento do desafio “Segredos da História de Hansel e Gretel” (Apêndice Q) objetivou aferir os conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelas crianças após a visualização do EC e a lecionação da professora docente, articulando as diferentes áreas do saber. Através desta aferição de conhecimentos, tornou-se possível perceber qual o caminho futuro nos percursos de aprendizagem, mediante as aprendizagens realizadas e as dificuldades ainda sentidas. De facto, através de um jogo, foi possível o docente avaliar formativamente as aprendizagens das crianças, definindo a sua linha posterior de intervenção (figura 25). Não se pode deixar de evidenciar a motivação e o envolvimento e a diversão que as crianças sentiram ao jogar, como se pode verificar nos comentários das 20 crianças que tiveram a possibilidade de participar: Gostei muito deste desafio! Diverti-me imenso!; Muito fixe e engraçado!; Eu adorei, foi muito divertido.; Adorei, outra vez...; muito, muito, muito fixe; Fácil e adorei”.

Name	Progress (%)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
Adorei!!!	100%	C	C	filho	D	B	A	B	D	D	C		Adorei.
Adorei!!!	100%	C	C	filho	D	B	A	B	D	D	C		Eu adorei
Adorei!!!	100%	C	C	filho	D	B	A	B	D	D	C		Gostei m
Adorei!!!	0%												
Adorei!!!	100%	C	C	filho	D	B	A	B	D	D	C		gostei m
Adorei!!!	100%	C	D	filho	D	B	B	B	D	D	A		Fixe
Adorei!!!	100%	C	C	filho	D	B	A	B	D	D	C		foi muit
Adorei!!!	100%	C	C	filho	D	B	A	B	D	D	C		Fácil e
Adorei!!!	100%	C	B	filho	D	B	A	A	D	D	C		Gostei m
Adorei!!!	100%	A	C	filho	D	B	A	B	D	D	A		meijq
Adorei!!!	100%	C	C	filho	D	B	A	B	D	D	C		Gostei m
Adorei!!!	9%	C											
Adorei!!!	100%	C	C	filho	D	B	A	B	D	D	C		Goste :
Adorei!!!	0%												
Adorei!!!	100%	C	C	filho	D	B	A	B	D	D	C		Muito, m
Adorei!!!	100%	C	C	filho	D	B	A	B	D	D	C		MUITO B
Adorei!!!	0%												
Adorei!!!	91%	C	A	filho	D	B	A	B	D	D	C		
Adorei!!!	100%	C	D	filho	D	B	A	B	D	D	A		Muito bo
Adorei!!!	91%	C	C	filho	D	B	A	B	D	D	C		
Adorei!!!	100%	C	C	filho	D	B	A	B	D	D	C		foi dive
Class Total		94%	79%	100%	100%	100%	94%	94%	100%	100%	82%		

Figura 25: Potencialidades avaliativas da aplicação *Socrative* no desafio desafio “Segredos da História de Hansel e Gretel”.

Como foi visível, o ED, dinamizado pelos docentes maioritariamente através das TIC e de estratégias alternativas mediante a colaboração das famílias, gerou o aumento da exclusão escolar, uma vez que, este acompanhamento se revelou mais limitativo com crianças sem ou reduzido acesso às TIC. Como resposta a este aumento significativo do grau de exclusão, o governo português, avançou em contratempo com uma solução, com vantagens e desvantagens, sujeita a análises e críticas por parte do público em geral, mas que, em tempo de crise, se concebeu como uma solução na promoção do acesso à informação e do aumento da igualdade de oportunidades, representando uma fração integrante do ED – a emissão televisiva em canal público do EC.

Este projeto, delineado como um conjunto suplementar de recursos educativos para o EB, não substituindo do papel do professor (República Portuguesa, 2020), assumiu-se como complemento secundário, para aqueles que tinham acesso à orientação tecnológica e telefónica, e como complemento primordial e quase exclusivo para aqueles cujo acesso era impedido por determinado motivo. Apesar do EC não ter resolvido na íntegra o problema mencionado, entende-se que representou uma alternativa aos meios tecnológicos e contribuiu para uma maior inclusão e igualdade de oportunidades para todos, independentemente das condições económicas e sociais. Refletindo detalhada e criticamente sobre o projeto desenvolvido, importa evidenciar alguns aspetos: o próprio conceito, a sua organização, a escolha dos conteúdos, a metodologia adotada e o papel desempenhado pelos profissionais de educação.

Quanto ao conceito em si, relembra-se que uma aula não se restringe “ a um espetáculo, onde o professor tem o papel de ator e os alunos se limitam a ser uma plateia de espectadores passivos” (Estanqueiro, 2010, p.39), tornando-se crucial evocar que a aula pertence aos alunos! Entende-se que, no EC, o papel ativo da criança, a “aprendizagem pela ação” (Hohmann & Weikart, 2007), a relação colaborativa entre crianças e profissionais (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013), bem como, os momentos de escuta da voz da criança (Oliveira-Formosinho, Formosinho, Lino, & Niza, 2013) são evidentemente desvalorizados. Assiste-se ao abandono do papel ativo de atriz no processo educativo, transformando-se numa mera espectadora, que não é incentivada ao “saber fazer” mas sim “ao ver”, ignorando-se por completo os construtos teóricos abordados ao longo do primeiro capítulo.

Além disso, acredita-se que a criança só aprende com quem cria empatia, uma relação afetiva e, através da televisão, toda a proximidade e afetividade característica no ensino é suprimida. Ademais, os seus gostos, interesses, dificuldades, necessidades e conhecimentos prévios são ignorados dificultando a integração de novos saberes (Ausubel, 2002). Também a capacidade de escolha é diminuída em vários aspetos, a criança não têm opinião sobre o que aprende, não se verificando diferenciação pedagógica, e o facto de o EC ser gravado por profissionais, impede a criança de observar o que deseja, durante o tempo que necessita. Esta repetição televisiva em todas as casas do país, provoca que todas as crianças observem exatamente a mesma realidade, do mesmo ângulo, questionando-se se queremos educar crianças ou criar robôs que pensam todos da mesma maneira? Não obstante, refere-se que na situação vivenciada, o projeto possibilitou o acesso à informação, não se traduzindo na promoção de aprendizagens.

Quanto à organização dos grupos de crianças salienta-se a junção do 1º e do 2º ano num só momento, ignorando-se as peculiaridades de cada nível educativo e de cada criança. Esta inexistência de diferenciação pedagógica provocou desmotivação nas crianças, por um lado, pela dificuldade sentida por aquelas que se encontravam no processo de iniciação à leitura e escrita e, por outro, pela facilidade para aquelas que já sabiam ler frequentemente. Frisa-se ainda, que as aulas de Educação Artística (EA) destinaram-se a crianças do 1º até ao 9º ano, questionando-se a desconsideração pelas distinções evidenciadas por Piaget (1976) acerca dos estágios de desenvolvimento, a nível motor, cognitivo, intelectual, emocional entre crianças de idades tão díspares.

Quanto à metodologia adotada, apesar de vigorar o ensino expositivo, caracterizando-se este pela centralização no professor e “transmissão de informações de forma oral” (Gonçalves, 1984, p. 124), destaca-se a articulação curricular, sendo evidenciada a colaboração e coordenação entre as diferentes áreas do saber, facilitando a “interpretação e compreensão das realidades na sua extensão e complexidade” (Leite, 2012, p.88). Verificou-se que, o conto de uma história e a abordagem de conteúdos integrados e relacionados com esta tornou a aprendizagem mais significativa, viabilizando a criação de um vínculo entre crianças singulares de todo o país.

As estratégias adotadas pelos diferentes profissionais apresentavam algumas especificidades transversais como: a definição inicial da estrutura da aula em

partes específicas, promovendo a consciencialização da criança sobre o seu percurso de aprendizagem; a partilha de atividades, jogos, brincadeiras e desafios, enfatizando-se a aprendizagem através do lúdico na medida em que esta potencia a reflexão, ação e conseqüente transformação da realidade envolvente, com o caráter pessoal e único da criança (Borba, 2009); o incentivo ao envolvimento das famílias e ao diálogo sobre a vida escolar (Estanqueiro, 2010); e a utilização de ferramentas digitais, valorizando-se as contribuições das TIC para a transformação da “comunicação, [d]os espaços e tempos em que se desenrolam as acções e a comunidade envolvente” (Quadros-Flores & Escola, 2008, p.83). Contudo, nomeadamente na área de EA, os vídeos assumiram-se como “transmissores” de conteúdos expondo uma quantidade desmedida de informação, dificultando a compreensão da mesma por qualquer indivíduo de qualquer idade.

Realça-se, especificamente na área de Estudo do Meio e Cidadania (EMC), a demonstração de recursos como seres vivos, o seu revestimento, partes do seu corpo, objetos do dia-a-dia, entre outros. Considerando o estágio das crianças desta faixa etária, segundo Piaget, caracterizado pelo desenvolvimento do pensamento lógico e concreto em detrimento do abstrato (Papila, Olds & Feldman, 2001), acredita-se que estas demonstrações sobressaíram como facilitadores da compreensão dos conteúdos. Ademais, distingue-se a postura dinâmica, teatral e até cômica adotada pela docente desta área, fingindo que “ouvia” as crianças, simulando as suas resposta, concedendo-lhes tempo para pensarem e responderem “cada uma na sua casa”, captando a sua atenção, motivando-as, ativando o seu sentido de humor e conquistando o seu interesse de observar, ouvir e participar na aula.

Por outro lado, foca-se o momento da “Hora da Leitura” como um momento deseducativo, confuso, de leitura em massa que, em vez de ser dado o devido valor à preciosidade de cada livro, estes eram tratados como lixo, como objetos banais, vulgares, sendo ignorada e desvalorizada a sua riqueza. O valor das palavras e das ilustrações era menosprezado, a leitura era rápida, despojada de entoação, emoção, ritmo, interpretação e significado. Em contraste, acredita-se, que ler não se trata de decifrar um código escrito, é bastante mais complexo na medida que tem um caráter dinâmico, envolvendo o leitor que interpreta compreende e descobre um sentido singular na mensagem oculta (Díaz, 1997). Acredita-se que este momento tão importante e tão mágico deve ser planejado

e desenvolvido recorrendo-se a múltiplas estratégias como a interpretação de um contador de histórias, devidamente caracterizado, um teatro de sombras ou de fantoches, uma dança, um vídeo, despertando o envolvimento da criança na história e a promoção de aprendizagens significativas.

Também o tempo limite reduzido e desigual de antena imposto a cada docente, provocou que os desafios apresentados, fossem de imediato respondidos pelos mesmos não dando tempo à criança para pensar e para os realizar, suscitando à cópia em detrimento da realização, negligenciando-se o “saber fazer” e o “aprender fazendo”. Neste sentido, verificou-se ainda a desvalorização das áreas de EA, presenciando-se uma aula semanal de Educação Musical que durou uns acelerados 12 minutos, considerando-se como lamentável a tamanha desvalorização exposta das artes na educação.

Tendo o mencionado em conta e visando o fomento do papel ativo da criança na realização dos desafios expostos, sugere-se que, no início de cada aula fosse lançado um desafio, sem ser apresentada a sua solução e fossem lecionados conteúdos que possibilitariam a resolução do mesmo. No fim, seria dada a possibilidade de participação de um espectador à semelhança dos programas televisivos com participação do público. Neste sentido, a audiência passaria a ter um papel ativo e apesar de apenas uma das crianças ser a “escolhida” aleatoriamente para resolver o problema, só o facto de poderem ligar apenas quando soubessem a resposta, incentivaria as crianças a resolverem o desafio e a adotarem um papel ativo ao invés do papel passivo denunciado anteriormente.

Por fim, salienta-se que apesar de a solução apresentada revelar limitações, obstáculos e contradições, enfatiza-se que foi desenvolvida em “contrarrelógio” e que possibilitou o acompanhamento educativo de crianças sem acesso às TIC, contribuindo para uma maior igualdade de oportunidades e de contacto com a informação e possivelmente com a aprendizagem, cumprindo assim o seu principal objetivo.

Concretizada esta etapa formativa, crê-se que, apesar de todos os obstáculos súbitos e inesperados ao longo da PES no 1º CEB, foi perante a dificuldade, a incerteza, o medo, a angústia mas cooperativamente e efetivamente na realidade presenciada que se edificaram dia após dia aprendizagens com significado.

REFLEXÃO FINAL

Aproximando-se a conclusão do processo inicial de formação docente, que habilita o profissional duplo na docência na EPE e no 1ºCEB, reflete-se sobre a prorrogação eterna deste processo de aprendizagem contínua ao longo da vida.

De facto, analisando-se a progressão sustentada, cooperativa e persistente da identidade da profissional neste percurso construtivo, realçam-se as aprendizagens edificadas a nível científico, teórico, legal, pedagógico e didático que, viajaram do “saber” para o “saber fazer”. Entende-se portanto que, esta “montanha-russa” de experiências, rodeada de dissemelhantes atores educativos e repleta de desilusões lamentadas e conquistas emocionadas, potenciou o envolvimento intrínseco e a motivação sincera na aprendizagem. Por este motivo, deseja-se que esta sensação prazerosa e gratificante e esta ambição de “aprender a aprender” se procrastine vitaliciamente, viabilizando a constante renovação e atualização do saber docente e pedagógico (Coutinho et al., 2009).

Neste sentido, assumiu-se o papel de mediador das aprendizagens, agindo-se colaborativamente na transformação das práticas educativas, promovendo a autonomia das crianças no seu percurso de aprendizagem e, por isso, a construção do seu próprio conhecimento. Contudo, acredita-se que este propósito só foi alcançável através da incessante reflexão transversal às etapas cíclicas características da MIA. Ademais a valorização rotineira das particularidades de cada criança tornou-se imprescindível na promoção da aprendizagem, tendo em conta a amplitude destas singularidades. Assim, a afetividade com cada criança fortaleceu-se intensamente tornando-se “impossível separar o eu profissional do eu pessoal” (Nóvoa, 1992, p.17), encontrando-se “medidas de apoio à aprendizagem, (...) necessárias para cada [criança] adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho), desenhando-se cooperativamente com as crianças caminhos individuais, singulares e únicos de aprendizagem.

Concomitantemente, as etapas transitivas vivenciadas na PES (último ano da EPE e 1º ano do 1ºCEB) ocasionaram o confronto e a constatação das

consequências geradas por cada uma das quatro relações referidas por Moss (2011), acentuadas no primeiro capítulo. Esta análise, experienciada na prática educativa, evidenciou os benefícios e a riqueza do profissional de perfil duplo na promoção de um percurso educativo contínuo, integral e com sentido. Este caracterizando-se por reunir não só uma visão holística sobre educação bem como amplificada sobre o desenvolvimento global da criança (Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio), garante uma maior articulação entre os dois níveis específicos de ensino e, consecutivamente vivências transitivas tranquilas, progressivas e positivas (Moss, 2011), assegurando o desenvolvimento integral da criança (Serra, 2004).

Por sua vez, o desenvolvimento da MTPP na EPE possibilitou a apreciação pormenorizada e as vantagens incontestáveis inerentes ao desenvolvimento desta metodologia. Inicialmente, surgiu, de um modo natural, um desejo e objetivo de construção assinalado por um determinado grupo de crianças, que destacaram desde logo inúmeros problemas associados a esta construção, tal como detalhado ao longo do capítulo III. A partir desse momento iniciou-se o projeto de forma intencional e as crianças em grupos cooperativos, planejaram, calendarizaram, ultrapassaram obstáculos e imprevistos, sugeridos pelo próprio contexto, alcançando por fim o seu objetivo, a construção da área do supermercado (Abrantes et al., 2002). Ao longo deste processo, foram evidentes os confrontos, debates, conflitos, conversas em grande e pequenos grupos, sendo transversal a todos estes momentos a interação entre pares, com o docente, com os demais agentes educativos e com as famílias, coadjuvantes no processo educativo (Leite & Santos, 2004). Assim, entende-se como bem claro que este processo ativo cognitivo, caracterizado pela constante procura e consecutiva construção de determinados conhecimentos numa realidade específica, recheia a aprendizagem de sentido, opondo-se ao ensino tradicional onde as crianças são meras receptoras de saberes, maioritariamente enciclopédicos e sem significado no aqui e no agora (Kolmos, 1996).

Por outro lado, não se pode deixar de refletir sobre a situação pandémica atravessada globalmente no começo da década de 20, que atingiu imensuráveis realidades, inclusive a educativa, sendo crucial cada um se adaptar a este mundo controverso repleto de inesperadas mudanças, caracterizado pela interdependência e globalização (Delors, et al., 1996). No âmbito educativo, revelou-se como estrutural a capacidade do docente se adaptar, flexibilizar e

cooperar no confronto diário com circunstâncias diversificadas (Morgado & Ferreira, 2006), respondendo com práticas inovadoras e criativas, distinguindo-se assim como “sujeito da sua própria educação” (Leitão & Alarcão, 2016, p. 70). Neste sentido, as preocupações centraram-se no estabelecimento de contacto com cada criança, visando-se o seu desenvolvimento integral, procurando-se soluções para as limitações, obstáculos e contratempos diários característicos deste período de emergência nacional que impossibilitou o desenvolvimento da MTPP no 1ºCEB.

A calamidade vivenciada amplificou todas as fragilidades outrora ocultadas evidenciando-se como um possível acelerador da mudança educativa necessária estreitando a vala colossal existente entre a aprendizagem tradicional na escola e a maneira como se aprende na sociedade. Contiguamente, depreendeu-se como vital o fomento veloz da transição digital, beneficiando-se dos recursos tecnológicos e digitais, promovendo o papel ativo da criança, assumindo-se esta, mediante a orientação do docente, como co construtora do seu conhecimento (Moran, 2000; Costa & Viseu, 2007). Ademais, através das TIC, tornou-se possível desenvolver competências para além das mencionadas no currículo, como por exemplo competências de literacia e de cidadania digital (Quadros-Flores, 2016), tão requisitadas no século XXI. Contudo, este episódio impremeditado tornou perceptivo que o ato educativo jamais poderá ser alguma vez limitado ao ED, uma vez que se entende que a educação é sustentada nas relações empáticas construídas ao longo de todo o processo: docente-criança, criança-criança, agente educativo-criança e sociedade- instituição escolar.

Partindo do princípio de que, uma máquina processa cálculos sem lhes atribuir significado, repetindo sistematicamente a mesma sequência de troca de informações (Benasayag, 2018), acredita-se que qualquer que seja a máquina arquitetada, em tempo algum, substituirá o papel do docente! Este indivíduo, afetivo, corporal, inspirado pela sua própria história que se vai construindo, sujeito a erros e com potencial de atribuir significado ao que observa, reflete, decide e age conscienciosamente sobre a realidade que o envolve e relaciona-se, objetivando incansavelmente a sua transformação positiva!

Terminando esta peregrinação, integrada por trilhos mais solitários e outros tão familiares, importa gratificar todos os instantes e os protagonistas que favoreceram a chegada e despertaram o desejo de continuação de um novo caminho de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Figueiredo, C., Simão, A. (2002). *Reorganização curricular do ensino básico: novas áreas curriculares (Vol. 2)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B. (1996). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Alves, L. & Bianchin, M., (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista psicopedagogia (online)*, 27 (83), 282-287.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão, *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp. 89-122). Porto: Porto Editora.
- Araújo, M. (2007). *Crianças Ocupadas*. Porto: Prime Books.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar. (7ª ed.)*. NY: The McGraw-Hill Companies.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. (G. Barberán, Trad.) Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Barbosa, M. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Benasayag, M. (2018). Entrevista por Régis Meyran. In J. G. Ganascia, Inteligência artificial: entre o mito e a realidade. *O Correio da UNESCO*, 3, 7-9. Disponível em: <https://pt.unesco.org/courier/2018-3/tem-os-humanos-tem-maquinas-que-criam-significado>
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-104. Disponível em: <https://rieoei.org/85rocecos/documentos/rie72a04.pdf>
- Bidarra, M. G. & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e Interpretações Educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 177-195.

- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, Ed. & Galton, M. (2003). Towards a social pedagogy of classroom group. *International Journal of Educational Research*, 39 (1), 153-172. DOI: 10.1016/S0883-0355(03)00078-8
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borba, M. (2009). Quando as crianças brincam de ser adultos: Vir-a-ser ou experiência da infância?. In J. Lopes & M. Mello (Orgs.), *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: Dialogando com lógicas infantis* (pp. 97-118) Rio de Janeiro: Rovel.
- Brickman, N. & Taylor, Lynn (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Brougère, G. (1998). *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Brunner, J. (2004). Educação no encontro com as novas tecnologias. In Tedesco (Org.), *Educação e Novas Tecnologias: Esperança ou Incerteza*, (pp 17-76). Brasil: Cortez Editora.
- Caillois, R. (1990). *O Jogo e os Homens*. Lisboa: Cotovia.
- Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto, Portugal: Porto Editora,LDA.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântica.
- Costa, F., & Viseu, S. (2007). Formação-acção-reflecção: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In F. Costa, H. Peralta, & S. Viseu, *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas* (pp. 238-259). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355 – 379.
- Cubero, R. (2005). *Perspetivas constructivistas: La intersección entre el significado, la interacción y el discurso*. (1^a edição). Barcelona: Graó.
- Delors J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z (1996). *Um tesouro a descobrir: Relatório para a*

UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI.
UNESCO.

- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z (2005). *Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI.* Porto: Edições ASA.
- Dempsey, J. & Frost, J. (2002). Contextos lúdicos na educação de infância. In B. Spodek (Ed.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Díaz, J. Q. (1997). *La lectura e sistematización didáctica de un plan lector.* Madrid: Bruño.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular.* Luanda: Plural Editores.
- Edgan, K. (1994). *O uso da narrativa como técnica de ensino: uma abordagem alternativa ao ensino e ao currículo na escolaridade básica.* Lisboa: D. Quixote.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores.* Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – uma estratégia de formação de professores.* Porto: Porto Editora.
- Fewson, Sarah (2008). *High/Scope in the Elementary School Classroom.* Michigan: HSERF.
- Fischer, J. C. (2001). Action research rationale and planning: Developing a framework for teacher. In G. Burnaford, J. Fischer e D. Hobson (eds.), *Teachers doing research: The power of action through inquiry* (pp.29-48). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Folque, M. (2018). *O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (3ª ed.).* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola.* Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores.* Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. Formosinho, D. Lino & S. Niza (Eds), *Modelos curriculares*

- para a educação de infância: construindo uma práxis de participação* (3^aed.). (pp.13-42.) Porto: Porto Editora.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza, *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Porto Alegre: Artmed
- Forneiro, L. (2001). La Organización de los Espacios en la Educación Infantil. In M. Zabalza, *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 235-284). Madrid: Narcea.
- Fortin, M. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (3^a edição). Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. (C. Soares, Trad.). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gonçalves, M. A. S. (1984). O método expositivo. *Kinesis*, 119-141. DOI: <https://doi.org/10.5902/2316546410352>
- Grave-Rendes, L. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Guarda, S. (2017). Documentos da Formação Introdução à Pedagogia Montessori 3-6 anos. Os princípios da pedagogia Montessori. Porto: Mindful Montessori.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. In *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, pp. 167 – 187. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Heward, W. (2003). Ten Faulty Notions About Teaching and Learning That Hinder the Effectiveness of Special Education. *The Journal of Special Education*, 36 (4), 186-205.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança*. (6^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4.^a edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Jenkins, H., Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A. J., & Weigel, M. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st Century*. London : The MIT Press

- Katz, L., & Chard, S. (1997). *A abordagem de projecto na educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Kishimoto, T. (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kolmos, A. (1996) – Reflections on project work and process-based learning. *European Journal of Engineering Education*, 21 (2), 141-148.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2016). Para um nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1ºCEN. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Leite, E., Santos, M. (2004). Metodologia do Trabalho de Projecto. In E. Leite, M. Malpigue & M. Santos, *Nos Trilhos da Área de Projecto*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE).
- Lopes da Silva, M. (2013). Prática educativa, teoria e investigação. *Interações*, 9(27), 283-304
- Macedo, L. (2000). *Aprender com jogos e situações-problema*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Maia, J. (s.d.). *Representações gráficas das crianças*. (s.n.)
- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, C. Dwards, L. Gandini & G. Forman, *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Rosa Sensat-Octaedro.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 13, 43-46. Disponível em

(<http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.0.13.2260/pdf>).

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora
- Mello, A., Santos, W., Votre, S. J., Klippel, M. V., & Rosa, A. P. (2012). Desafios e possibilidades para a prática profissional da educação física na educação infantil. In A. Mello & W. Santos (Orgs.), *Educação física na educação infantil: Práticas pedagógicas no cotidiano escolar* (pp. 93-104). Curitiba: CRV.
- Montessori, M. (1972). *A criança*. Lisboa: Portugália Editora.
- Moran, J. (2000). Mudar a forma de ensinar e de aprender. Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. *Revista Interações*, 5, pp. 57-72.
- Moreira, M. A. (2005). *A investigação-ação na formação em supervisão no ensino do Inglês: Processos de (co)-construção do conhecimento profissional*. Braga: Universidade do Minho.
- Moreira, M.A. (2011). Quebrando os silêncios dos processos únicos: As narrativas profissionais como contranarrativas na investigação e formação em supervisão. *Formação Docente*, 5(5), pp. 11-29.
- Morgado, J., & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In A. Moreira, & J. Pacheco, *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas* (pp. 61-86). Porto: Porto Editora.
- Morin E. (2003). *Ética, Cultura e Educação*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Morin, E. (2002). *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142-159.
- Neira, M. G. (2008). Educação física na educação infantil: Algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In N. F. Andrade Filho & O. Schneider (Orgs.), *Educação física para a educação infantil: Conhecimento e especificidade* (pp. 45-96) São Cristóvão: Editora UFS.
- Neto, C. (2003). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Nicolescu, B. (2000). *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. Lisboa: Hugin.
- Niza, S. (2006). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In. Oliveira Formosinho, J. (Org.), *Modelos Curriculares para a*

- Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 141-159). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (2012). *Escritos Sobre Educação*. Lisboa: tinta-da-china.
- Niza, S. (2013). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância*, pp. 141-160. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa, *Profissão professor* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores 91 procesos dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular HighScope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*, pp. 61-108. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições em Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica* (pp. 17-34). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação* (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação (4ªed.)*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Lima, A., & Sousa, J. (2016). Do modo solitário ao modo solidário: a conquista das transições bem-sucedidas. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica*, pp. 56-79. Porto: Porto Editora.

- Olivier, C. (1976). *A criança e os tempos livres*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Pacheco, J. (1994). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma: respostas de trabalho*. Porto: Porto Editora.
- Papert, S. (2008). *A Máquina das Crianças: Repensando a Escola na Era da Informática*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Papila, D., Olds S. & Feldman R. (2001). *O mundo da criança (8ªed.)*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal
- Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Coleção Infância., pp. 166-216. Porto: Porto Editora.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski S. (2001). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC, Curitiba*, 2(1), 37-42.
- Perrenoud, P (1996). *La pedagogie à l'école des différences*. ESF, Paris
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1997). Concevoir et faire progresser des dispositifs de différenciation. *Éducateur magazine*, 13, 20-25.
- Perrenoud, P. (2001). Entre a Família e a Escola, a Criança Mensageira e Mensagem. In C. Montandon & P. Perrenoud, *Entre Pais e Professores, Um Diálogo Impossível?* Oeiras: Celta Editora.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Pintassilgo, J. & Oliveira, H. (2013). *A formação inicial de professores em Portugal. Reflexões em torno do atual modelo*. *Revista Contemporânea de Educação*, 8 (15), 26-43. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v8i15>
- Portugal, G. (2008). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In G. Portugal, I. Alarcão & M. Miguéns. *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos* (pp.33- 67). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Portugal, G. (2009). Para o educador que queremos, que formação assegurar? *Exedra*, s.d (1), 9-24.
- Proença, M. (2008). *A rotina como âncora do quotidiano na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

- Quadros-Flores, P. & Escola, J. (2008). O papel das novas tecnologias na construção da cidadania: a plataforma Moodle no 1º ciclo do Ensino Básico. *Observatorio Journal*, 8, 77-96
- Quadros-Flores, P. (2016). *A Identidade Profissional Docente e as TIC: estudos de Boas Práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico na região do Porto*. Berlin: Novas Edições Académicas.
- Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) (pp. 195-203). Bragança: Instituto.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Relvas, A. (1996). *O Ciclo Vital da Família: Perspetiva Sistémica*. Porto: Edições Afrontamento
- Ribeiro, A. (1994). *Reflexões sobre a reforma educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar*. Porto: ASA Editores II.
- Ribeiro, D. & Moreira M. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção de identidade profissional. In R. Bizarro (Org.), *Eu e o outro: Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais* (pp. 43-57). Porto: Areal Editores.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M.A. Moreira (Orgs.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores (2ª.)* (pp. 41-56). Lisboa: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D., Claro, L. & Nunes, C. (2007). Diários Colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida, L. (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galelo-Portugués de Psicopedagogia. Revista Galego – Portuguesa de Psicología e Educación (3115-3127)*. Corunã: Universidade da Corunã
- Ribeiro, E. (2016). *Identidade na Criança e Trajetórias da Pedagogia de Infância*. Porto: Edições Esgotadas.
- Ribeiro, T. (2014). *A organização do ambiente educativo como mediador das experiências de aprendizagem das crianças*. Instituto Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (s.p.). S. Paulo: Summus Editorial.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora
- Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As Questões dos Professores. Ensinar e Aprender*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2007a). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, *Noesis*, 71, 24 -29.
- Roldão, M. (2007b). Função Docente: Natureza e Construção do Conhecimento Profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 94- 181.
- Roldão, M. C. (1998). “Que é ser professor hoje? – a profissionalidade docente revisitada”, *Revista da ESES*, 1, nova série, 79-88.
- Roldão, M. C. (2000). *Formar Professores – Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP.
- Roldão, M. C. (2004). *Transversalidade e especificidade no currículo: Como se constrói o conhecimento?* Infância e Educação: Investigação e Práticas.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1.º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Serrão, M. & Carvalho, C. (2011). O que dizem os educadores de infância sobre o jogo. *Revista Ibero-americana de Educação*, 55, 1681-5653. Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU).
- Sharan, S. (1999). *The Innovative School: Organization and Instruction*. Michigan: Universidade de Michigan
- Silva, A. (1939). *O Método Montessori*. Lisboa: Edital Inquérito.
- Silva, A. (2017). Brincar e aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. Ferreira, R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 12-37). Porto: Porto Editora.

- Silva, M. & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmiento, F. Ferreira, R. Madeira (Orgs.), *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto: Porto Editora.
- Silva, P. (2009). Crianças e comunidades como actores sociais: uma reflexão sociológica no âmbito da interação entre escolas e famílias. In T. Sarmiento, F. Ferreira, P. Silva & R. Madeira, *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora.
- Silver, H., Stron, R., & Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem -Para que todos possam aprender*. Porto: Porto Editora.
- Simões, M. (2006). *Pais, filhos, professores e trabalhos de casa*. Santa Maria da Feira: A casa encantada.
- Sousa, R. (2015). A Centralidade da Expressão Físico-Motora no desenvolvimento global das crianças em idade Pré-Escolar. Tese de mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Stiggins, R. J. (2004). *Student-involved assessment for learning* (4th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Teles, M. L. S. (1997). *Socorro! É proibido brincar!* Vozes: Rio de Janeiro.
- Tesani, T. (2004). *O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos*. Disponível em: <http://www.psicopedagogiaonline.com.br>
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2012). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, T. (s.d.). A importância da Educação Pré-escolar: que escolhas devo fazer. *Pais & Alunos*. Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://www.portoeditora.pt/paisealunos/pais-and-alunos/noticia/ver?id=28322&langid=1>
- Vieira, F. (2005). Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores. In *Currículo sem Fronteiras*, 5(1), pp. 116-138.
- Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (5ª. Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

- Weiss, A. (1999). *A informática e os problemas escolares de aprendizagem*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Wiggins, G.P. (1998). *Educative assessment: Designing assessment to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Woods, P. (1995). Aspectos sociais da criatividade do professor. In A. Nóvoa, *Profissão professor* (pp. 125-151). Porto: Porto Editora.
- Zabalza, M. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1999). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). Los diez aspectos claves de una educación infantil de calidad. In M. Zabalza (Org.), *Calidad en Educación Infantil* (2ª ed., pp. 48-62). Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. Á. (2017). *Didáctica de la educación infantil* (Vol. 6). Madrid: Narcea Ediciones.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Assembleia Geral das Nações Unidas (1959). Declaração Universal dos Direitos da Criança.

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

Decreto Legislativo Regional n.º 25/2015, de 17 de dezembro. Diário da República n.º 246/2015 - Série I. Região Autónoma dos Açores - Assembleia Legislativa. Estatuto do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

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

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

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

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Diário Da República n.º 237– Série I. Ministério da Educação, Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.

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

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação, Lisboa. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

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

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

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

Despacho Normativo n.º 6/2018. Diário da República n.º 72/2018 - Série II. Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. Estabelece os procedimentos da matrícula e respetiva renovação e as normas a observar na distribuição de crianças e alunos

DGE (2018a). Direção-geral da Educação Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos alunos. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

DGE (2018b). Direção-geral da Educação Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos alunos. 1.º ano. Educação Física. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

DGE (2018c). Direção-geral da Educação. Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos alunos. 1.º ano. Matemática. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

Oliveira-Martins, G. (Coord.) (2017). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” [Direção Geral da Educação (DGE), 2017

Plano de Trabalho de Turma (2019-2020). Centro Escolar do Corim.

Projeto Curricular de Grupo (2018-2019). Centro Escolar do Corim.

Projeto Educativo do Agrupamento (2016-2019). Águas Santas, Maia

República Portuguesa, Educação & RTP (2020). #EstudoEmCasa. Disponível em <https://www.rtp.pt/play/estudoemcasa/sobre>.

NM