

ESE

POLITÉCNICO
DO PORTO

Susana Margarida Cruz Ferreira

Relatório de Estágio

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

Julho

20**20**

Susana Margarida Cruz Ferreira

Relatório de Estágio

Relatório de estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE

Orientação

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

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

AGRADECIMENTOS

Esta jornada foi um longo percurso que contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, marcado por altos e baixos, que certamente não seria possível sem o apoio de algumas pessoas.

Primeiramente agradeço à minha família, essencialmente à minha mãe e irmã que sempre me apoiaram e nunca deixaram de acreditar em mim, nem de desistir, em momento algum, do meu sonho.

Ao meu namorado Luís Sousa, que é o meu porto de abrigo, que acreditou incondicionalmente nas minhas capacidades e no meu sucesso e me incentivou sempre nos momentos mais difíceis. Fazes a minha vida ser mais bonita.

Ao Luís Cruz que acompanhou bem de perto todo este percurso e nunca me deixou desamparada, apoiando-me e auxiliando-me sempre que necessário. Certamente seria mais difícil sem ti.

À Ana Castro, par pedagógico e amiga, companheira de todas as horas que percorreu comigo este caminho em todos os momentos, altos e baixos, tendo sempre uma palavra amiga e motivadora quando necessário. Levo-te comigo para a vida!

Aos meus amigos Rita, Bibiana, Sara, José Sampaio, Daniel e Ana que sempre se mostraram disponíveis para tudo o que necessitasse, apoiaram-me e incentivaram-me nos momentos em que tudo parecia difícil.

Não poderia deixar de agradecer às supervisoras institucionais, Doutora Margarida Marta e Doutora Susana Sá, cujo apoio, tempo, dedicação e ensinamentos levo para a vida. Da mesma forma, agradeço à educadora Cândida Moita e à professora Maria Miranda pela dedicação, carinho e por me darem sempre espaço para aprender e desenvolver as minhas ideias.

RESUMO

O presente relatório de estágio afigura-se como um requisito para obtenção de grau mestre e reflete o percurso percorrido no processo de formação e aprendizagem docente para o perfil duplo em Educação Pré-escolar (EPE) e 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), desenvolvido ao longo da prática pedagógica. Pretende-se, com o presente documento, ilustrar e refletir sobre a ação desenvolvida, assim como demonstrar o seu contributo no crescimento pessoal e profissional da mestranda enquanto futura docente sustentado na construção identitária enquanto profissional de educação com um perfil duplo.

Para a formação do profissional de educação procurou-se escutar e dar voz a cada criança, observando os seus interesses e necessidades sustentando a prática em referentes teóricos e legais numa aproximação à metodologia de investigação-ação, adotando uma postura investigativa e reflexiva ao longo de toda a prática desenvolvida.

Ademais, reflete-se sobre a importância do livro e da leitura, uma vez que não só se constitui como atividade essencial na vida e desenvolvimento pessoal das crianças, mas também devido ao interesse demonstrado pelas crianças de EPE e pelos alunos de 1º CEB não revelarem gosto pela leitura, impulsionando a elaboração e desenvolvimento de dois projetos em contexto de estágio que se apresentam neste documento.

A Prática Educativa Supervisionada possibilitou o contacto com contextos reais, permitindo a articulação e aplicação de saberes e conhecimentos teóricos com a experiência prática, sendo que o contacto direto com as crianças em contexto de estágio e as experiências que dele resultaram serão alvo de reflexão neste documento.

Palavras-Chave: Criança; Leitura; Investigação-Ação; Reflexão.

ABSTRACT

The following internship report is a requisite for the attainment of the master's degree and reflects the path that was taken during the formation and learning of teaching process for the double profile in Education of Teaching: Preschool and Primary School, developed throughout the teaching practice. With this document, it is intended to illustrate and reflect on the developed activities, as well as to demonstrate its role on personal and professional growth of the master's candidate whilst teacher to be supported by an identity construction as a teaching professional with a double profile.

For the professional teaching formation, it was sought to give and to listen to each children's voice, minding for their interests and their necessities sustaining the practice on theoretical and legal foundations with an approach to the methodology of action research, adopting a reflexive and investigative posture throughout all the practice developed.

Furthermore, there is a focus on the importance of the book and reading, since it is not only an essential activity for life and for the personal development of children, but also due to the interest shown in this area by the primary school students and the lack of interest shown by the preschool children which lead to the preparation and development of two projects in internship environment that are presented in this document.

The Supervised Educational Practice allowed contact with real environments, enabling links between theoretical knowledge with practical experience, being the direct contact with children in internship context and the experiments that came out of it focus of this document.

Keywords: Child; Reading; Action-Investigation; Reflexion.

ÍNDICE

Índice de Figuras	VIII
Lista de Abreviaturas	IX
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico e Legal	3
1. Educação – um desafio constante	3
2. Especificidades da Educação Pré-Escolar	11
3. Especificidades da Educação do 1º Ciclo do Ensino Básico	18
4. O Livro na Vida e no Desenvolvimento das Crianças	25
Capítulo II – Caracterização dos contextos de estágio e Metodologia de Investigação	28
1. Agrupamento de Escolas e Instituição Cooperante	29
2. Contexto Educativo: Educação Pré-Escolar	32
3. Contexto Educativo: 1º Ciclo do Ensino Básico	37
4. Metodologia de Investigação	42
Capítulo III – Descrição, Análise e Reflexão das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	47
1. Caminho percorrido e desenvolvido em contexto de Educação Pré-Escolar	47
2. Ação Desenvolvida no Contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico	63
Metarreflexão	77

Bibliografia	80
Normativos Legais	91

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Exposição dos pratos com alimentos saudáveis construídos pelas crianças	50
Figura 2 - Todas as crianças tiveram oportunidade de pintar a capa do livro de histórias	53
Figura 3 - Crianças a manipular e dramatizar história de forma livre	54
Figura 4 - Percursos com várias estações (Completa as sequências, Leva os bolos até à avozinha, Vamos contruir uma torre, Minigolfe do Capuchinho, Jogo da memória, Jogo das latas e constrói o puzzle), promovendo entre outras competências, o trabalho colaborativo entre as crianças	58
Figura 5 - Crianças a construir o castelo com recurso a materiais reutilizáveis	61
Figura 6 - Organização do espaço da sala	65
Figura 7 - Criações da letra "g" inspiradas na obra "Color Study"	66
Figura 8 - Teatro de sombras	70
Figura 9 - Animais construídos pela docente estagiária	72
Figura 10 - Exemplos das criações das crianças	72
Figura 11 - Teatro de fantoches	73

LISTA DE ABREVIATURAS

PES – Prática Educativa Supervisionada

EPE – Educação Pré-Escolar

CEB – Ciclo do Ensino Básico

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

CAF – Componente de Apoio à Família

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio surgiu no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), incluída no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este mestrado prevê a formação de docentes de perfil duplo habilitados para desempenhar o papel de Educador de Infância e Professor de 1º Ciclo de Ensino Básico, numa perspetiva de continuidade e de articulação de aprendizagens.

A Prática Educativa Supervisionada (PES) teve uma importância determinante para o desenvolvimento como futura profissional de educação, uma vez que permitiu o contacto com contextos reais de ambas as valências e, concomitantemente, proceder à observação, planificação, ação e reflexão sobre a prática desenvolvida, procurando diversificar estratégias adequadas a cada grupo, cada criança e cada situação.

A ação em contexto de Educação Pré-escolar (EPE) e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) realizou-se numa instituição pública situada na periferia do grande Porto que abrangia as duas valências. O estágio no contexto de EPE desenvolveu-se com um grupo composto por 19 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos. Na valência de 1º CEB o estágio decorreu com uma turma de 24 alunos do 1º ano de escolaridade, sendo que se desenvolveu inicialmente de forma presencial e posteriormente à distância.

Este documento visa a articulação de um quadro teórico e legal com a descrição e análise reflexiva das experiências vivenciadas ao longo da ação desenvolvida. Para melhor compreensão este organiza-se em três capítulos que se articulam entre si e suportam a PES, uma metarreflexão, anexos e apêndices.

O primeiro capítulo apresenta um quadro teórico e legal, basilar à prática pedagógica. Percecionando a contextualização teórica da prática desenvolvida, evidenciar-se-ão, neste capítulo, os paradigmas comuns a ambas as valências, bem como as características específicas de cada uma. Ademais, evidencia-se teoricamente as constantes mutações dos paradigmas educacionais e os desafios que a educação enfrenta. Expõe-se, ainda, um subcapítulo com o intuito de

percecionar o papel e a importância do livro e da leitura no desenvolvimento da criança, que sustentou os projetos desenvolvidos em ambas as valências.

Objetivando um incremento no conhecimento do ambiente educativo, apresentar-se-á, no capítulo II, uma caracterização e análise do agrupamento e de cada contexto educativo de estágio, nomeadamente os grupos de crianças, o espaço educativo, as rotinas, assim como os interesses e necessidades das crianças. O exposto neste capítulo permitiu, então, adaptar e adotar estratégias diferenciadas que se adequaram a cada grupo e a cada criança. Ademais será também ostentada a metodologia de investigação-ação, que sustentou a ação desenvolvida através da observação, planificação, ação e reflexão.

O último capítulo destina-se à descrição e análise reflexiva de algumas atividades propostas e estratégias adotadas que emergiram da observação e da articulação com os pressupostos teóricos que sustentaram a ação desenvolvida, tanto em contexto de EPE como de 1º CEB. Salientar-se-á, ainda, a relação e participação ativa nos dois contextos, em que se assumiu um papel de orientação e mediação visando a promoção do desenvolvimento ativo de aprendizagens significativas nas crianças.

Finalmente, será apresentada uma metarreflexão sobre o caminho percorrido ao longo da PES e o seu contributo para a construção pessoal e profissional da mestranda. Os anexos e apêndices referenciados ao longo do relatório de estágio serão também apresentados como recursos que permitem auxiliar a compreensão da prática pedagógica.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Se ensinarmos os alunos de hoje como ensinamos os de ontem, tirar-lhes-emos o amanhã” (Dewey, 1916, p.167).

No presente capítulo explorar-se-á a abordagem do Sistema Educativo Português no século XXI, num contexto de alterações constantes incidindo em particular nos níveis de EPE e 1º CEB. Esta análise será articulada com uma contextualização sobre os desafios que se impõem à escola face a uma sociedade em rápida e constante mutação que exige crianças cada vez mais resilientes e críticas e docentes reflexivos e inovadores. Será, ainda, abordado perfil duplo dos docentes no âmbito da formação profissional e contínua.

Dada a especificidade de cada nível educativo da PES apresentar-se-ão em subcapítulos distintos as particularidades de cada um, após o subcapítulo referente aos paradigmas comuns. Serão, ainda, destacados os modelos e princípios pedagógicos que influenciaram as práticas educativas no contexto da PES.

Tendo em conta os projetos desenvolvidos em ambos contextos, à luz da Metodologia de Trabalho de Projeto apresenta-se, ainda, um subcapítulo que objetiva perceber a importância do livro e da leitura no desenvolvimento da criança.

1. EDUCAÇÃO – UM DESAFIO CONSTANTE

A evolução dos paradigmas de educação tem permitido novos aperfeiçoamentos do currículo, métodos e técnicas de ensino. Assim, importa interpretar e discutir estas evoluções, de forma a potenciar as aprendizagens dos educandos. Rever princípios e comparar novas formas de aprendizagem contribui significativamente para o desenvolvimento das crianças, mas também para as necessidades sociais que emergem no séc. XXI. O paradigma

educacional tem vindo a sofrer diversas mutações devido aos desafios enfrentados pela comunidade educativa, no que respeita aos “princípios de organização das escolas, no estatuto e no papel dos professores, no trabalho pedagógico, nos recursos e nos instrumentos de ensino, nas exigências e responsabilidades que são colocadas aos agentes do sistema de educação” (Rodrigues, 2012, p.172).

A educação tem como objetivos a promoção do

desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades (...) para uma vida adulta activa numa sociedade livre e inculcar o respeito pelos pais, pela sua identidade, pela sua língua e valores culturais, bem como pelas culturas e valores diferentes dos seus. (Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, 2019, p.23).

No contexto específico de Portugal, o Sistema Educativo objetiva “proporcionar a todos os cidadãos a Educação a que têm direito” (Conselho Nacional de Educação, 2017, p.315) tal como consagra a Constituição da República Portuguesa e a Lei de Bases n.º46/86, de 14 de outubro, numa ótica de educação inclusiva. Assim, segundo a Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, o “sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (artigo 1.º). Neste sentido, a escola “para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas” (Silva, M., 2011, p.120). O direito à educação deve, deste modo, assistir a todos de forma inclusiva, criando e oferecendo oportunidades, não necessariamente de igual forma, mas de forma a garantir que todos adquiram aprendizagens com respeito aos princípios de equidade.

O Sistema Educativo prevê uma organização de estruturas e ações sobre a alçada das diversas instituições de ensino (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que se organiza nos ciclos de ensino e modalidades de educação, educação pré-escolar, educação escolar e educação extraescolar.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) formaliza o conceito de educação permanente como premissa dos profissionais de educação, destacando a pertinência da mobilidade nos diferentes níveis de educação e ensino. Segundo o disposto no ponto 2 do artigo 8.º da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro esta articulação sequencial confere “a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do

ensino básico”. Como resposta a esta sequencialidade surge o perfil duplo formando docentes de EPE e de 1º CEB que visa a formação de docentes em duas valências sequenciais facilitando a promoção de “projetos de articulação de saberes transversais aos dois níveis educativos, continuidade metodológica suportada nos objetivos educativos e necessidades das crianças” (Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018, p. 331). Entende-se assim existir um reforço do perfil duplo do docente no sentido de proporcionar a continuidade pedagógica de um nível para o outro. Deste modo, como refere Zabalza (2003), a continuidade entre os ciclos, nega “a diferenciação hoje debilmente defendida, em ciclos ou níveis estanques, há que estabelecer uma ideia de formação contínua” (p.39). Ademais, a estrutura dos documentos que estão na base das práticas educativas da EPE e do 1º CEB, sendo diferentes, têm como finalidade comum garantir o direito ao desenvolvimento global do indivíduo, integrado num processo de ação social e de democratização (Cunha, 2007).

Apesar da LBSE não incluir referências sobre a continuidade educativa nestes dois níveis é fundamental destacar que uma das intencionalidades da educação é a continuidade educativa num espaço de aprendizagens alargado, que permita possibilidades de interação, como aponta a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). Ademais, esta perspetiva implica que no 1º CEB se promova a continuidade educativa, no que se refere às competências que as crianças adquiriram no Jardim de Infância, essenciais para o 1º CEB.

Pelo exposto, é de extrema importância a existência de um currículo que tenha em consideração as áreas de desenvolvimento, motivações, vontades, necessidades e interesses das crianças, apelando a uma visão construtivista. Neste sentido, entende-se também como fundamental integrar e articular todas as aprendizagens e competências que a criança adquire e possui previamente, fruto da socialização com a família e o mundo que a rodeia. Deste modo, pretende-se que os conhecimentos desenvolvidos no 1º CEB se equilibrem com os conhecimentos que a criança assimilou tanto na EPE como no contexto familiar, “o que já sabem ou têm construído em seus esquemas cognitivos [pois] a soma de sua competência cognitiva e de seus conhecimentos prévios marcará o nível de desenvolvimento” (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinski, 2002, p.40).

Na formação docente, o perfil duplo assenta sobretudo nesta perspetiva de continuidade e de articulação destas aprendizagens, na qual se pretende que o profissional de educação conheça os conteúdos, objetivos, estratégias e metodologias de duas valências de forma a potenciar a ação educativa. Para isso, torna-se fundamental conhecer os processos de desenvolvimento humano, de aprendizagens e de socialização para se adequarem as suas práticas à realidade das crianças com as quais interage.

No perfil duplo de EPE e 1º CEB o docente deve recorrer a diferentes atividades e estratégias, aplicando-as de forma lúdica, competindo-lhe adaptar e colocar em prática técnicas, metodologias e materiais que criem condições favoráveis ao sucesso das crianças nesta fase de desenvolvimento (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Neste contexto, a idade das crianças geralmente marca as transições verticais, ou seja, “a sua passagem para uma nova etapa e, muitas vezes, para outro estabelecimento de ensino” (Lopes da Silva et al., 2016, p.97). Importa, então, que educadores e professores reflitam e debatam sobre as suas práticas, de modo a facilitar a transição entre a EPE e o 1º CEB, no sentido em que “a abertura e a colaboração entre os profissionais envolvidos (...) é central para a qualidade das transições (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p.203).

Deste modo, importa recorrer aos estudos de Tardif (2012) que introduziram o conceito de transição ecológica na prática profissional do educador e do professor. Esta baseia-se em pontos críticos ao longo do percurso profissional que, numa perspetiva de conflito, “obrigam o profissional a assumir novos papéis e a lidar com a mudança” (Alarcão & Roldão, 2008, p.38). Assim, estas transições ocorrem em relação à profissão, ao currículo, ao saber, às competências de estudo e aprendizagem, ao desenvolvimento da identidade profissional, bem como a atitudes críticas e face às críticas do outro. Tardif (2012) salienta também que o saber do educador e do professor tem origem em processos mentais e sociais, destacando-se a importância do meio e das funções mentais no desenvolvimento da prática educativa, sendo que a criança passa a estar no centro do processo educativo, de acordo com a teoria construtivista. Nesta ótica, “os conhecimentos são construídos pelo próprio sujeito através das experiências que vive no meio que o rodeia, a partir do que já viveu e através das suas interações com os outros” (Jonnaert, 2009, p.100). Neste sentido, cabe ao

profissional realizar este processo de transição ecológica com o intuito de potenciar a sua prática.

Pelo exposto é possível anuir que o perfil do profissional de educação atual se relaciona com o modelo construtivista que, no seu âmbito educativo, dota a criança de um papel ativo na construção do seu conhecimento, já que o conhecimento e a prática do docente vão assumindo novos significados consoante as interações sociais e apropriações individuais (Coll, 2001). Deste modo, os docentes possuem autonomia para atribuir significado ao currículo e adequá-lo ao seu contexto, grupo e criança “através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de agosto, Anexo 1). Tendo em conta a teoria construtivista, o profissional irá procurar criar espaços e experiências concretas e significativas para as crianças, possibilitando a sua construção do conhecimento, ao contrário de uma mera transmissão, como foi privilegiado na PES. A adequação constante do currículo às características do grupo, ao tempo e ao lugar em que o ensino ocorre, requer que educadores e professores procurem incessantemente o aperfeiçoamento da ação, tonando-os eternos aprendizes e fazendo com que a sua formação adquira um papel de extrema importância para a sociedade (Nóvoa et al., 1995). Assim sendo, a formação profissional de docentes deve resultar do conceito de uma escola para todos e para cada um, prevalecendo a interação com a comunidade e o interesse pelo meio social envolvente, tendo em conta uma formação pessoal e social que congregue valores, metodologias, técnicas e estratégias pedagógicas (Formosinho, 2009).

O desenvolvimento da criança prende-se com aprendizagens relevantes para a construção de conhecimentos, capacidades e atitudes em consonância com o conceito de educação permanente que Delors et al. (1996) explorou, nomeadamente os quatro pilares da Educação: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos, aprender a viver com os outros e Aprender a Ser. O primeiro pilar Aprender a Conhecer visa a aprendizagem e compreensão do meio em que cada um se insere (Delors et al., 1996), com o intuito de o conhecer, de o compreender e descobrir “fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e usos de diversos saberes integrados” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). O Aprender a Fazer está relacionado com questões profissionais, essencialmente em aplicar

os conhecimentos teóricos em prática. O pilar Aprender a Viver Juntos, aprender a viver com os outros remete para o conhecimento do outro, estando presente a colaboração e cooperação entre “todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relação de respeito” (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

O pilar Aprender a Ser é transversal por todos os outros, sendo que através da educação é possível “elaborar pensamentos autónomos e críticos e (...) formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors et al., 1996, p.97). Assim, todos estes pilares estão interligados e constituem-se como alicerces para a construção de aprendizagens, tanto para a criança como para o desenvolvimento do profissional de educação.

Para que as aprendizagens sejam significativas é essencial um trabalho de colaboração entre o adulto e a criança que auxiliem no desenvolvimento da identidade da criança, tal ocorreu na PES. Desta forma realça-se a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito introduzido por Vigotsky, que “permite pensar processos de aprendizagem como um saber coletivamente gerado, supondo que exista interação entre um *saber maduro, sistematizado*, o do adulto, e um *saber espontâneo, desorganizado*, o da criança” (Granovsky, 2018, p.117).

A criança possui potencialidades intrínsecas que desenvolve autonomamente, no entanto através de atividades em colaboração com o adulto, esta consegue transitar “para um nível mais elevado de funcionamento cognitivo” (Oers, 2009, p.16). Para que esta consiga atingir esse nível mais elevado, recorre à imitação, sendo esta caracterizada como uma atividade cultural preexistente na criança, que pode ser estimulada com a participação nessas atividades, e recebendo ajuda no que não consegue realizar sozinha, tornando-se independente em atividades futuras (Mandín & Dias, 2013). Deste modo, a relação entre a imitação e a participação em atividades culturais permite o desenvolvimento de um novo nível, auxiliando as crianças a “apropriarem-se de instrumentos culturais significativos, como a leitura, a escrita, a matemática” (Oers, 2009, p.16).

Para além disto, a reflexão sobre a educação do século XXI deve, ainda, ter em conta a constante e intensa modificação das sociedades e das suas relações culturais, devido à rápida evolução das tecnologias (Belusso & Perruchin, 2018).

Neste sentido, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) apresentam-se como um desafio à educação, devendo esta disponibilizá-las e apresentá-las como potenciadoras de aprendizagem. Assim, a educação do século XXI “enfrenta atualmente novos desafios, decorrentes de uma globalização e desenvolvimento tecnológico em aceleração, tendo a escola de preparar os alunos, que serão jovens e adultos em 2030, (...) para a resolução de problemas que ainda se desconhecem.” (Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho). Os recursos tecnológicos fazem parte da vida das crianças, tanto no seu quotidiano como nas suas brincadeiras (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, deve-se “proporcionar oportunidades de aprendizagem, recorrendo ao uso de tecnologias para abordar e explorar os diferentes saberes inerentes a cada área de conteúdo” (Marta, 2017, p.43), tendo sempre em conta que a aprendizagem significativa depende da capacidade de relacionar e integrar os diferentes conteúdos.

Prevê-se, que ao longo do tempo, o acesso ao conhecimento seja cada vez mais rápido e evoluído, graças à celeridade com que se processa informação na rede. Isto exigirá que docentes e investigadores estejam em constante formação no que diz respeito tanto aos métodos de ensino como também a fontes de referência (Schiavoni, 2007). Esta nova era de acesso à informação e à aprendizagem, provocou novas e profundas reflexões, questionando as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis do docente e da criança (Lévy, 2003). A emergência destes novos sistemas possibilitaram que, aquando da pandemia presenciada, se procedesse a um modelo de ensino à distância, através da utilização de plataformas na *Internet* para aulas síncronas, sendo que a PES também foi adaptada.

Acompanhar o desenvolvimento das TIC e adaptá-las à sociedade educativa e de investigação torna-se cada vez mais crucial para a evolução do conhecimento. Em ambas as valências da PES foi recorrente a utilização das TIC em articulação com outros recursos, favorecendo a aquisição de aprendizagens significativas. Apesar de ainda não estarem a ser exploradas na sua plenitude, a utilização das tecnologias poderá, no futuro, alterar completamente as áreas da investigação e consequentes processos de ensino e de aprendizagem.

As TIC podem realçar o papel da criança, introduzindo no processo de aprendizagem, recursos de carácter lúdico e potencializadores das suas

aprendizagens, acontecendo o mesmo na metodologia de trabalho de projeto (MTP) caracterizada como “uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o mundo da criança e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens” (Gambôa, 2011, p.49). Esta tem como objetivo a “aquisição de saberes através de uma pesquisa orientada” (Many & Guimarães, 2006, p.12). A MTP implica uma ligação constante entre a teoria e a prática e é marcada por “começar por um problema e não por um tema, é traçar um itinerário reflexivo, é fazer da pesquisa e dos seus atores (...) o centro de uma aprendizagem” (Gambôa, 2011, p.56), permitindo a aquisição de saberes em diferentes áreas. A PES sustentou-se numa aprendizagem ativa e subordinada às necessidades e interesses da criança, garantindo que cada criança foi escutada e teve voz. Em contexto de EPE, foi possível desenvolver a MTP, contudo, apesar de se ansiar fazê-lo em 1º CEB, não foi possível devido ao encerramento das escolas a nível nacional. No capítulo III será apresentada a MTP desenvolvida na PES da EPE, sendo que não foi realizada a fase IV (divulgação e avaliação), dada envolvimento das crianças e o interesse da educadora em continuar o projeto.

No que concerne ao trabalho do docente, este não deve ser meramente de orientador, observador e conhecedor da metodologia, mas sim de participante no projeto, orientador da pesquisa, apoiado na resolução de problemas de qualquer carácter e devendo assumir um trabalho colaborativo constituindo-se como elemento do grupo (Many & Guimarães, 2006).

O desenvolvimento da MTP divide-se em quatro fases: a definição do problema, a planificação e desenvolvimento do trabalho, a execução e a divulgação/avaliação. A primeira fase é caracterizada pela definição do problema, onde este é formulado assim como todas as questões que se pretende investigar. Nesta fase conversa-se em grupo e partilham-se curiosidades, saberes e o que querem aprender sobre determinado assunto, esquematizando essas informações em teia com o auxílio do docente (Vasconcelos et al., 2011). Na segunda fase elabora-se um plano para atingir os objetivos de pesquisa, sendo que este possui um carácter flexível, respondendo às necessidades do grupo “e passível de ser alterada segundo as necessidades do projeto. Na teoria integra conhecimentos adquiridos e desencadeia a aquisição de novos conhecimentos e experiências, na prática humaniza-se e socializa-se o saber” (Mateus, 2011, p.7). Assim, define-se o início da pesquisa, como se vai fazer,

quem vai fazer o quê, que recursos vão ser necessários e que intervenientes podem auxiliar no projeto (Vasconcelos et al., 2011). Na terceira fase, caracterizada pela execução, parte-se para a pesquisa, fazem-se registos e construções e organizam-se esquemas e gráficos com as informações obtidas. Nesta fase são também realizadas avaliações do ponto de situação para que possam planificar o passo seguinte (Vasconcelos et al., 2011). Na quarta fase avalia-se o projeto, de forma global e a avaliação vai desenvolver a consciência crítica “de novas questões, de novos problemas, mostrando, assim, que o processo é aberto, crescente, prospetivo” (Mateus, 2011, p.9).

Em sùmula, a educação não pode ser vista como algo estático, mas sim em constante evolução que requer mudanças de paradigmas que se adequem à sociedade e ao que a realidade implica, sendo essencial colocar a criança no centro do processo educativo, como interveniente ativo na sua aprendizagem.

2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A definição legal dos objetivos gerais da Educação Pré-Escolar evidenciados no artigo 10.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro reconhecem a especificidade e importância da primeira no desenvolvimento da criança. A EPE caracteriza-se pela frequência facultativa e integradora de objetivos e meta próprias. Segundo a Lei Quadro de Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, artigo 2.º) a EPE é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (...) favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”. Deste documento, emergem novas conceções da importância e do papel da EPE, desenvolvendo-se uma nova visão do seu papel educativo e sugerindo-se, de forma implícita, a necessidade da sua articulação com outros níveis educativos, nomeadamente o 1º CEB, o que constitui uma condição fundamental para a continuidade educativa, abordada anteriormente.

Neste seguimento, surgem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que concretizam os princípios subjacentes à Lei Quadro de EPE. Estas não se constituem como um programa a cumprir, sendo que são gerais e abrangentes, “mas sim uma referência para construir e gerir o currículo,

que deverá ser adaptado ao contexto social, às características das crianças e das famílias e à evolução das aprendizagens de cada criança e do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13). Além de um quadro de referência para os educadores de infância, as OCEPE fomentam a melhoria e inovação das práticas, através da adoção de práticas de reflexão, partilha e cooperação.

Com base no desenvolvimento global das crianças, cabe aos educadores adotar uma pedagogia estruturada, de organização institucional e sistemática do processo pedagógico, o que requer por parte dos educadores uma cultura de colaboração. Ao trabalharem em equipa os intervenientes aprofundam a perceção que têm sobre o currículo e cada criança “de forma a poderem oferecer um contexto que seja, simultaneamente, consistente com os seus objectivos e crenças na área da educação, e consonante na forma como os vários adultos o concretizam” (Hohmann & Weikart, 2007, p.129). À luz desta postura colaborativa, no decorrer da PES, a diáde, educadora cooperante e supervisora institucional mantiveram uma relação de cooperação, em prol das necessidades e interesses das crianças.

As OCEPE estão divididas em três grandes áreas do saber: Formação pessoal e social, Área da expressão e comunicação e Área do conhecimento do mundo. Os educadores devem considerar estas áreas “como marcos referenciais no planeamento e avaliação das diversas experiências educativas, e entendidas como uma abordagem global e integrada, de modo a que se processe uma construção articulada do saber” (Cunha, 2007, p.54). No que se refere à EPE, as áreas anteriormente mencionadas devem ser desenvolvidas essencialmente através do lúdico, no qual se incluem os jogos, os brinquedos e o brincar (Salomão & Martini, 2007). A aprendizagem através do lúdico é fulcral para o desenvolvimento da identidade e autonomia das crianças através da qual, estabelecem relações com objetos, pessoas e o meio, tornando as aprendizagens mais significativas, no sentido em que captam a atenção e interesse da criança. A adoção de estratégias diversificadas através do lúdico e jogos foi privilegiada ao longo da PES, visando a transversalidade de saberes.

Para Vygotsky (1989, citado por Salomão & Martini, 2007) o brinquedo tem uma grande influência no desenvolvimento da criança e é com ele que a criança deixa de agir numa esfera visual externa, dependente dos incentivos fornecidos pelos objetos externos e passa a agir numa esfera cognitiva, de onde dependem as motivações e as tendências internas. Por conseguinte, as atividades e

experiências lúdicas “enriquecem o universo da criança, que ao incorporar representações da realidade, da fantasia, experimentam novas habilidades, avançando para novas etapas na construção de conhecimento” (Schwan & Pires, 2017, s.p.). Em suma, as atividades lúdicas na EPE permitem exponenciar a janela de oportunidade que a ZDP constitui, uma vez que são mais atrativas e motivadoras para a criança e permitem aprendizagens alargadas e de significado próprio. Deste modo, a interação adulto-criança é um dos fundamentos principais da EPE na qual adulto partilha “o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adoptando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social.” (Hohmann & Weikart, 2007, p.6).

Para além da diversidade de recursos, importa que o educador tenha em consideração as relações afetivas com as crianças, procurando um clima de bem-estar e segurança, como decorreu na PES. A díade e a educadora cooperante mantiveram uma relação de afeto com as crianças tendo em conta que, para “além de influenciar decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, o querer e as atitudes, torna-se um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana” (Nunes, Hens, Almeida, Gomes & Carvalho, 2019, s.p.). Concomitantemente, é necessário atender ao grupo e a cada criança, consoante as suas necessidades, interesses e nível de desenvolvimento, procurando “a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso possível” (Henrique, 2011, p.170) para todas as crianças. Na PES foram atendidas as necessidades de cada um de modo a potenciar as suas aprendizagens e torná-las significativas.

Um outro fundamento da EPE é o ambiente de aprendizagem cujas premissas se baseiam, uma vez mais, no construtivismo de Piaget, sendo que, como referido anteriormente, a aprendizagem pela ação como um processo de construção do conhecimento são bases da EPE. Segundo a abordagem piagetiana, as crianças aprendem através de ações, sendo necessário “proporcionar inúmeras oportunidades de ação («experiências-chave») a fim de que o sujeito realize experiências altamente significativas e possa explorar diversos materiais” (Brickman & Taylor, 1996; Hohmann & Weikart, 2007, citados por Gomes, 2014, p.58), à luz da aprendizagem pela ação. Neste sentido, o ambiente de aprendizagem deve ser devidamente estruturado, com uma

adequação de materiais ao contexto, idade e interesses da criança, sendo que o espaço e os recursos “são geridos de forma flexível e não seguem um modelo único de organização, competindo assim, ao educador de infância organizar, avaliar e refletir sobre as suas potencialidades educativas” (Reis & Parente, 2019, p.36). O espaço pedagógico deverá, por isso, ser dividido por áreas de interesse específicos com vista a desenvolver nas crianças o raciocínio, a convivência social e democrática, as expressões, a comunicação, e o próprio autoconhecimento.

Na lógica das teorias de desenvolvimento e de aprendizagem, a rotina diária constitui um outro fundamento básico da EPE. É este princípio que permite às crianças antecipar a ação, dando sentido e controlo às suas atividades diárias (Hohmann & Weikart, 2007). Por conseguinte, o processo planejar-fazer-rever, é imperativo na intencionalidade educativa da EPE, pois permite às crianças expressarem-se sobre o que querem fazer, pôr em prática e, posteriormente, refletirem sobre o que fizeram e o que tinham planeado. Com esta prática, o educador está a promover a metacognição, pois a criança vai tomando consciência das tarefas e consequentes aprendizagens, bem como a descoberta de interesses próprios e do eu em distinção do outro. Importa referir que as teorias de desenvolvimento e aprendizagem enunciadas resultam em modelos pedagógicos como High Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM). Estes são os modelos predominantes na PES por assumirem o papel ativo da criança na sua própria aprendizagem, a importância de um ambiente estruturado que potencie as aprendizagens, uma postura de avaliação contínua que promova a adequação de ambientes e materiais, tendo como base o conceito de “aprender a aprender”, de Delors et al. (1996).

O modelo High-Scope “insere-se numa abordagem interacionista/construtivista do desenvolvimento” (Gomes, 2014, p.57). Este defende a criança como protagonista, possuindo um papel ativo na construção do conhecimento (Gomes, 2014). Na obra de Piaget existe uma grande preocupação com a autonomia da criança. Desta forma, o modelo High Scope foi pensado segundo a abordagem piagetiana, ou seja, “a construção da autonomia intelectual da criança (...) para a sua conceção de espaço e materiais, para a sua rotina diária e experiências-chave, para a sua conceção do papel do adulto e (...) para o seu triângulo: observação, planificação, avaliação” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.81).

O modelo curricular segundo o MEM, fomenta a “participação democrática dos educandos, tanto na vivência em cooperação da sala de aula, como nos diversos contextos de vida escolar” (Gomes, 2014, p.118). É considerado um modelo de Pedagogia Diferenciada, onde se parte das necessidades e interesses das crianças e se partilha com estas a gestão do tempo, os conteúdos e os recursos (Gomes, 2014). Este tem como finalidade o envolvimento das crianças no seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma a que esta evidencie uma ampliação de saberes e desenvolva um maior gosto por aprender (Gomes, 2014). Segundo González (2002, citado por Gomes, 2014), o MEM tem como objetivos: o envolvimento das crianças no processo de aprendizagem, articulando-as com as várias áreas curriculares, com o intuito de promover a autonomia, responsabilidade e cooperação.

O modelo High-Scope incide no construtivismo, na teoria de Piaget, enquanto que o MEM se insere na Aprendizagem Ativa, com influência de Vygotsky. Ambos desenvolvidos nos anos 60, fundem-se em “momentos diários de trabalho diferenciado, de acordo com os interesses, necessidades, ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos” (Gomes, 2014, p.14). O High-Scope tem como conceito-chave a aprendizagem pela ação, na qual através de experiências e da sua reflexão, as crianças atribuem significado de cada uma, construindo “o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo” (Hohmann & Weikart, 2007, p.5). Por sua vez, o MEM defende “a organização e gestão participada dos conteúdos, dos meios didáticos, dos tempos e dos espaços (...) desde o planeamento da ação até à sua retroação reguladora” (Niza, 2013, p.146).

No modelo MEM as crianças conhecem o currículo, planeiam e avaliam sendo que o papel do docente, em ambos os modelos, deve ser de guiar e orientar para a realização de experiências e descobertas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança. Apesar do papel do docente ser idêntico em ambos, no High-Scope o educador de infância tem uma maior implicação na planificação de atividades (Gomes, 2014). No modelo de High-Scope os princípios sustentam-se na “aprendizagem pela acção, ambiente agradável para a criança, rotina diária consistente e avaliação diária da criança baseada no trabalho em equipa” (Hohmann & Weikart, 2007, p.9), enquanto que no MEM os educadores assumem-se “como promotores da organização participada; dinamizadores da cooperação; animadores cívicos e morais do treino democrático; auditores ativos para provocarem a livre expressão e a atitude

crítica” (Niza, 2013, p.158). Por outras palavras, o High-Scope é centrado na “autonomia e independência do sujeito” (Lourenço, 2005, citado por Gomes, 2014, p.160), enquanto que o MEM dá mais “ênfase à cooperação, ao lado social da aprendizagem” (Grave-Resendes e Soares, 2002; Santana, 1999; Pinto, 2008; Gomes, 2011, citados por Gomes, 2014, p. 160).

No que concerne ao fator tempo, o High-Scope centra-se na rotina diária, não existindo atividades pré-estruturadas, ou seja, a rotina é previsível (Oliveira-Formosinho, 2013) e inclui o processo de “planear-fazer-rever, o qual permite que as crianças expressem as suas intenções, as ponham em prática e reflectam naquilo que fizeram (Hohmann & Weikart, 2007, p.8). Pelo contrário, o MEM diferencia-se pela manhã e a tarde serem marcadas com momentos e atividades distintas. A parte da manhã é centrada essencialmente em atividades escolhidas pelas crianças, com o apoio do educador, enquanto que a parte da tarde “reveste a forma de sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores” (Niza, 2013, p.153).

Quanto à planificação, os dois modelos cruzam-se no que respeita à aplicação do “trabalho individual, trabalho de projeto e sessões coletivas” (Gomes, 2014, p.157). No entanto, em High-Scope é o educador que planifica a semana, o trabalho de grupo e as sessões coletivas (Fewson, 2008, citado por Gomes, 2014, p.157). Já no MEM a planificação é “atualizada semanal e diariamente, em Conselho de Cooperação, através do Plano Semanal e Plano Diário” (Grave-Resendes e Soares, 2002; Santana, 1999, citados por Gomes, 2014, p.157). Relativamente à avaliação, no modelo de High-Scope foram criados diversos instrumentos de avaliação, nos quais os membros das equipas aglomeram as informações sobre as crianças que recolhem através de observações e notas de campo, sustentando-se num trabalho em equipa que apoie os interesses e necessidades de cada criança (Hohmann & Weikart, 2007).

No MEM, a avaliação envolve as crianças, sendo “concebida como um instrumento regulador da aprendizagem, ajudando a definir o percurso de trabalho, [das crianças], em cooperação” (Pinto, 2008, citado por Gomes, 2014, p.159). Assim, é possível concluir que os modelos se assemelham tendo a criança no centro da aprendizagem, atendendo às necessidades e interesses desta e com propostas pedagógicas semelhantes, que promovem a autonomia, socialização e responsabilidade (Gomes, 2014). Concomitantemente, foi também

desenvolvida a Metodologia de Trabalho de Projeto na PES, que complementou a prática dos modelos supramencionados.

Para além disto, importa refletir sobre a avaliação em EPE, sendo que esta “é particularmente difícil e alvo de várias ambiguidades que começam por se verificar na forma de conceber o seu papel e finalidades” (Cardona & Guimarães, 2012, p.20). Assim, a avaliação deve “procurar conhecer e desenvolver as construções dos sujeitos, que explicam a realidade que se quer avaliar” (Guba & Lincoln, 1989, citado por Castilho & Rodrigues, 2012, p.78), remetendo para uma avaliação em construção, sugerida pelo paradigma construtivista. Avaliar as crianças em contexto de EPE consiste num “processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento” (Lopes da Silva et al., 2016, p.13), como intuito de desenvolver novas estratégias e adotar novas técnicas e metodologias quando necessário.

A avaliação assume, na EPE, uma dimensão marcadamente formativa, consagrando-se como um processo contínuo, na qual se compara cada criança com ela própria, de modo a verificar a evolução das suas aprendizagens e auxiliar no novo planeamento (Lopes da Silva et al., 2016). Na EPE a avaliação “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). Nestes processos o educador pode recorrer a diferentes instrumentos de observação e registo como a observação, entrevistas, abordagens narrativas, fotografias, registos áudio, portefólios, entre outros, de modo a acompanhar a evolução das crianças de várias formas, com elementos mais concretos (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Na visão de Pinto e Santos (2006, citado por Castilho & Rodrigues, 2012) a avaliação formativa é um instrumento pedagógico centrado no processo de comunicação, negociação e apropriação, tratando-se de “um processo sistemático, interpelativo e interpretativo que se interessa pelo acompanhamento dos processos e não exclusivamente pelos resultados, e em que a criança é protagonista da sua própria aprendizagem, participando ativamente” (Castilho & Rodrigues, 2012, p. 82) no seu processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, importa que o educador tenha em conta todo o contexto envolvente e as necessidades e interesses das crianças para desenvolver o currículo e conseqüente ação educativa, promovendo estratégias e atividades

diferenciadas, sendo que a criança deve estar no centro da aprendizagem, assumindo um papel ativo nesse processo. A frequência das crianças na EPE é de extrema importância sendo que contribui para a formação íntegra das crianças através do desenvolvimento de competências comunicativas, motoras, sociais e pessoais.

3. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O ensino básico abrange três níveis sequenciais, com a duração total de nove anos, iniciando-se quando as crianças completam 6 anos até meados de setembro ou até dezembro se for requerido pelos Encarregados de Educação (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 6.º). O 1º CEB corresponde ao primeiro nível dessa sequência, destinando-se a crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 10 anos e tem como objetivos “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” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

A educação básica conta com documentos legais para que se concretizem os objetivos propostos, que se constituem como documentos orientadores, de modo a que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja alcançado por todos. Este “respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola, assegurando que, independentemente dos percursos escolares realizados, todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social” (Martins et al., 2017, p.8). As Aprendizagens Essenciais surgem em articulação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e definem os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver por cada aluno de modo a que “os alunos aprendam melhor e de forma mais significativa” (Despacho Normativo n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Para isso importa ainda, que a escola viva um clima de colaboração e trabalho em equipa entre os docentes e comunidade educativa e que se verifique

um cruzamento entre os conteúdos e as estratégias a adotar com vista ao sucesso de cada aluno (Despacho Normativo n.º 6944-A/2018, de 19 de julho).

O currículo pode ser definido como um percurso educativo que cada aluno traça ao longo da sua vida escolar ou como uma construção social, pois reflete aprendizagens que são importantes para determinados alunos, em determinada época (Serra, 2004), colocando no centro da escola o currículo e as aprendizagens (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Neste contexto, para a construção de um currículo importa responder aos interesses e necessidades dos alunos garantindo que cada um “consegue o maior sucesso possível e continua a melhorar de ano para ano. Uma escola assim remete para o princípio da equidade: uma escola só é eficaz se o for para todos os alunos e para cada um(a)” (Quelhas & Gonçalves, 2019, p.515).

Segundo o exposto no Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, o currículo deve também assumir um caráter flexivo, promovendo a autonomia do aluno e desenvolvendo melhores práticas pedagógicas sendo que “adequar o currículo e as condições em que se desenvolve nas Escolas pode produzir soluções diferenciadas; só a existência de soluções diferenciadas e ajustadas a cada situação específica pode favorecer o sucesso educativo” (Diogo & Vilar, 1998, p.20). Importa realçar que os professores possuem autonomia na construção do currículo, sendo um elemento fulcral no processo de aprendizagem, no qual tem o dever de orientar o aluno para a construção do seu conhecimento.

A matriz curricular-base do 1º CEB prevê as áreas curriculares e a sua carga horária visando a formação em Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística e Educação Física. Para além destas áreas prevê a Oferta Complementar e o Apoio ao Estudo que se constitui como um “suporte às aprendizagens assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo” (Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, artigo 13.º). Desta forma, deverão cumprir-se 25h00min semanais de componentes curriculares obrigatórias. Além destas, existem as componentes de caráter facultativo Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), Educação Moral e Religiosa e Inglês no 1º e 2º anos de escolaridade, sendo obrigatório no 3º e 4º anos de escolaridade. A carga horária definida para cada área curricular na matriz curricular é um valor de referência gerida por cada instituição de ensino de

modo a responder às necessidades de cada contexto educativo (Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, Anexo 1).

Apesar de serem descritas como componentes curriculares independentes, estas articulam-se entre si. Assim, quando se fala em articulação curricular, no que concerne à relação entre as componentes curriculares e os conteúdos, salientam-se os conceitos de interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade. Na interdisciplinaridade valoriza-se um grupo de disciplinas que se inter-relacionam e a integração de saberes que conformam uma visão global. A multidisciplinaridade organiza as disciplinas que se encontram no mesmo nível hierárquico. Por sua vez, na transdisciplinaridade não existe fragmentação das disciplinas, mesmo tendo por base os conhecimentos (Leite, 2012). As diversas componentes da matriz curricular foram, ao longo da PES, articuladas entre si, permitindo enriquecer a aprendizagem e torná-la significativa.

Ademais, sempre que existe uma relação entre conteúdos e situações reais a aprendizagem é favorecida, pois permite ao aprendiz interpretar de maneira mais compensadora essa situação. Se o currículo for considerado como uma construção social e cultural, a aprendizagem que se adquire ao longo da vida equivale a uma consequência educacional que tem sido vista de maneira diferente ao longo dos tempos. Assim, a educação torna-se um elo de conexão entre as diferentes gerações, estando inserida em várias áreas como: culturais, sociais, económicas, políticas (Pacheco, 2011). Ademais, importa que os processos de construção do conhecimento circundem as diferentes áreas do saber, tendo em conta as experiências e vivências das crianças, adquirindo “novos sentidos quando se envolvem na leitura e na interpretação conjunta de um mesmo fenómeno ou situação.” (Leite, 2012, p.89). A turma do contexto em que decorreu a PES teve a oportunidade constante de partilhar interesses, experiências e vivências que se relacionaram e articularam aos conteúdos abordados nas aulas.

Tal como referido anteriormente, o currículo não se deve afirmar como um “currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987, citado por Carvalho, 2018, p.60) que é generalista e não se adapta ao que a criança necessita para construir conhecimento significativo. Para isso importa que exista flexibilidade curricular, em que não só o currículo formal é importante, mas que as experiências dos alunos têm importância de igual

forma, sendo o currículo adaptado às crianças e ao contexto. Este deve estar “associado a um exercício de autonomia e flexibilidade” (Carvalho, 2018, p.62) e conseqüentemente à diferenciação pedagógica, que se constitui como “um dos principais instrumentos para garantir melhores aprendizagens” (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Desta forma, a diferenciação pedagógica “procura assegurar que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, conseguem ter sucesso na aprendizagem (Feyfant, 2016; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, 2017, citado por Maia & Freire, 2020, p.6), não por receberem todos as mesmas oportunidades, mas sim por receberem as oportunidades que realmente vão fazer diferença na sua aprendizagem. Assim, não adianta ter uma escola para todos, se esta não está atenta às necessidades de cada um. Tal como afirma Rodrigues (2006) “se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem estamos a criar desigualdade para muitos alunos” (p.6). Desta forma, a escola inclusiva não se dirige apenas aos alunos com condições de deficiência identificada, pois existem crianças que não têm diagnóstico de qualquer condição de deficiência, mas necessitam de uma atenção particular para aprenderem (Rodrigues, 2006). Importa, então, que o professor proporcione abordagens diferenciadas e adequadas, oferecendo diferentes experiências a cada criança consoante as suas necessidades e desenvolvimento, tendo em conta os seus conhecimentos prévios para que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. No decorrer da PES, as atividades propostas foram adequadas às necessidades específicas de cada aluno no sentido de colmatar as suas dificuldades.

No ambiente familiar a criança aprende a expressar-se e a controlar sentimentos e emoções (Wagner, Ribeiro, Arteché & Bornholdt, 1999, citado por Rabecini & Parra, 2015), sendo que de forma a criar melhores condições de aprendizagem é necessário “conhecer o contexto familiar da criança, mostrar que se lhe dá apreço e incorporar alguns dos seus aspectos no contexto da sala de aula” (Vonta, 2007, p.23). Desta forma, importa incluir a família não só nas reuniões destinadas ao planeamento de atividades e na avaliação como também dar um papel significativo à família no desenvolvimento das atividades educativas. Assim, é possível afirmar que a relação da família e a afetividade no 1º CEB constituem-se como elementos fulcrais no processo de desenvolvimento

da criança, sendo que o professor deve priorizar as relações afetivas que os levam à felicidade e bem-estar emocional (Pereira, Coelho & Vieira, 2002).

O professor deve utilizar “os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros, na construção das situações de aprendizagem escolar” (Decreto-Lei n.º 241/2001, 30 de agosto, Anexo 2). Neste sentido, o currículo deve contemplar as vivências e experiências da criança o que torna a aprendizagem mais significativa. Para que esta exista é necessário que o aluno tenha disposição para aprender e que o conteúdo ensinado seja significativo, ou seja, “ele tem que ser lógica e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem” (Pelizzari et al., 2002, p.38). Além disso, importa que o professor adote estratégias que auxiliem o aluno na exploração e construção de saberes, de modo a que este alie os conhecimentos prévios às novas experiências construindo uma base de conhecimento (Moreira & Masini, 2001), tal como foi privilegiado ao longo da PES. Este processo não é simples nem direto, sendo que “se desvela por meio de indícios, presentes nas relações cognitivas, afetivas, sociais, estabelecidas na história, na cultura e principalmente pela singularidade do próprio sujeito” (Silva & Nista-Piccolo, 2010, p.194).

Um professor competente deve, também, ter em consideração as estratégias focadas no conhecimento, nas formas de o transmitir e nas qualidades afetivas, sendo de extrema importância que este estabeleça um nível de afetividade com os alunos, transmitindo segurança, de modo a que as crianças confiem e se sintam à vontade para expor as suas vontades, desejos e necessidades. Segundo Wallon (2008, citado por Pereira, Coelho & Vieira, 2002) “a afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribuiu-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico” (p.10). A afetividade no contexto de professor-aluno era demonstrada diariamente através da proximidade que a docente mantinha com a turma, procurando constantemente o reforço positivo e atitudes afetivas como abraços, estabelecendo um clima de confiança e bem-estar.

Para além desta relação de afeto, partilha e colaboração que deve existir entre aluno e professor, deve também existir uma relação positiva de ambas as partes, entre a escola, família e a comunidade “proporcionando, nomeadamente, um

clima de escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, Anexo 2). A família e a escola caracterizam-se como ambientes que promovem o desenvolvimento de conhecimento, cada um de forma diferente, no entanto “compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam na formação do indivíduo” (Rabecini & Parra, 2015, p.2). A seleção dos recursos pedagógicos e das estratégias deve ser variada e promover uma atitude de investigação nas crianças para que estas, através de experiências possam “escolher seus caminhos, construir valores, ter uma visão do mundo” (Oliveira, 2019, p.420).

Nos dias de hoje, tem-se refletido sobre o uso excessivo dos manuais escolares, no entanto, estes constituem-se como recursos pedagógicos, que quando aliados a outros recursos, que segundo Ausubel (1980, citado por Santo, 2006) se caracterizam como “autênticas «pontes cognitivas» entre o conhecimento que o aluno já tem de determinada matéria e o novo conhecimento a adquirir” (p.108). O jogo e o lúdico aliados ao manual escolar auxiliam o processo de aprendizagem e facilitam as relações socioculturais com satisfação e motivação (Moreira, 2019). A utilização de jogos “ajuda a criança a desenvolver a capacidade de auto-regular o seu comportamento físico, social e cognitivo” (Bodrova & Leong, 2009, p.11) e as atividades lúdicas revelam, também importância no desenvolvimento das crianças “e agentes facilitadores dos relacionamentos e das experiências no âmbito escolar” (Hohmann, 2019, p.452). No decorrer da PES, foi recorrentemente privilegiada a utilização de jogos e de atividades lúdicas aliadas aos conteúdos lecionados, conforme se pode verificar no terceiro capítulo, nomeadamente jogos de *quizz* e teatros.

Assim importa que o professor recorra a diversos recursos e proporcione estratégias consoante as necessidades e níveis de desenvolvimento de cada aluno para que todas as crianças, através desse incentivo, tenham aprendizagens significativas em todas as áreas do saber (Rodrigues, 2006), num contexto de escola para todos. Neste sentido, a avaliação constitui-se “processo interativo entre diversos actores que ocorre num espaço e tempo institucional” (Pinto, 2016, p.6), um instrumento essencial no processo de ensino e de aprendizagem para posterior adequação de estratégias ao ensino.

Segundo o Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, artigo 3.º “a avaliação tem uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao

aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre o desenvolvimento do trabalho, de modo a permitir a revisão e melhoria do processo de ensino e de aprendizagem”.

O trabalho cooperativo e colaborativo entre professores no processo de avaliação é essencial para o desenvolvimento desta, sendo que da mesma forma que o currículo é desenvolvido pelos órgãos competentes da escola, a avaliação também deve ser, sendo que “uma abordagem coletiva e uma responsabilidade partilhada conferem ao processo muito maior segurança” (Abrantes et al., 2002, p.13). Assim, a avaliação deve regular tanto a atividade do aluno como a do docente (Ferreira, 2007, citado por Ferreira, 2009).

Entre as várias modalidades de avaliação, a avaliação sumativa é realizada no final do ano, período ou ciclo e representa “uma apreciação concentrada, de resultados obtidos numa situação educativa” (Cortesão, 2002, p.38), o que corresponde “a uma visão altamente redutora das inúmeras potencialidades que a avaliação pode ter ao nível da promoção de aprendizagens de qualidade para todos e para cada um” (Cabral, 2016, p.117). Assim importa investir também, numa avaliação formativa que tenha em consideração não só o “produto final”, mas sim os processos, as estratégias e os instrumentos do processo de ensino e de aprendizagem, exprimindo-se qualitativamente através de comentários e apreciações e não através de uma nota quantitativa (Cortesão, 2002), sendo “mais centrada no esclarecimento, na compreensão, na descrição e na interpretação dos textos e dos contextos que geram as situações de ensino e aprendizagem do que com a mediação, a norma, ou o juízo de valor” (Cabral, 2016, p.117).

A avaliação diagnóstica é realizada no início do ano letivo e é caracterizada como o ponto de partida no que concerne “às características do contexto e da comunidade em que se insere a escola, quer às características da turma e dos seus alunos, quer aos conhecimentos que possuem sobre assuntos relacionados com os conteúdos curriculares e às competências que desenvolveram” (Leite, 2002, p.46). Esta possibilita a adaptação de estratégias diferenciadas para cada aluno, no sentido de corresponder às necessidades evidenciadas. No que concerne à autoavaliação, esta permite que o aluno participe no seu processo de avaliação e reflita sobre o que realizou durante um determinado período. Assim, em suma, a avaliação objetiva “a melhoria do ensino através da verificação dos

conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos” (Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, artigo 23.º).

Em suma, a prática educativa salienta a ligação entre a teoria e a prática, focando toda a ação na criança como um ser ativo e participativo na sua aprendizagem. Importa que o docente adote estratégias diferenciadas, respondendo às necessidades de cada um de modo a potenciar e dar, de forma diferente, oportunidade a todos de atingir sucesso na aprendizagem e sucesso pessoal.

4. O LIVRO NA VIDA E NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Mediante as necessidades e interesses das crianças de ambos os contextos em que decorreu a PES, surgiu o projeto “Conta-me Histórias”, centrado na temática da leitura e do livro que será apresentado no terceiro capítulo. Neste sentido apresenta-se o presente subcapítulo com o intuito de destacar o papel do livro e da leitura no desenvolvimento da criança.

A literatura infantil é considerada uma "atividade que além de educar, diverte, ensina e forma a criança para a vida em sociedade através de atividades prazerosas" (Oliveira, R., 2017, p. 376). Os livros podem ser instrumentos impulsionadores de conhecimento com os quais as crianças desenvolvem "a linguagem, a oralidade, o conhecimento de diversas histórias, enriquecendo e ampliando o vocabulário das mesmas, aproximando-as do universo da escrita, permitindo a livre expressão para descreverem cenários e personagens" (Oliveira, R., 2017, p.376).

A leitura “influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual, sendo igualmente factor de liberdade interior daquele que lê” (Sobrinho, 2000, p.31). Desta forma, apesar de na EPE as crianças ainda não saberem ler, é importante que mantenham, desde cedo, o contacto com livros e que as atividades de leitura se iniciem nos primeiros anos de vida, através das imagens e da leitura realizada pelo educador (Brasil, 2017). A criação de hábitos de leitura promove não só “o desenvolvimento da linguagem, a aquisição de vocabulário, o desenvolvimento de mecanismos cognitivos

envolvidos na selecção da informação e no acesso à compreensão, mas também porque potencia o desenvolvimento das conceptualizações” (Mata, 2008, p.72).

Através dos livros é possível que as crianças descubram o prazer da leitura e desenvolvam a sensibilidade estética (Lopes da Silva et al., 2016) e uma educação direcionada para os valores, uma vez que “facilita o conhecimento, a compreensão, a tolerância, o respeito e a disponibilidade em relação a outras comunidades, outros povos, outras culturas, fomentando atitudes de respeito e de solidariedade” (p.36). Para além disto, importa referir que os docentes utilizem estratégias específicas no ensino da leitura, visando “a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo” (Sim-Sim, 2007, p.11). Assim, as histórias devem captar a atenção e despertar a curiosidade de forma a estimular a imaginação e classificar as emoções.

O contacto com livros através de bibliotecas e cantinhos de leitura pode também começar na EPE, onde as crianças podem manusear e explorar diferentes livros e começar a desenvolver "hábitos de leitura e (...) gosto pela leitura e pela escrita." (Lopes da Silva et al., p.67). De acordo com Ramos (2007), dar um livro às crianças, proporciona-lhes um contacto com o imaginário e onírico. Estas vivem com o “faz de conta” e o “era uma vez”, com a recriação do mundo e do quotidiano, sendo que o contacto com livros fomenta a imaginação, a criatividade, a expressão oral e gráfica, já que as atividades de leitura podem ser complementadas com dramatizações, desenhos, entre outras.

Se a criança aprende e se desenvolve a brincar e a imaginar, importa enfatizar a importância dos contos de fadas que remetem para o jogo simbólico, onde a criança imagina e representa personagens do mundo mágico, contribuindo “para o desenvolvimento integral da criança, pois este possibilita que a criança altere sua realidade, que viaje pelo mundo mágico de forma criativa” (Riguetti, 2019, p.409). As histórias facultam à sua imaginação “novas dimensões que seria impossível ela descobrir só por si (...) a forma e a estrutura dos contos de fadas sugerem à criança imagens através das quais ela pode estruturar os seus devaneios, e com isso orientar melhor a vida” (Bettelheim, 2018, p.15). Desta forma, tanto a EPE como o 1º CEB contribuem de forma exponencial para a formação de leitores, não só pela fomentação do gosto pela leitura, mas também pelo pensamento crítico e criativo que estimula. A leitura de histórias e o diálogo

sobre as mesmas contribui para que a criança desenvolva e aumente o léxico, através da interação verbal “que implica saber ouvir falar e falar (...) [tornando as crianças] comunicadores fluentes e falantes competentes” (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008, p.33).

Segundo o Quadro Estratégico Plano Nacional de Leitura 2027, esta atividade deve ser desenvolvida não só na escola, mas também em conjunto com a família, sendo que “a leitura começa muito antes de se saber ler” (Bastos,1999, p.285), tornando o papel das famílias fundamental no desenvolvimento de hábitos de leitura das crianças. As oportunidades proporcionadas pelos pais às crianças “em que a leitura e escrita são experienciadas e validadas, contribuem para a criação de ambientes familiares ricos e estimulantes e para o desenvolvimento da literacia” (Cruz, Ribeiro & Viana, 2012, p.20).

Em suma, o livro e a prática da leitura são fulcrais para o desenvolvimento das crianças no sentido em que pode tornar mais significativas e autónomas as suas aprendizagens, competindo aos pais e profissionais de educação incutir hábitos tão essenciais à formação da criança em desenvolvimento, como a leitura.

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

“O ambiente escolar deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de tudo, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura” (Rinaldi, 2002, p.77).

O contexto educativo, o meio envolvente e as interações vividas entre os vários intervenientes são fundamentais para o desenvolvimento holístico da criança. A articulação destas dimensões fomenta o desenvolvimento de uma ação educativa sustentada na centralidade da criança, prevendo que o professor adote uma postura investigativa e que, perante uma problemática, organize e se questione sobre a sua ação, na procura constante de estratégias que respondam às particularidades de cada criança (Alarcão, 2001).

Este capítulo é organizado em quatro subcapítulos, sendo que o primeiro se refere à caracterização da instituição cooperante no qual se realizou a PES, o segundo pretende evidenciar as especificidades do contexto da EPE, o terceiro salienta as particularidades do 1º CEB e o quarto apresenta a metodologia de Investigação-Ação, cujos processos contribuíram para uma ação coerente e transformadora do contexto.

Assim, será apresentado o ambiente educativo nas várias dimensões: as características do grupo, a organização do espaço, a organização do tempo, os materiais, as interações e os modelos curriculares e metodologias adotadas pela docente no contexto. Será ainda evidenciada a metodologia de Investigação-Ação, essencial na formação profissional ao longo da prática pedagógica.

1. AGRUPAMENTO DE ESCOLAS E INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A PES, nas valências de Educação Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico decorreu num Centro Escolar, situado na periferia urbana do grande Porto, numa freguesia com uma grande expansão urbanística e populacional. Devido à diversidade sociológica que caracteriza a população verificou-se um “desenraizamento cultural, heterogeneidade socioeconómica, níveis díspares de escolarização e formação” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2016-2019, p.3).

O agrupamento de escolas prezava por conhecer e respeitar a diversidade dos alunos assim como os seus contextos familiares, socioeconómicos e culturais, colocando em prática o modelo Educação para todos, em que o aluno é o centro do mesmo. Desta forma, a escola deve ser entendida como “um espaço de cultura, de criatividade e de iniciativa, de realizações e de dinâmicas, de projetos e de festas, com a certeza que, também deste modo, conquistaremos os alunos e combateremos o abandono escolar” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2016-2019, p.9). A missão do agrupamento em que se insere o Centro Escolar da PES baseia-se na constituição de um espaço “onde os alunos encontrem as condições propícias a um ensino de qualidade e onde possam “crescer” enquanto cidadãos ativos, responsáveis, autónomos, participativos, dotados de espírito crítico, mas respeitadores dos princípios democráticos e da diferença.” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2016-2019, p.12).

A oferta formativa do agrupamento é diversificada, no sentido em que engloba todas as valências entre a Educação Pré-escolar e o Ensino Secundário, sustentando-se não só nos interesses, necessidades e motivações dos alunos, mas também constituindo-se como uma resposta às necessidades da região em que se insere. Este agrupamento conta com diversas estruturas de apoio, entre elas: Educação Especial, Núcleo dos Apoios Educativos, Gabinete de Acompanhamento e Mediação Disciplinar, Serviço de Psicologia e Orientação, Gabinete de Promoção da Saúde/Gabinete de Informação ao Aluno, Serviços de Ação Social Escolar, com o objetivo de assegurar a integração e o sucesso escolar, subjacentes à ideia de inclusão e igualdade de oportunidades. É, ainda,

perceptível no Projeto Educativo do Agrupamento o intercâmbio entre a escola e o meio em que está inserida, colaborando com diversas associações culturais, desportivas e recreativas, reforçando os protocolos de parcerias com a comunidade envolvente. A escola constitui-se, desta forma, “como uma organização social que se insere numa determinada comunidade, a qual tem de ser tida em conta na enunciação dos seus objetivos e perante a qual tem de se responsabilizar em termos de resultados” (Alves & Varela, 2012, p.38).

Considerando os pais e Encarregados de Educação um pilar fundamental ao sucesso escolar das crianças, o agrupamento desenvolveu ações conjuntas com as Associações de Pais e Encarregados de Educação, com a sua integração ao nível dos órgãos de administração e gestão. Como refere o Projeto Educativo do Agrupamento as associações “têm a sua própria identidade e individualidade, são importantes parceiros na prossecução dos objetivos educativos, pois participam ativamente na vida escolar, dinamizando atividades culturais, desportivas e de solidariedade e facilitam a interação com a comunidade.” (Projeto Educativo do Agrupamento, 2016-2019, p.32).

O Centro Escolar em questão é constituído por 11 salas, destinando-se três para a EPE e as restantes para o 1º CEB. Possui ainda gabinete destinado à coordenação; sala de professores; reprografia; laboratório de informática; salão polivalente; sala destinada ao Serviço de Apoio à Família (Projeto Educativo do Agrupamento); duas salas de arrumos destinadas ao apoio às salas da EPE e às aulas de Expressão e Educação Físico-Motora; cinco casas de banho e refeitório que inclui cozinha, dispensa e casa de banho. Devido à área da cantina ser de pequenas dimensões para o número de crianças que frequentam o Centro Escolar, o almoço dividia-se em três horários.

Importa também referir que o espaço exterior se destinava às duas valências do Centro Escolar, constituído por um recreio com áreas desportivas (campo de futebol e basquetebol) e uma zona coberta com bancos, sendo também “um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27), no qual se desenvolviam aprendizagens e se vivenciavam experiências que contribuíam positivamente para o desenvolvimento das crianças. Os grupos da EPE podiam usufruir de um espaço exterior mais reservado localizado em frente às suas salas.

O Centro Escolar não beneficiava de uma biblioteca na instituição, no entanto o agrupamento dispunha de uma biblioteca que as crianças e docentes

podiam usufruir. Para além disto, todas as semanas deslocava-se à instituição uma biblioteca itinerante na qual os alunos tinham oportunidade de contactar, explorar e requisitar livros, contribuindo assim para fomentar hábitos de leitura nas crianças. Estas bibliotecas disponibilizam “o acesso à informação, ao conhecimento, além de incentivar a prática da leitura (...) [surgindo] novos leitores e consequentemente cidadãos mais conscientes” (Aguiar & Correia, 2014, p.210).

O horário letivo da EPE funcionava entre as 9h00min e as 12h00min e das 13h30min às 15h30min. No entanto a instituição dispunha de um horário não letivo para a EPE que funcionava em regime de acolhimento entre as 7h30min e as 9h00min e em regime de prolongamento entre as 15h30min e as 19h30min. Possuía ainda um horário não letivo para o 1º CEB que funcionava entre as 7h30min e as 9h00min, bem como entre as 17h30min e as 19h00min. Assim, com o apoio da Câmara Municipal, as crianças da EPE podiam usufruir de Atividade de Animação de Apoio à Família (AAAF) e as de 1º CEB de atividades de enriquecimento curricular de cariz formativo, cultural e lúdico, e da componente de apoio à família (CAF). Este alargamento do horário constituía-se como uma resposta às questões laborais dos Encarregados de Educação que, por motivos profissionais ou outros, não tinham possibilidade de levar e buscar as crianças no horário letivo.

A instituição cooperante estava envolvida em diversos projetos entre os quais: Maia: Menú Saudável & Amigos Hortícolas; Leitura em vai e vem; Dia Nacional do Pijama (Mundos de Vida) destinados à EPE e: ARTES (música, teatro e dança); AGIR – filosofia para crianças; Ler Mais “Contos Contigo Conto” e Projetos de Saúde Escolar, destinados ao 1º CEB. Ademais, a instituição contava com algumas parcerias como a Câmara Municipal, a Junta de Freguesia, alguns Institutos Politécnicos, a Unidade de Saúde Familiar e a LIPOR. Através desta última, o Centro Escolar conquistou o prémio “Escola Verde”, revelando preocupação ambiental, pelo incentivo de práticas educativas de reciclagem.

O Centro Escolar no qual decorreu a PES promovia um ambiente favorável à aprendizagem e desenvolvimento da criança, fomentando o seu bem-estar, responsabilidade, autonomia e sentido crítico e objetivando a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, conforme se pode verificar nos subcapítulos abaixo apresentados, nos contextos de EPE e de 1º CEB.

2. CONTEXTO EDUCATIVO: EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A organização do ambiente educativo tem grande influência nas interações que se estabelecem e no trabalho que é desenvolvido com e para as crianças, envolvendo não só a organização do espaço, do tempo e dos materiais, mas também as relações com os outros intervenientes e com o meio.

A relação entre o educador e as crianças “depende fundamentalmente da criação de vínculos afetivos de qualidade, que conduzem todo o processo de ensino/aprendizagem” (Silva & Navarro, 2012, citado por Quintela, 2015, p.8), possibilitando ao educador a transmissão de estímulos às crianças que lhes permitirão o desenvolvimento de capacidades e consciências cívicas num ambiente de cooperação saudável. Assim, importou que a educadora e educadoras estagiárias mantivessem uma relação empática, escutando, observando, identificando e compreendendo os interesses e necessidades das crianças, incluindo-se também como elementos do grupo. A educadora cooperante e educadoras estagiárias mantiveram também, uma relação de proximidade e interajuda ao longo da PES, sustentada no trabalho colaborativo, em prol das necessidades das crianças. Concomitantemente, verificou-se uma estreita ligação de colaboração entre crianças, pessoal docente e não docente, nomeadamente entre a educadora e a assistente operacional do grupo da PES, que se refletiu no ambiente propiciador de aprendizagens, confiança e bem-estar.

A relação escola-família revela-se de extrema importância sendo que esta deve “ir além da presença parcial nos primeiros dias (...) ou dos encontros fortuitos nos momentos de entrada e de saída” (Garcia, 2018, s.p.). Neste sentido, para além dos encontros à saída da instituição quando a educadora acompanhava um pequeno grupo de crianças até aos pais, existia um horário de atendimento aos pais e encarregados de educação possibilitando a transmissão de informações, anseios e outros aspetos que considerassem relevantes para o desenvolvimento e conseqüente sucesso da criança. Contudo, seria pertinente o desenvolvimento de mais parcerias e momentos entre a família e a escola,

promovendo a comunicação entre estas e conseqüentemente novas experiências e aprendizagens para as crianças.

Para além das interações vividas no contexto de EPE, importa caracterizar o grupo com o qual se desenvolveu a PES, composto por 19 crianças, com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos, sendo três do sexo masculino e 16 do sexo feminino. Este grupo apresentava sete crianças entre os 2 e 3 anos que demonstravam alguma dificuldade na transição do ambiente familiar para o contexto educativo, sendo que o acolhimento era essencial nessa transição, assim como a “estreita colaboração entre todos os adultos que intervêm diretamente no processo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.99). Ao nível do desenvolvimento da linguagem demonstravam dificuldade na articulação de algumas palavras, formação de frases e organização do discurso e na linguagem expressiva e comunicativa, sendo que uma das mesmas quase não verbalizava. Estas crianças demonstravam maior interesse em atividades de construção, jogo simbólico e audição de histórias. As crianças de 4 e 5 anos apresentavam dificuldades no trabalho de equipa, partilha e autonomia. Ademais, demonstravam curiosidade em novos conhecimentos e novidades, interesse em atividades que as surpreendessem e na audição de histórias. Mediante os interesses observados no grupo de crianças, foi desenvolvido o Projeto “Conta-me Histórias” que será apresentado no terceiro capítulo deste documento.

Dada a heterogeneidade etária e de desenvolvimento do grupo existia um amplo espectro de interesses, necessidades e motivações tornando-se necessário adotar “práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e progressos” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10) de forma a que fosse possível a inserção e aprendizagem de todos os elementos do grupo. Uma das estratégias que contribuiu para o desenvolvimento de práticas diferenciadoras foram momentos em grande e pequeno grupo, individual e em pares, permitindo a partilha, reflexão e vivências, uma vez que cada criança tinha a possibilidade de se expressar.

Após a caracterização do grupo, importa refletir sobre a dimensão educativa – organização do espaço – que proporciona a organização “de espaços amplos bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos)” (Zabalza, 1998, p.50). Para a criança, a noção de espaço

é importante, na medida em que “o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele” (Forneiro, 1998, citado por Garcia, 2018, s.p.). Neste contexto, a sala onde decorreu a PES estava organizada em sete áreas dispostas à volta da sala, permitindo o fácil acesso e movimento e possibilitando ao educador uma ampla visão do espaço (cf. Apêndice A1). Esta disposição da sala segue as linhas orientadoras do modelo curricular de High-Scope como “uma necessidade indispensável para a vida em grupo, [contendo] mensagens pedagógicas quotidianas.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83). Ainda no que diz respeito à organização existiam duas mesas, sendo uma destinada à manipulação e construção de jogos e, também, de espaço para o lanche e outra para a realização de atividades de expressão plástica havendo, contudo, permeabilidade entre as várias áreas.

De forma a possibilitar uma melhor compreensão da dimensão educativa do espaço, percorrem-se as áreas. A área de acolhimento era composta por um tapete colorido de grande dimensão onde se realizavam diversas atividades em grande grupo, nomeadamente de cariz musical e literário. Era também neste espaço que se registava a data, o tempo, a estação do ano e se marcavam as presenças numa tabela de dupla entrada, bem como se possibilitava a partilha de novidades, ideias e outros temas que as crianças e as educadoras considerassem pertinentes. A área da casinha era composta por diversos materiais: mobiliário, alimentos de brincar, utensílios de cozinha e adereços para que as crianças pudessem brincar ao faz de conta, permitindo atividades de jogo simbólico em pequeno grupo e representassem diversos papéis do seu quotidiano familiar e social. A área da biblioteca podia ser explorada livremente pelas crianças e constituía-se como um espaço de pequena dimensão, composto por uma estante com vários livros, fantoches, uma mesa e bancos. A escassez de fantoches configurou-se como uma fragilidade desta área, uma vez que as crianças acabavam por contar sempre as mesmas histórias. Relativamente à área da expressão plástica, esta era constituída por vários materiais de desenho, pintura e modelagem que as crianças podiam explorar livremente, de modo a desenvolver a sua imaginação, criatividade, capacidade expressiva e sensibilidade estética. A área dos jogos era composta por vários jogos com diversas finalidades tais como: desenvolver a motricidade fina, o raciocínio lógico, classificação, seriação, concentração e o desenvolvimento dos domínios cognitivo, psicomotor e socioafetivo. As crianças tinham à disposição diversos

jogos nomeadamente puzzles, jogos de associação e construção, dominós entre outros. A área das ciências permitia a realização de experiências, observação de objetos e materiais já existentes na sala ou que recolhessem no espaço exterior e manuseamento de materiais científicos, contribuindo para “o desenvolvimento de atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura” (Lopes da Silva et al., 2016, p.85). Relativamente à área das construções e garagem, esta é destinada a construções de grande dimensão e a brincar com carros e questões rodoviárias.

A organização do espaço-sala por áreas “permite à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade.” (Oliveira-Formosinho, 2013, p.83). O espaço é uma componente de grande importância no ambiente educativo uma vez que, como defendem Edwards, Gandini & Forman (2016), o espaço é visto como um terceiro educador na medida em que estimula a investigação e exploração, reconhecendo as necessidades e desenvolvendo capacidades da criança, ajudando-a a manter a concentração e incentivando-a na autonomia. Para além disto, a sala possuía uma banca com espelho adequados à altura das crianças, de modo a que estas possam, autonomamente, usufruir do espaço.

O espaço exterior, destinado ao jogo espontâneo das crianças, apresentava dimensões muito reduzidas, poucos recursos e não mostrava condições para a sua utilização quando as condições meteorológicas não eram favoráveis. No entanto era utilizado sempre que possível, uma vez que “brincar nos espaços exteriores conduz à mobilização de todo o corpo na exploração do meio, dos objetos e das próprias capacidades, permitindo que se desenvolvam competências sociais, emocionais, físicas/motoras e cognitivas” (Thomas & Harding, 2011, citado por Bento & Portugal, 2016, p.91).

Piaget (1946, citado por Garcia, 2018) considera a construção da noção de espaço e tempo como um dos elementos fundamentais para a constituição da inteligência das crianças. Neste sentido, a organização e o planeamento do tempo constituem outra dimensão do ambiente educativo. As rotinas são fundamentais para a construção de confiança e a organização das vivências do dia a dia, promovendo a aprendizagem. Segundo Garcia (2018), “uma boa rotina respeita e proporciona espaço para a escuta das crianças e responde às necessidades delas” (s.p.). Desta forma, é possível afirmar que as rotinas podem

ser alteradas mediante propostas ou necessidades das crianças, pois a organização do tempo deve ser decidida pelas crianças e pelo educador e não apenas pelo educador (Lopes da Silva et al., 2016).

O acolhimento das crianças marca o início da sua rotina quando estas se dirigem à sala de atividades pelas 9h00min. Neste momento, define-se o chefe do dia (papel que todas as crianças têm oportunidade de desempenhar), que se responsabilizava pela organização e orientação do grupo quando as crianças se deslocavam da sala e por orientar a arrumação dos materiais. Para além de ser motivo de alegria e entusiasmo para a criança, ser chefe do dia conferia-lhes responsabilidades que se refletiam no desenvolvimento cívico e pessoal de cada uma. Posteriormente, com o auxílio da educadora e/ou das docentes estagiárias, as crianças preenchiam o quadro de presenças numa tabela de dupla entrada. Esta tarefa, defendida no MEM, fazia parte da rotina diária do grupo, auxiliando a construção da “consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos (...) funcionando sistematicamente como plataformas de balanço e de estudo para o desenvolvimento lógico-matemático, linguístico e social” (Niza, 2013, p.153). De seguida cantavam a canção dos bons dias, faziam o planeamento diário e iniciavam as atividades. A meio da manhã faziam uma pequena interrupção para lanchar e deslocar-se ao exterior para brincar, quando as condições climatéricas assim o permitiam, e retomavam as atividades até ao meio dia. Por volta dessa hora voltavam a fazer a higiene e dirigiam-se ao refeitório para almoçar. A parte da tarde iniciava-se por volta das 13h30min e prolongava-se até às 15h30min. Neste momento, algumas crianças dirigiam-se ao espaço da AAAF até à hora máxima 19h30min.

Ao longo do dia as crianças tinham oportunidade de intervir, opinar e construir ideias e perceções, vendo os seus contributos aproveitados de modo a que se pudesse perceber as necessidades, anseios e vontades do grupo. Neste sentido, assume-se que “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim. O seu desenvolvimento e crescimento, o ideal. Só ele fornece o padrão. Todos os estudos se devem subordinar ao crescimento da criança.” (Dewey, 1966, citado por Gambôa, 2011, p.52). A aprendizagem para a criança deste grupo era ativa partindo dela determinar “quantidade e qualidade da aprendizagem” (Dewey, 1956, citado por Gambôa, 2011, p.54).

Para além das atividades com a educadora, eram dinamizadas por professores e colaboradores externos à instituição, atividades de Expressão

Musical às terças-feiras, bem como atividades de Expressão Motora às sextas-feiras e quinzenalmente as crianças recebiam a visita de uma Nutricionista.

3. CONTEXTO EDUCATIVO: 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A turma de 1º ano com a qual se desenvolveu a PES era constituída por 24 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. É de salientar que uma das crianças é diabética com necessidade de administração de insulina e três alunos usufruíam de Medidas de Apoio ao Sucesso, que pretende um acompanhamento personalizado a alunos com dificuldades de aprendizagem, por parte de uma docente da escola durante o período letivo.

Na generalidade as crianças eram participativas e autónomas e apresentavam maiores dificuldades na área curricular de Português, especificamente no domínio de Leitura e Escrita, sendo que não demonstravam gosto pelas obras literárias e encaravam o ato de ler como um castigo. Neste contexto surgiu a necessidade de incentivar e promover o gosto pela leitura, sendo o mote para a continuação do projeto realizado e aplicado na valência de EPE, o Projeto Conta-me Histórias, que será apresentado no terceiro capítulo do presente documento. De salientar que a leitura é uma “das mais importantes actividades humanas, já que influencia e assegura o processo de maturação, através da autonomia intelectual, sendo igualmente factor de liberdade interior daquele que lê” (Sobrino, 2000, p.31). Uma vez que se tratava de uma turma de 1º ano de escolaridade, e conseqüentemente, estava a passar pelo processo de alfabetização, importava incutir hábitos de leitura. Assim, desenvolveu-se um projeto que respondeu a essa necessidade de promover o gosto pela leitura a partir de uma abordagem de ensino à distância.

O Estudo do Meio era a área curricular em que os alunos revelavam menos dificuldade, uma vez que já possuíam e se apropriavam dos conhecimentos prévios articulando-os com os conteúdos abordados. Na Matemática os alunos revelavam algumas dificuldades, sendo que para colmatar essa situação, a professora titular dispunha de diversos recursos manipuláveis que auxiliavam

os alunos na resolução de cálculos e problemas facilitando a “observação, análise, [desenvolvendo] o raciocínio lógico e crítico, sendo excelente para auxiliar o aluno na construção dos seus conhecimentos” (Turrioni & Perez, 2006, citado por Rodrigues & Gazire, 2012, p.5). Os alunos evidenciavam maior interesse na área das Artes Visuais sendo que, sempre que possível, foram desenvolvidas na PES atividades plásticas e lúdicas relacionadas com os conteúdos lecionados, respondendo aos seus interesses e tendo em conta que esta área permite “desenvolver a criatividade, a comunicação e a construção de novas ideias, potenciadoras da exploração e da transformação do mundo, ela torna-se uma das formas mais significativas de promoção da cultura” (Oliveira, M., 2017, p.264).

Na generalidade, os alunos eram assíduos e pontuais e no que respeita ao comportamento, revelavam curtos períodos de atenção e concentração no período da tarde, uma vez que após a interrupção de almoço se encontravam mais irrequietos e com mais energia, característica normal de crianças desta idade. Desta forma, o par pedagógico optou por recorrer ao relaxamento, não só na parte da manhã como era habitual, mas também na parte da tarde.

Após caracterizar a turma, importa agora refletir sobre as interações na medida em que o ambiente educativo influencia não só o trabalho desenvolvido, como também as interações que se estabelecem entre os diferentes intervenientes. A relação entre aluno e professor é de extrema importância no processo de ensino e de aprendizagem, no sentido em que esta “deve ser marcada pela bi-lateralidade, ou seja, pela influência existente do professor sobre o aluno, assim como do aluno sobre o professor” (Brait, Macedo, Silva, Silva & Souza, 2010, p.12). A docente cooperante e as docentes estagiárias realizavam acompanhamento em todas as tarefas, desenvolvendo atividades diversificadas recorrendo a materiais lúdicos para melhor interiorização e aplicação dos conhecimentos. A professora titular mantinha uma relação empática com os alunos, na qual a afetividade era privilegiada criando um clima de confiança e bem-estar. O par pedagógico procurou também criar uma relação empática com as crianças e optaram também por permanecer essencialmente perto das mesmas. Durante o processo de ensino e de aprendizagem a docente recorreu ao reforço positivo, de forma a aumentar a autoestima das crianças. Este reforço refletiu-se na relação aluno-aluno, onde estes aprenderam a elogiar e incentivar o outro.

Ao longo do período em que decorreu a PES, criou-se uma estreita relação de colaboração entre a docente cooperante e docentes estagiárias, que procuraram manter uma relação de proximidade e interajuda, sendo que o “processo de trabalho articulado e pensado em conjunto (...) permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração” (Roldão, 2007, p.27). Para além da importância desta relação colaborativa entre a professora cooperante e as docentes estagiárias revelou-se, de igual forma, essencial a relação entre estas e as famílias.

A relação escola-família baseia-se “numa comunicação que se realiza através de trocas informais (orais ou escritas) ou em momentos planeados (reuniões com cada família) (...) [constituindo] ocasiões para conhecer as suas necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões, incentivar a sua participação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.28). Neste contexto, verificaram-se momentos de articulação escola-família, nomeadamente uma reunião no início de cada período e no final do terceiro. Além disto, a docente cooperante dispunha de uma hora de atendimento semanal aos encarregados de educação, sendo que podia ser convocada por qualquer uma das partes. Considerando a importância da relação escola-família para o desenvolvimento da criança, é redutor que esta se cinja a quatro ou cinco reuniões anuais. Para isso importa que o professor conheça o meio familiar dos alunos e a família conheça o docente, de modo a que se entendam e se completem tendo em conta que muitos dos conhecimentos prévios que as crianças levam das suas experiências familiares se complementam na escola, transformando-se em aprendizagens significativas.

Após refletir sobre as interações, importa incidir sobre a organização do espaço e do tempo, que se constituem como dimensões fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem. A organização do espaço era definida pela professora titular, devendo ser adequada “às suas funções, sendo que diferentes formações são utilizadas para diferentes funções” (Arends, 2008, p.94). A sala de aula era constituída por 12 mesas organizadas em três filas, permitindo o fácil acesso e movimento (cf. Apêndice A2). Os alunos estavam sentados estrategicamente, sendo que na fila da frente se situavam os que necessitavam de apoio diferenciado, possibilitando um maior auxílio e apoio

durante as atividades. No entanto, o formato em U apenas permitia o trabalho individual e de pares, sendo que a díade optou por alterar as organização das mesas de modo a proporcionar o trabalho colaborativo em pequenos grupos, no qual as crianças se sentiam mais descontraídas e revelavam maior vontade de participar, constituindo-se como uma mais valia para a aquisição de conhecimento.

A secretária da docente encontrava-se do lado esquerdo, ao lado do quadro branco e do quadro interativo, embora esta muito raramente estivesse na secretária, preferindo sentar-se em frente dos alunos, de modo a estabelecer um contacto mais próximo e direto com estes. A sala possuía uma parede composta por janelas e uma porta de vidro de grande dimensão, o que permitia a entrada de luz natural e ar na sala. Nas restantes paredes eram expostas de forma alternada as produções e trabalhos dos alunos contribuindo para um ambiente agradável e estimulante (Oliveira-Formosinho, 2013). Para além disto, existia um computador, uma banca para lavagem de mãos e materiais, embutida num armário de arrumação de capas e materiais e tal como na EPE, as crianças podiam desfrutar de uma área denominada “O Nosso Cantinho”, na qual podiam ler, descansar e brincar. Apesar de ser visto como um espaço de relaxamento e diversão aos olhos da criança, este era também potenciador de aprendizagens, uma vez que através de leituras, jogos e do brincar as crianças desenvolviam capacidades comunicativas, sociais e expressivas.

O espaço exterior destinado às crianças de 1º CEB era constituído por uma área coberta e uma área descoberta, fazendo face às condições meteorológicas adversas, sendo que este “é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interações social e de contacto e exploração de materiais naturais” (Lopes da Silva, 2016, p.27). Ao longo da PES o espaço exterior iria ser tido em conta como um espaço educativo e de aprendizagem, desenvolvendo-se pelo menos uma atividade semanal, como era hábito da professora titular sempre que as condições climatéricas o permitiam.

Durante o período letivo foram promovidas atividades em grande e pequeno grupo e individual, o que permitia a partilha, reflexão e construção de conhecimentos e experiências, ao observar as estratégias e ao assimilar o processo de construção (Vala, 2008). Neste sentido, a sala era organizada consoante o que as atividades exigiam em prol de uma aprendizagem

significativa, sendo que poderia assumir diversas disposições do mobiliário durante o dia de modo a fomentar o trabalho colaborativo.

Apesar de no 1º CEB as crianças normalmente passarem mais tempo sentadas, a professora titular dava liberdade aos alunos para circularem pela sala sempre que considerassem necessário e irem à casa de banho sem pedir, sendo que apenas necessitavam de colocar o sinal vermelho ao sair da sala. Isto permitia que as atividades não fossem constantemente interrompidas, possibilitando um maior proveito das experiências e promoção da autonomia das crianças “como a capacidade de coordenação de diferentes perspetivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco” (Kesselring, 1993, citado por Santos & Rubio, 2014, s.p.).

O espaço e o tempo constituem-se como pilares fundamentais no 1º CEB, influenciando a comunicação bilateral, sendo que “a valorização do espaço ou a valorização do tempo como condicionante da relação pedagógica origina maneiras diferentes de conceber o acto pedagógico” (Estrela, 1994, p.39). A organização do ambiente educativo tem grande influência nas interações que se estabelecem e no trabalho que é desenvolvido com a turma. A atividade letiva iniciava-se às 9h00min e terminava às 16h00min, sendo que era feito um intervalo na parte da manhã e uma pausa de duas horas para almoço. As horas letivas eram divididas pelas várias componentes curriculares, dando espaço para abordar todas as áreas e conteúdos.

Os alunos iniciavam o dia com um momento facultativo de aquecimento que se baseava na dança de uma música e, posteriormente, todos os alunos faziam uma sessão de relaxamento orientada por uma criança selecionada por uma das professoras. Estas, permitem que as crianças relaxem, “interajam com confiança no ambiente e aproveitem as oportunidades educativas” (Figueiredo, Araújo & Marques, 2016, s.p.). O restante dia dividia-se pelas diferentes áreas curriculares, sendo que era realizada uma articulação entre as mesmas, promovendo a interdisciplinaridade. As crianças tinham uma professora externa à escola que lecionava inglês todas as quintas-feiras e, para além disso, usufruíam de AEC (Yoga, Filosofia para Crianças, Educação Física e Expressões) de carácter facultativo após o horário letivo.

A metodologia privilegiada pela orientadora cooperante era o manual em articulação com as TIC, criando assim dinâmicas mais divertidas que promoviam o pensamento crítico e aprendizagens colaborativas e significativas.

Deste modo as tecnologias “operam como molas propulsoras e recursos dinâmicos de educação, à proporção que quando bem utilizadas pelos educadores e educandos proporcionam a intensificação e a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e fora dela” (Oliveira & Moura, 2015, p.80).

Ao longo da PES foi adotada uma postura crítica e reflexiva sobre a prática educativa desenvolvida, aproximando-se à metodologia de Investigação-Ação a seguir apresentada.

4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Um professor não deve ser encarado como um transmissor de conhecimentos, mas sim como um mediador e educador, “alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno” (Lopes, 2008, p.5). Desta forma importa que o docente adote um conjunto de princípios pedagógicos para melhorar a qualidade de aprendizagem das crianças, de modo a “criar o seu próprio currículo, sendo crítico, dialogante e consequente, com uma visão ampla da realidade, exercendo as suas funções com autoridade profissional, mas aberto a diferentes pontos de vista, sem recorrer ao autoritarismo e à doutrinação” (Silva, E., 2011, p. 661). Neste sentido, o docente deve manter uma postura receptiva a novos conhecimentos, com espírito investigador tendo em conta que por muito que estude, nunca atingirá a plenitude do conhecimento. Assim, torna-se necessária uma atualização constante, na medida em que é de extrema importância que um docente seja, também, professor-investigador, que pesquise e saiba investigar, contribuindo “para o desenvolvimento profissional dos professores e para o desenvolvimento institucional das escolas em que estes se inserem, escolas que tal como os professores, se devem tornar reflexivas” (Alarcão, 2001, p.2).

Na visão de Elliott (2010, citado por Mesquita-Pires, 2010) “a investigação em educação deve ultrapassar a visão simples, da indagação dos processos de aprender e ensinar, para se constituir como uma realização ética associada ao bem educacional” (p.70). A área da investigação agrega diversas metodologias aplicadas atualmente no campo das ciências sociais. Neste capítulo será

abordada a investigação-ação, metodologia presente na PES nas valências de EPE e 1º CEB. Não é possível encontrar uma definição única para a metodologia de investigação-ação, sendo que diversos autores defendem ideias distintas a seu respeito. Noffke e Someck (2010, citado por Mesquita-Pires, 2010; Castro, 2012) defendem que a investigação-ação procura transpor o dualismo entre a teoria e a prática, separando assim, os investigadores e os investigados, a investigação e a ação.

A investigação-ação apresenta, tal como outras metodologias, variadas formas de ser desenvolvida, tendo em conta os intervenientes, contextos e as situações e condições em que se aplica (Cohen & Manion, 2011; Descombe, 2010, citados por Machado, 2014). Neste seguimento, podem-se destacar três modalidades fulcrais: técnica, prática, emancipatória ou crítica (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Na investigação-ação técnica, o facilitador externo traça os objetivos e o professor coloca-os em prática. Esta é apenas uma fase de investigação inicial que procura resultados já fixados. Na investigação-ação prática é o professor que conduz a mesma e os facilitadores externos mantêm apenas uma relação de cooperação, o que promove o desenvolvimento do raciocínio dos professores. A investigação-ação emancipatória ou crítica procura a implementação facilitada de resultados que visam a melhoria da ação (Castro, 2012). Esta desenvolve-se num paradigma sócio crítico, “num ambiente de maior colaboração social e preconiza, de uma forma mais intencional, a mudança.” (Coutinho et al., 2009, p.365).

Segundo Lewin (1997, citado por Machado, 2014) a metodologia de investigação-ação desenvolve-se de forma cíclica, através de uma “espiral autorreflexiva”, formada por quatro processos: planificação, ação, observação e reflexão crítica sobre o resultado proveniente da ação. A PES iniciou-se com um período de observação para que fosse possível conhecer as especificidades do grupo e se identificassem as suas necessidades, interesses e motivações para planear mediante o que foi possível observar. A observação “ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas interações” (Máximo-Esteves, 2008, p.89). Segundo Estrela (1994) a observação possui um papel fulcral no que respeita à “modificação do comportamento e da atitude do professor em formação” (p.56). Para isso recorreu-se a uma observação sistemática, contínua e participante, onde importou recolher e registar as ações da PES. Estas foram recolhidas ao longo

de toda a PES, através de grelhas de observação (Apêndice B) e notas de campo com “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas, as suas acções e interacções” (Spradley, 1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.88) e registos fotográficos e de vídeo. Todos estes instrumentos permitiram que se conhecesse o grupo e cada criança, sendo fulcrais para a definição de estratégias e conseqüente construção da planificação. Neste sentido foi realizado um questionário em contexto de 1º CEB que visava a compreender e perceber a opinião dos alunos relativamente ao ensino à distância.

Ao longo da PES foi também desenvolvido um diário de formação individual do qual faziam parte não só as notas de campo e intervenções importantes das crianças, como também análises e reflexões sobre as práticas, sendo que este “representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reacções a tudo que rodeia o professor-investigador” (Spradley, 1980 citado por Máximo-Esteves, 2008, p.89). As reflexões realizadas no diário de formação servem “como veículo de ancoragem teórica e fundamentação para a acção, de modo a que a prática ganhe sentidos renovados e que o professor possa desenvolver a sua auto-direcção na acção” (Vieira & Moreira, 2011, p.42).

A partir das observações e conseqüentes reflexões elaboravam-se as planificações de carácter flexivo que permitiam “não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando o que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.15). Assim, procurou-se responder aos interesses e necessidades identificados anteriormente, tendo em conta não só os materiais e recursos disponíveis, mas também os que poderiam ser construídos. Esta, para “além de servir de guia para as interações (...) e de ferramenta de organização, no que concerne a objetivos, atividades, materiais e à distribuição do tempo, a planificação, transmite ao professor uma maior segurança na sua acção pedagógica” (Santos, Cardoso & Lacerda, 2016, p.1047).

Para a construção das mesmas foram tidos em conta os documentos legais (Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar e Aprendizagens Essenciais) e as necessidades e interesses das crianças, desenvolvendo-se objetivos para o grupo através de estratégias e recursos que potenciasses aprendizagens significativas. Nas planificações destinadas à EPE (Anexo A)

foram identificadas as aprendizagens evidenciadas na semana anterior, os interesses e necessidades de aprendizagens. Posteriormente foram delineados os objetivos e construída a planificação descrevendo as atividades e fazendo referência às decisões pedagógicas, organização do espaço, materiais e grupo e os responsáveis por cada atividade. Na planificação (Anexo B) de 1º CEB foi realizada uma pequena contextualização tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, delineados os objetivos e criado um mapa de articulação das atividades a desenvolver. Seguidamente foram descritas as ações estratégicas, os recursos e referido o tempo de cada atividade. Finalmente identificaram-se os critérios de avaliação com o intuito de apreciar formativamente o desenvolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas e, posteriormente, se necessário, reorganizar e planificar de outra forma as atividades consoante as necessidades dos alunos. Estas planificações eram acompanhadas de uma grelha de observação (Apêndice C) que auxiliavam na reflexão sobre as aprendizagens das crianças.

Antes das observações em contexto foi realizado um exercício de reflexão que antecedia a ação, através de guiões de pré-observação (Anexo C) que foram posteriormente analisados após a ação com a supervisora institucional, o par pedagógico e a professora cooperante permitindo refletir sobre a ação na prática e sobre possíveis acontecimentos que não estavam previstos antecipadamente. As narrativas individuais foram também essenciais durante o percurso da PES, pois através destas era efetuada uma reflexão sobre o contexto, o grupo e a ação, possibilitando “compreender melhor os processos e as condições mobilizadoras das transformações nos contextos formativos, bem como melhorar as representações que os sujeitos constroem de si, no processo de formação” (Ribeiro, 2011, p.45).

Segundo vários autores a metodologia IA “sugere que a colaboração de todos os participantes na investigação é fundamental neste processo” (Máximo-Esteves, 2008, p.20). Desta forma, foram, também, desenvolvidas narrativas colaborativas (Anexo D) que consistiam numa reflexão sobre a prática, em tríade, tendo em conta os aspetos positivos e os aspetos a melhorar na ação visando a compreensão do “significado que cada um atribui à ação do outro, procurando conhecê-lo no modo como pensa e interpreta a experiência vivida” (Van Manen, 1990, citado por Ribeiro, 2011, p.45). A par destas foram regulares os encontros em Orientações Tutoriais e Seminários que permitiram a partilha

de experiências e reflexão em grupo e com as docentes supervisoras. Para Estrela (1994) a investigação contribui para melhores estratégias de formação e a escola é o seu espaço de observação, que permite uma postura reflexiva sobre as práticas pedagógicas, com o objetivo de fazer mudanças na sua ação. Esta “e a reflexão formam o eixo estratégico do processo de investigação-acção. Associado ao conceito de acção estratégica com vista à melhoria, está presente a necessidade do envolvimento dos que nela intervêm.” (Máximo-Esteves, 2008, p.21).

No sentido de aprimorar a prática educativa, a IA requer “uma reflexão sistemática (...) sendo um desafio que se impõe a todos os atores empenhados e envolvidos na intervenção educativa” (Castro, 2012, p.7). A reflexão deve decorrer ao longo de todo o ciclo de IA, uma vez que o processo cíclico começa com a identificação de algo a melhorar, que advém da prática reflexiva a partir dos dados recolhidos através da observação. A IA perspetiva a evolução do conhecimento prático, detendo influências nos profissionais de educação e nas instituições, no sentido em que envolve toda a comunidade educativa (Oliveira-Formosinho, 2008). Assim, esta metodologia acarreta importantes benefícios para prática educativa no sentido em que exige uma aproximação dos atores num ambiente de constante cooperação.

A metodologia de IA constituiu-se como uma mais valia para conhecer o contexto, o grupo e cada criança, planificar em prol das necessidades de cada uma e agir conforme o planeado adotando uma postura flexível para solucionar ou criar oportunidades de aprendizagem nas situações imprevistas, e por fim, refletir criticamente de modo a alterar ou melhorar estratégias na ação. Assim, o próximo e último capítulo do presente documento destina-se à descrição, análise e reflexão crítica da ação desenvolvida nas duas valências em que decorreu a PES.

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

“Os educadores, apesar das suas dificuldades, são insubstituíveis, porque a gentileza, a solidariedade, a tolerância, a inclusão, os sentimentos altruístas, enfim todas as áreas da sensibilidade não podem ser ensinadas por máquinas, e sim por seres humanos.” (Cury, 2003, p.65).

Com base no enquadramento teórico e legal apresentado no primeiro capítulo, na caracterização dos contextos de estágio apresentados no capítulo anterior concretizaram-se as práticas pedagógicas desenvolvidas em EPE e 1º CEB. O profissional de educação “não deve limitar-se a seguir e aplicar as mesmas práticas, uma vez que cada situação que vive é singular e exige de sua parte uma reflexão em e sobre a ação” (Tardif & Moscoso, 2018, p. 391). Assim, ao longo da PES foram adaptadas ao grupo e a cada situação em particular práticas diversificadas de forma a responder às necessidades e interesses do grupo de crianças.

O presente capítulo destina-se à descrição e reflexão sobre as práticas pedagógicas nos contextos de EPE e 1º CEB, sendo que na prática docente importa que o profissional reflita sobre as suas ações, permitindo avaliar todo o processo desenvolvido. Este capítulo organiza-se em dois subcapítulos que visam entender a prática e ação desenvolvidas no contexto da PES nas valências de EPE e 1º CEB.

1. CAMINHO PERCORRIDO E DESENVOLVIDO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo visa a análise reflexiva sobre o caminho percorrido e ação desenvolvida na PES na valência de EPE. A educação deve ser uma prática reflexiva, numa sociedade em constante transformação, sendo que ao refletir

sobre as experiências da prática se constroem novos saberes (Perrenoud & Thurler, 2002, citados por Duarte, Werneck & Cardoso, 2013).

Na PES em contexto de EPE, a observação não se refletiu apenas nas primeiras semanas, mas sim ao longo de todo o percurso permitindo conhecer o contexto, o grupo e cada criança e a educadora cooperante. Ao longo da PES privilegiou-se uma observação e postura participativa e ativa, em que cada criança foi observada na sua individualidade e também em conjunto com o grande grupo, com o intuito de colocar e, conseqüentemente, solucionar problemas que foram surgindo. Para além da observação, também a planificação, ação e reflexão se configuraram como pilares basilares para a realização da prática, sendo que a observação e a reflexão foram fundamentais para a construção de planificações integradas e flexíveis com objetivos divergentes e transversais (Decreto-Lei nº241/2001, de 30 de agosto), tendo sempre em consideração os interesses e necessidades das crianças.

No contexto da PES a díade, com a colaboração da educadora cooperante, elaborou planificações semanais, seguindo um modelo estruturado, com caráter flexível de modo a adaptar-se aos imprevistos e sugestões das crianças. Para o par pedagógico foi, então, fundamental valorizar a participação, estimular o diálogo e a voz da criança, afirmando-a como um sujeito ativo na construção de conhecimento através da ação, permitindo-lhe “coconstruir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.19).

No decorrer deste subcapítulo serão apresentados e refletidos os momentos “Construção do meu prato saudável”, “*Bowling* da Carochinha” e o “Percurso da Capuchinho Vermelho”, sendo que os dois últimos se inserem no projeto desenvolvido segundo a MTP, pela díade denominado “Conta-me Histórias”. O outro elemento do par pedagógico irá apresentar os momentos “Cozinheiros por um dia”, “Construção das casas dos três porquinhos” e “Percorre o Caminho até à Capuchinho Vermelho”. Esta divisão foi realizada de modo a dar amplitude à ação desenvolvida na PES.

Na sequência do Dia da Alimentação as crianças realizaram diversas atividades, entre as quais “A nossa Roda dos Alimentos”, “Vamos idealizar e elaborar a nossa Roda dos Alimentos”, leitura e exploração da história “O menino que não gostava de sopa”, aprendizagem da música “Roda dos Alimentos”, “O meu prato saudável” e “Cozinheiros por um dia” relacionadas

com a temática. A atividade “Construção do meu prato saudável” surgiu a propósito deste dia, através de um diálogo inicial com o grande grupo, do qual surgiu a questão, por parte das docentes estagiárias, “Sabem o que é a alimentação?”. Surgiram respostas como “É o sol.” (N) e, imediatamente, outra criança responde “Não é o sol, porque não comemos o sol” (L). Perante esta resposta várias crianças enumeraram alimentos e uma delas interveio afirmando “não podemos comer sempre sugos, hamburgers e batatas-fritas” (G), abrindo espaço para a abordagem da alimentação saudável. Através do diálogo, as crianças puderam partilhar saberes e aprender umas com as outras, sendo “necessário que o contexto de educação pré-escolar forneça ocasiões que motivem o diálogo e a partilha entre as crianças, a partir das vivências comuns” (Lopes da Silva et al., 2016, p.62). Neste contexto as crianças, partindo dos conhecimentos prévios, referiram que a Roda dos Alimentos continha alimentos saudáveis. No entanto, algumas crianças consideraram saudável aquilo que gostavam de comer, como por exemplo batatas-fritas, pizzas e hamburgers. Partindo desta observação tornou-se evidente desenvolver atividades sobre a alimentação saudável, de forma a promover o gosto por esses alimentos, surgindo assim a construção de pratos saudáveis.

Para esta atividade as mesas foram organizadas de modo a que todo o grupo pudesse circundar as mesmas e visualizar todo o processo, facilitando o alcance aos materiais e a participação ativa de cada uma. As crianças começaram por confeccionar plasticina, juntando farinha de trigo, sal, vinagre e óleo de modo a obter uma massa homogénea de cor branca (cf. Apêndice D1). Seguindo a receita, as crianças mediram e pesaram as quantidades. Para colorir a plasticina recorreram a corantes de cores azul, vermelho e amarelo. No entanto, uma das crianças reparou que não estavam disponíveis todas as cores que necessitava “E agora? Não temos verde para fazer a alface” (G). Neste contexto uma das crianças referiu “No outro dia também apareceu plasticina laranja porque um menino juntou duas cores” (N). Desta forma surgiu a necessidade de criar novas cores para a realização da atividade, conferindo oportunidade às crianças de explorarem a junção de cores, através da liberdade que tiveram para escolher duas cores e juntarem-nas para observarem a cor que era possível obter, potenciando as aprendizagens referentes às cores primárias e secundárias.

No dia seguinte as crianças modelaram a plasticina, atribuindo formas aos alimentos que pretendiam, recorrendo à modelagem de materiais com o

objetivo de construir objetos de interesse da criança, desenvolvendo a motricidade fina e a expressão tridimensional. Esta, assumiu-se como uma atividade de extrema importância na EPE, quer pelo desenvolvimento da motricidade quer da criatividade. Após a construção dos alimentos decoraram o seu prato de papel com massa, arroz, ervilhas, alface, peixe e carne, entre outros (cf. Apêndice D2).

Terminada a atividade e recolhidos os pratos saudáveis e coloridos, as crianças, em grande grupo, juntaram todos os pratos construídos e observaram o seu prato e o dos colegas e analisaram se os alimentos constituintes eram, efetivamente, saudáveis. Dada a importância atribuída a este momento, questionou-se as crianças onde queriam expor os pratos, optando-se por colocá-los na parede (Figura 1) para reforçar a observação e a reflexão dos resultados e sensibilizar e incentivar o grupo para hábitos de alimentação saudável. “As explorações e o diálogo entre crianças e com o/a educador/a sobre estes elementos visuais e a sua representação em diferentes formas visuais constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico” (Lopes da Silva et al., 2016, p.49). A organização do espaço educativo foi considerada como uma ferramenta de aprendizagem, onde as paredes “são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes” (Malaguzzi, 2016, p.73).



Figura 1 - Exposição dos pratos com alimentos saudáveis construídos pelas crianças

As semanas de observação, o diálogo com as crianças e a observação das suas áreas de interesse durante o jogo espontâneo permitiram à díade perceber o gosto e interesse das crianças em ouvir histórias, quer nas atividades de jogo simbólico quer na área da biblioteca. Algumas das intervenções das crianças foram ao encontro dos resultados da observação “A minha área preferida é a

biblioteca” (L); “Eu gosto de ir para a casinha e fingir que sou uma princesa” (N); “Gosto muito de contar histórias com os fantoches” (AF). Dado o interesse revelado em histórias importou refletir e explorar sobre a importância das mesmas no desenvolvimento das crianças. Ao longo da PES foi adotada a MTP, onde se destaca o projeto “Conta-me Histórias” que surgiu mediante as motivações das crianças anteriormente mencionadas e que se iniciou na última semana de outubro.

Na fase I da MTP realizou-se um levantamento dos conhecimentos prévios das crianças em relação a livros e histórias, dos quais se salienta “As histórias estão nos livros” (AF), “Têm desenhos nas folhas” (G), “A parte da frente é a capa e a de trás é a contracapa” (ML), “Nós guardamos os livros na biblioteca” (AF). Através do contributo das crianças e com a colaboração das mesmas e da díade foi elaborada uma teia concetual, “O que sabemos sobre os livros e as histórias”, sobre os conhecimentos já possuídos pelas primeiras (cf. Apêndice E1).

Na fase II, que corresponde à planificação e desenvolvimento do trabalho, foi elaborada uma teia concetual, “O que queremos descobrir?”, posteriormente exposta na sala, com o que as crianças pretendiam descobrir ao longo do projeto, salientando-se as questões “Quem escreve as histórias?”, “Quem faz os desenhos das histórias?”, “De que formas podemos contar uma história?”. Contudo, ao longo do projeto foram surgindo outras questões como “O que é um cenário?” (cf. Apêndice E2). Nesta fase foram não só considerados os objetivos do projeto (promoção da leitura e do livro e a promoção do gosto pela leitura) mas também as ideias que as crianças apresentavam e as dinâmicas que pretendiam desenvolver. Assim, foi realizado um levantamento do que as crianças queriam fazer, sendo que ouvir histórias, construir fantoches e construir um livro gigante foram alguns dos contributos das crianças.

Após um diálogo com o intuito de perceber quais as histórias favoritas das crianças, realizou-se um pictograma com imagens das histórias mencionadas anteriormente em que as crianças, recorrendo a tintas, marcaram com o dedo a sua história favorita (cf. Apêndice F). Neste contexto, ficou definido que seria apresentada pelo menos uma história por semana e todas as atividades dessa semana seriam relativas a essa mesma história. Foi desenvolvida uma multiplicidade de atividades ao longo do tempo, valorizando não só diferentes experiências como também a transversalidade de saberes. Neste sentido,

salientam-se algumas atividades tais como: construção das casas da história “Os três porquinhos”, “Escolhe uma personagem e constrói o teu fantoche de dedo”, “Vamos transformar a carruagem da Cinderela em doce”, “Vamos construir um castelo”.

No que respeita à fase III, que se destina à execução, foram utilizadas as TIC como um recurso, elaborando pesquisas e investigações no computador. Estas foram realizadas com a consciência que “o acesso ao computador no jardim de infância (...) é um meio privilegiado na recolha de informação, na comunicação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.93). Foi possível verificar que as crianças se envolveram ativamente nas atividades deste projeto, em virtude de estas terem partido dos seus interesses. Ao sentirem que as suas ideias e interesses estavam a ser valorizados, as crianças, na generalidade, adotaram uma postura ativa, de motivação e de interesse na realização das atividades.

Como supramencionado na fase II, após as crianças definirem, com recurso ao pictograma as histórias “Os três porquinhos”, “História da Carochinha”, “Branca de Neve e os sete anões”, “Cinderela”, “Capuchinho Vermelho” e “Feliz Natal Lobo Mau”, estas foram apresentadas e desenvolveram-se diversas atividades que abaixo se apresentam, dando ênfase à transversalidade de saberes. Para além das histórias selecionadas foram exploradas outras histórias de forma a responder às necessidades das crianças e do grupo. Serve de exemplo a história “Meninos de todas as cores” que surgiu devido ao receio por parte de algumas crianças em brincar com uma criança de etnia negra. Neste contexto, o par pedagógico considerou pertinente a abordagem deste tema, centrando-se na abordagem de valores de igualdade e respeito pelo próximo, procurando que as crianças percebessem que existem pessoas com pele de várias cores e que isso não deve ser um fator para causar medo nem constituir um impedimento ao brincar em conjunto com elas. Após a história ser contada, rapidamente uma das crianças interveio “Pois, nós podemos brincar com o (K) sem ter medo” (R), abraçando-o de seguida.

Contudo, no decorrer do projeto, as próprias crianças foram referindo livros que possuíam em casa, criando-se uma articulação entre as atividades da EPE e da família. Assim, estas foram incentivadas a levar para o Jardim de Infância os livros que gostassem e quisessem partilhar com as outras crianças. As histórias foram apresentadas de diversas formas, seguindo o interesse das crianças em saber como se podem contar histórias, como por exemplo: vídeos animados,

com recurso às TIC; teatro de fantoches (cf. Apêndice G1); leitura dramatizada; tapete de histórias (cf. Apêndice G2); teatro de sombras (cf. Apêndice G3); roda de histórias (cf. Apêndice G4); dramatização com recurso a mala de histórias e áudios musicais (cf. Apêndice G5).

Ao longo do projeto desenvolvido foi construído um livro gigante em madeira, que posteriormente foi completado e decorado pelas crianças conforme se pode verificar na Figura 2. Esse livro era complementado semanalmente com a história ou histórias que tinham ouvido, observado e refletido naquela semana. A díade escrevia a história em cartolinas e as crianças ilustravam-na recorrendo a diversos materiais e técnicas, nomeadamente, lápis de cor, pintura de guache, pintura aquarela, pintura com técnica dos cotonetes, recorte e colagem, entre outros (cf. Apêndice H1). A construção do livro gigante permitiu desenvolver a criatividade e o sentido estético e permitindo a exploração de diferentes materiais, cores, texturas, formas geométricas e proporções. As histórias eram penduradas no teto da sala e expostas nas paredes (cf. Apêndice H2), de forma a que todos pudessem observar o resultado, permitindo o diálogo com o grande grupo sobre o que realizaram. Posteriormente as histórias eram inseridas no livro, dando voz aos seus leitores.



Figura 2 - Todas as crianças tiveram oportunidade de pintar a capa do livro de histórias

De acordo com o planeado na fase II do projeto, foi apresentada pelo menos uma história por semana que conduzia a diferentes atividades. De seguida, apresentar-se-á uma atividade que surgiu em prol da “História da Carochinha”. Considerando a escassez de fantoches na sala, o par pedagógico entendeu que a

construção de fantoches respondia ao interesse demonstrado pelas crianças em brincar com este tipo de recursos e assumia uma oportunidade de aprendizagem. Após se definir as personagens da “História da Carochinha” foram utilizados paus de madeira, esferas de esferovite, tecidos variados, entre outros para a sua construção. Segundo Leenhardt (1974) o fantoche é “para a expressão dramática o que o boneco é para o jogo espontâneo da criança” (p.52), pois através dos mesmos a criança imagina situações reais, podendo-lhes atribuir, concomitantemente, todas as fantasias que deseje e aquilo que sente, anseia, tem medo ou a deixa feliz. As crianças procuram muitas vezes o fantoche para se expressarem evitando o confronto ou o contacto direto com o outro. Ademais, segundo Lopes da Silva et al. (2016) “a disponibilização de objetos (fantoche de dedo, de luva ou marionetas de vara, etc.) que facilitem a expressão e a comunicação, através de «um outro», são também um suporte fundamental para atividades de jogo dramático da iniciativa da criança” (p.52), constituindo-se como uma estratégia privilegiada para o desenvolvimento pessoal e social da criança.

Neste sentido, o par pedagógico refletiu e optou por construir os fantoches para a história da Carochinha por conter uma grande diversidade de personagens com potencialidade para serem adaptadas e utilizadas noutras histórias. Posteriormente as crianças sugeriram guardar os fantoches na área da biblioteca, local a que tinham acesso sempre que desejassem (Figura 3). Com esta atividade tornou-se indispensável criar um espaço próprio para os guardar, sendo utilizada uma caixa de cartão que foi devidamente decorada pelas crianças, seguindo as suas sugestões de desenharem personagens de diversos contos infantis (cf. Apêndice I).



Figura 3 - Crianças a manipular e dramatizar história de forma livre

Após a dramatização da história por parte da díade, foi proposto às crianças a construção de um jogo de *bowling* com as personagens da história. Uma vez que estas demonstraram desconhecimento perante o jogo, foi apresentado um vídeo de animação infantil que ilustrava não só o jogo, mas também as suas regras. De seguida as crianças dividiram-se livremente em três pequenos grupos, permitindo-lhes “trabalhar com os materiais à sua própria maneira e ao seu próprio ritmo” (Hohmann & Weikart, 2007, p.374). A organização em pequenos grupos não era um hábito presente nas crianças, o que levou o par pedagógico a sentir algum receio. Contudo, esse sentimento dissipou-se no decorrer da atividade, uma vez que cada criança escolhia o tempo que queria estar a realizar a atividade e podia circular pela sala e brincar com outros objetos quando assim o entendessem, regressando para a atividade quando quisessem.

O espaço foi organizado com uma mesa para cada grupo, sendo que ao centro estava outra mesa que continha diversos materiais necessários para a construção das personagens que as crianças podiam ir buscar. Cada grupo escolheu as personagens que realizou, sendo que puderam utilizar os fantoches como inspiração para a construção dos pinos. Recorrendo a rolos de cozinha para fazer a base do pino, a esferas de esferovite para a cabeça da personagem e a diversos materiais para a decoração como tintas, olhos de plástico, cola, tesouras, pedaços de cartolina e papel EVA, cartão, marcadores e lápis de cor, as crianças construíram um total de oito pinos (cf. Apêndice J1). Quando terminaram os pinos, foi construída a bola com recurso a lã, possibilitando a cada criança sentir a textura e enrolar a lã de forma a obter um novelo que, posteriormente, funcionou como bola de *bowling*.

Durante o processo as crianças mostraram-se ansiosas em experimentar o jogo. Assim, terminada a construção do mesmo, uma das crianças sugeriu que a contagem de pinos derrubados fosse efetuada por “tracinhos” (AF). Neste contexto, elaborou-se uma folha com os nomes de todas as crianças, das docentes estagiárias e da educadora cooperante, na qual se registou o número de pinos derrubados de cada (cf. Apêndice J2). Desta forma, um de cada vez jogava, contava e registava o número de pinos que derrubava, associando os traços à quantidade de pinos que lhe correspondiam. No decorrer da atividade verificou-se que todas as crianças queriam derrubar os pinos, sendo que lhes foi conferida a possibilidade de tentarem novamente sempre que não conseguissem derrubar nenhum dos pinos.

Esta atividade potenciou a expressão plástica, a criatividade e expressão, sensibilidade estética na construção dos recursos e as contagens e motricidade grossa no desenvolvimento do jogo. Para além disso, uma vez que foi construído com materiais reutilizáveis, foi possível, uma vez mais, mostrar às crianças a versatilidade dos objetos e fomentar a consciência ecológica. Esta permitiu, ainda, desenvolver o trabalho colaborativo e o respeito pelas regras em situação de jogo.

Uma das preocupações do par pedagógico na elaboração da atividade foi a possibilidade de o jogo poder ser transportado e utilizado no espaço exterior sendo que se constitui como um espaço rico em experiências, “alarga em muito o repertório das experiências sensório-motoras” (Post & Hohmann, 2011, p.61) e proporciona interações entre os vários intervenientes. Verificou-se que esta atividade causou grande impacto no grupo, sendo que as crianças fizeram observações como “Podemos jogar isto sempre que quisermos?” (LR), “Gostei muito deste jogo, posso jogar amanhã?” (L). Apesar de no dia em que a atividade foi realizada as condições meteorológicas não estarem favoráveis, durante o período da PES o jogo foi repetido autonomamente por parte das crianças inúmeras vezes, tanto no espaço interior como no exterior.

Será, agora, descrita e analisada a atividade intitulada “Percurso da Capuchinho Vermelho”, realizada no âmbito do Projeto “Conta-me histórias”. Pretendia-se que esta atividade fosse realizada no espaço exterior, no entanto, uma vez que as condições meteorológicas não o permitiram, acabou por se realizar no polivalente do Centro Escolar. A atividade em questão surgiu no seguimento da história da Capuchinho Vermelho, contada com recurso a uma roda de histórias, no dia anterior. Esta roda foi previamente construída pelas docentes estagiárias utilizando as suas ilustrações da história e cartolinas. A roda de histórias funcionava no sentido dos ponteiros do relógio, o que permitia criar outra história se comesçassem por outra imagem. No decorrer da leitura utilizavam-se os desenhos de forma a ilustrar cada momento da história.

O momento iniciou-se na sala de atividades quando as docentes estagiárias partilharam com o grupo de crianças que a Capuchinho Vermelho tinha deixado uma carta para elas. Assim, à semelhança do ocorrido na semana anterior com a história da Cinderela que deixou o seu sapato perdido na sala, as crianças autonomamente criaram equipas e começaram a procurar a mensagem escondida. Uma das crianças referiu “Foi como no outro dia que a Cinderela se

esqueceu do sapato e nós tivemos de procurar” (G), revelando que a atividade da semana anterior foi significativa para esta. Após algum tempo sem sucesso à procura da carta, uma das crianças (B) pediu para jogarem ao “Quente e Frio”. Assim que encontraram a carta, solicitaram ao par pedagógico que lessem o que estava escrito. A Capuchinho Vermelho apresentou, desta forma, o desafio, informando que tinha deixado muitas surpresas no polivalente (cf. Apêndice K1). O facto de o momento ser realizado fora da sala incitou a curiosidade e o envolvimento das crianças na atividade.

Quando as crianças chegaram ao polivalente, foram divididas em dois grupos, sendo que os dois grupos iriam realizar atividades simultaneamente, enquanto uns realizava o percurso com uma docente estagiária, as restantes crianças realizavam a atividade “Percorre o Caminho até à Capuchinho Vermelho” com o outro elemento da díade.

As equipas foram definidas previamente pela díade, de forma heterogénea, tendo em atenção não só a faixa etária, mas também o nível de desenvolvimento de cada criança. É de salientar que no percurso havia atividades com diferentes níveis de dificuldade, de forma a permitir que todas as crianças participassem ativamente na realização das atividades. No “Percurso da Capuchinho Vermelho” as crianças foram divididas em dois pequenos grupos, formando assim duas equipas, as quais “partilham e discutem o que se encontram a fazer, aprendem umas com as outras e ajudam-se mutuamente” (Hohmann & Weikart, 2007, p.370) criando e experienciando de forma ativa. O objetivo era percorrer sete estações de atividades, cada uma com um desafio diferente. Cada estação foi desenvolvida em equipa, possibilitando a participação de todos os elementos do grupo, sendo que, sempre que completavam um desafio, a equipa ganhava uma peça de um puzzle que um elemento, de forma sequencial, levava até à última estação. Com essas peças recolhidas em cada estação do percurso, objetivou-se que no final construíssem um puzzle. Cada uma das equipas foi acompanhada, ao longo de toda a atividade, tanto pela docente estagiária como pela educadora cooperante.

No que concerne à organização do espaço e dos materiais, a docente estagiária optou por organizar dois percursos iguais, de forma a que ambas as equipas pudessem participar na atividade simultaneamente. Neste sentido, foi delimitado um espaço para cada estação com os recursos que foram construídos em duplicado pela educadora estagiária, recorrendo a materiais reutilizáveis,

conforme se verifica na Figura 4. No final da atividade, todos os recursos ficaram disponíveis na sala para que as crianças pudessem usufruir sempre que desejassem.



Figura 4 - Percursos com várias estações (Completa as sequências, Leva os bolos até à avozinha, Vamos construir uma torre, Minigolfe do Capuchinho, Jogo da memória, Jogo das latas e constrói o puzzle), promovendo entre outras competências, o trabalho colaborativo entre as crianças

Na primeira estação estavam dispostos numa mesa cartões com sequências com as personagens da história, sendo que as crianças deviam completá-las com recurso a pequenos cartões que continham as personagens (cf. Apêndice K2), permitindo reconhecer sequências e ser capaz de perceber a repetição dos mesmos numa sequência, sendo capaz de a continuar. Criar sequências “é uma importante maneira que as crianças têm de organizar e encontrar sentido no mundo” (Hohmann & Weikart, 2007, p.705). Nesta estação, os cartões tinham diferentes níveis de dificuldade, de modo a que todas as crianças pudessem participar e experienciar a atividade sendo que a docente estagiária distribuiu os cartões tendo em consideração a faixa etária e desenvolvimento de cada criança. As crianças demonstraram grande entusiasmo na sua realização e quando as mais rápidas terminaram, auxiliaram as que ainda estavam a terminar o seu padrão.

A estação dois consistia em transportar bolinhos numa colher desde uma caixa até à cesta da avozinha. Assim, uma criança de cada vez levava um bolinho e quando voltava entregava a colher ao próximo elemento da equipa a realizar a atividade (cf. Apêndice K3). Através desta estação foi desenvolvida a orientação espacial, uma vez que as crianças se deslocaram de um lado para outro, o equilíbrio e a motricidade fina e grossa, ao manipularem os diferentes objetos.

Esta atividade gerou grande entusiasmo nas crianças e todas pediram para repetir novamente e comer os bolinhos “Podemos voltar a levar os bolinhos para a caixa e depois para a cesta da avozinha?” (N) “Quando levarmos outra vez os bolinhos, podemos comê-los?” (LR).

Na terceira estação sugeriu-se que as crianças construíssem uma torre de três níveis, com quatro tubos por nível, na qual tinham de fazer corresponder as imagens das personagens que estavam na base de cartão às imagens representadas nos tubos (cf. Apêndice K4). A atividade desta estação possibilitou a manipulação de objetos em três dimensões promovendo o desenvolvimento de conceitos matemáticos, o desenvolvimento da motricidade fina e a correspondência termo a termo. Esta atividade revelou-se simples para as crianças mais velhas, o que fez com que realizassem a atividade rapidamente, e acessível às crianças mais novas, motivando-as para a realização da mesma.

A quarta estação assemelha-se a um jogo de minigolfe, sendo que as crianças teriam, através de um taco construído para o efeito, que lançar a bola e acertarem no buraco que neste caso era a boca do lobo mau (cf. Apêndice K5), desenvolvendo a motricidade grossa, da coordenação motora, da orientação espacial, da perícia e manipulação. Esta estação revelou-se uma das favoritas das crianças “Até agora esta foi a que gostei mais” (L); “Podemos jogar depois, quando formos para a sala?” (MR).

Na quinta estação foi proposto um jogo da memória com oito peças construídas com cartão, perspetivando-se que as crianças fizessem associar as imagens iguais de cada uma das personagens da história (cf. Apêndice K6), desenvolvendo a concentração e memorização. Esta foi a atividade que as crianças demonstraram menos entusiasmo, possivelmente por já estarem habituadas a jogos deste carácter.

A sexta estação consistia em lançar uma bola de lã em direção a uma construção de seis latas que continham imagens das personagens, tendo como objetivo derrubá-las, desenvolvendo a motricidade grossa, a coordenação motora, a perícia e manipulação e, posteriormente, proceder à contagem das mesmas, desenvolvendo a contagem (cf. Apêndice K7). Nesta estação algumas das crianças sentiram-se frustradas por não conseguirem acertar nas latas, sendo que a docente estagiária solucionou a situação, colocando uma marca mais próxima do alvo.

Na sétima e última estação, com as peças que as crianças juntaram ao longo do percurso, foi proposto que construíssem o puzzle (cf. Apêndice K8) permitindo a manipulação de materiais em três dimensões, a resolução de problemas e representação de conceitos matemáticos.

Findo o percurso, todas as crianças demonstraram entusiasmo e alegria por conseguirem completar com sucesso todos os desafios que lhes foram propostos. Ao longo da atividade as crianças revelaram interesse em repetir os jogos, sendo que tiveram oportunidade de explorar os recursos livre e autonomamente, durante a restante manhã. As educadoras estagiárias, no final das atividades demonstraram um vídeo na *Voki* que agradecia a participação das crianças e presentearam-nas com uma capa da Capuchinho Vermelho e uma máscara do Lobo Mau. As crianças decidiram que iriam guardar os adereços na área da casinha para que pudessem dramatizar a história (cf. Apêndice K9). Na parte da tarde, enquanto algumas crianças realizavam um jogo proposto pelo par pedagógico, as restantes dramatizaram a história do Capuchinho Vermelho (cf. Apêndice K10).

No seu todo, esta atividade perspetivou o desenvolvimento de cada criança aos mais diversos níveis uma vez que incluía diversas subactividades com desafios e consequentes objetivos diferenciados. Desta forma, pretendeu-se, que as crianças desenvolvessem o espírito de equipa e entreajuda. Após a reflexão sobre o “Percurso do Capuchinho Vermelho”, uma melhoria que poderia enriquecer a atividade seria as crianças terem desenhado as personagens e todos os desafios conterem as suas ilustrações, ao invés de serem impressas. Na reunião pós-ação sobre as atividades realizadas pela díade, conclui-se que seria benéfico desenvolver um momento antes do lanche e outro após, ao invés de ser em simultâneo, uma vez que uma impunha bastante movimento e criava ruído e a outra exigia concentração.

O Projeto “Conta-me Histórias” contou, ainda, com uma atividade bastante significativa para as crianças baseada na construção de um castelo na área da casinha (Figura 5). A atividade surgiu quando foi dramatizada a história da Cinderela através de um teatro de sombras e uma das interveio, propondo a construção de um castelo igual ao da personagem “Podemos fazer um castelo igual ao da Cinderela?” (G). Após a criação de uma teia concetual (cf. Apêndice E3), com o intuito de se definirem os materiais, cores e todo o processo, procedeu-se à construção do castelo com a participação de todas as crianças,

com o auxílio das docentes estagiárias e da educadora cooperante (cf. Apêndice L). Esta atividade acompanhou as restantes atividades ao longo de três semanas.



Figura 5 - Crianças a construir o castelo com recurso a materiais reutilizáveis

Durante a PES foram adotadas práticas pedagógicas diferenciadas tendo em conta não só a idade da criança, mas também o seu nível de desenvolvimento. Neste contexto, a maioria das atividades foram pensadas com mais do que uma vertente de aplicação e realização, para que todas as crianças pudessem experienciar e realizar as mesmas. Isto permite, assim, “uma maior igualdade de oportunidades, ao proporcionar a cada criança experiências e oportunidades de aprendizagem estimulantes” (Lopes da Silva et al., 2016, p.101).

Todos os recursos contruídos ao longo da PES, destinados ao conto e dramatização de histórias foram colocados na biblioteca enriquecendo esta área. Esta constitui-se como uma área fundamental para o desenvolvimento da criança, na medida em que oferece às crianças a “oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de lazer e de cultura. Criam-se, assim, bases para o desenvolvimento de hábitos de leitura e gosto pela leitura e pela escrita” (Lopes da Silva et al, 2016, p.67).

Dada a envolvimento das crianças no projeto, não se realizou a fase IV (divulgação e avaliação) na totalidade sendo que o mesmo foi continuado pela educadora cooperante. No entanto, foram apresentados alguns momentos do

trabalho de projeto, tais como momentos de diálogo das crianças com as famílias sobre o que realizaram, momentos de diálogo em que as crianças recordavam algumas das atividades que realizaram anteriormente que apesar de não serem correspondentes à fase IV da MTP, serão apresentados pela educadora cooperante ao longo do ano. O livro gigante é um dos recursos para a divulgação e apresentação do trabalho à comunidade escolar.

A par da MTP foram conferidos à criança momentos diários de jogo espontâneo, considerando que é no brincar que as crianças testam diversas situações, inclusive “a relação com os pares, permitindo desenvolver a resiliência (...) ao transferir para a brincadeira objetos ou fenômenos da realidade externa, a criança constrói bases para a compreensão de si própria e do mundo, expressando os seus medos e frustrações” (Sucena, 2016, s.p.).

Após o término da PES em contexto da EPE, é possível concluir que esta etapa se demonstrou fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional da mestrandia. Com a PES foi possível desenvolver uma prática reflexiva tendo sempre em conta a observação, planificação e ação, perspetivando o desenvolvimento de um projeto que teve em conta os interesses e motivações das crianças. Com o intuito de desenvolver aprendizagens integradas, o educador de infância deve expandir o currículo, utilizando estratégias de planificação, organização e avaliação. O trabalho colaborativo, não só entre os elementos da díade, mas também com a educadora cooperante, assistente operacional e supervisora institucional possibilitaram a criação de um ambiente propício para uma aprendizagem significativa. Além disto, as diferentes opiniões conduziram a momentos de reflexão que proporcionaram uma resposta positiva às necessidades das crianças. A supervisora institucional da EPE foi um pilar fundamental durante o período da PES, revelando-se disponível para apoiar e sugerir melhorias, não só nas atividades, como também na construção do perfil enquanto educadora.

2. AÇÃO DESENVOLVIDA NO CONTEXTO DE 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Este subcapítulo pretende traduzir uma análise sobre o caminho percorrido e a ação desenvolvida na PES, na valência de 1º CEB e divide-se em dois momentos distintos, sendo o primeiro destinado à ação desenvolvida em contexto de sala de aula e o segundo relativo à educação à distância, uma vez que, devido à pandemia, a PES decorreu nestes dois modelos. A reflexão após a ação é “um processo privilegiado da construção e de desenvolvimento profissional [quando nesta existe uma] intenção de melhorar as práticas pedagógicas de formação e de investigação” (Moreira & Ribeiro, citado por Ribeiro, Claro & Nunes, 2007, p.3115).

A PES iniciou-se com um período de observação de duas semanas que permitiram conhecer o contexto, a professora cooperante e as crianças, bem como os seus interesses e necessidades com o intuito de auxiliar na ação educativa: elaboração de planificações, estratégias e atividades a desenvolver no contexto.

Durante este tempo adotou-se uma postura participativa, recetiva e flexível, desenvolvendo desde o início, laços afetivos com as crianças, pois a relação “professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem” (Lopes, 2008, p.4). Assim, ao longo do estágio presencial procurou-se uma participação ativa e colaborativa nas atividades desenvolvidas e propostas pela orientadora cooperante, na qual as crianças construíam conhecimentos através de experiências e das relações que vivenciaram (Jonnaert, 2009). Este período de PES foi essencial na formação enquanto futura profissional de educação, uma vez que permitiu que conhecer a valência de 1º CEB, adotar estratégias e planear atividades em conformidade com o que a turma e cada criança necessitavam, tanto em regime presencial como em ensino à distância.

Após serem observadas as necessidades, motivações e interesses da turma foi construída a primeira planificação, sendo que apenas esta seguiu o modelo previamente estruturado. Desta forma, proceder-se-á à descrição e análise da atividade desenvolvida durante o período presencial que adveio do facto de a

professora titular ter abordado, nessa mesma semana, a letra “g”. O ensino das letras era realizado com recurso a uma aproximação do método *Jean Qui Rit* que surgiu como uma “tentativa de ultrapassar as dificuldades levantadas pelo método sintético, no seu trabalho com as crianças disléxicas, fez acompanhar a pronúncia de cada som com um gesto” (Lamaire, 1990, p.12). Este privilegia o gesto e o ritmo no desenvolvimento da leitura e da escrita e sustenta-se em exercícios gestuais que apelam aos sentidos como a visão, a audição, o gesto, o ritmo, a linguagem e a voz, baseado na fonomímica que “propõe um gesto para o estudo de cada fonema e de cada som” (Lamaire, 1990, p.12).

Após a professora titular lecionar a letra “g” surgiu uma atividade proposta pela docente estagiária, que articulava o Português com as Expressões Artísticas – Artes Visuais. Considerou-se pertinente a articulação destas duas áreas, uma vez que as crianças denotavam grande interesse pelo Português e, concomitantemente, as Artes Visuais eram a área curricular favorita da maioria da turma, promovendo assim aprendizagens significativas através das suas áreas de interesse.

A atividade proposta iniciou-se com uma breve biografia e apresentação de algumas obras do artista plástico Wassily Kandinsky, em *PowerPoint*. Posteriormente foi apresentado um avatar, com recurso à aplicação *Voki* com o nome de Kandinsky que causou um impacto positivo e motivou as crianças. Este propôs que os alunos criassem o grafismo da letra “g” em pequenos cartões, recorrendo a diversos materiais como missangas, barro, tintas, plasticina, pasta de modelar, lã, purpurinas, entre outros. Quando as crianças entraram na sala e repararam na disposição das mesas e dos materiais demonstraram grande entusiasmo, mesmo antes de saber o que iriam fazer “Tantos materiais, vamos pintar?” (J); “Vamos fazer arte de certeza” (L); “Adoro desenhar e pintar, quem me dera fazer isto todos os dias” (M).

Relativamente à organização do espaço (Figura 6), a díade optou por organizar as mesas para pequenos grupos heterogéneos de quatro elementos, tendo em consideração os diferentes níveis de desenvolvimento, com o intuito de se entrem ajudarem e enriquecer a aprendizagem. A organização em pequenos grupos promove também o trabalho colaborativo entre cada um e também entre a turma, dando “oportunidade aos alunos com diferentes experiências e condições para trabalharem interdependentemente em tarefas comuns e, através da utilização de estruturas de recompensa cooperativas, aprender a

valorizar os outros” (Arends, 2008, p.345), conforme explorado no primeiro capítulo.



Figura 6 - Organização do espaço da sala

Os materiais estavam dispostos de forma dispersa pelas mesas, permitindo que as crianças tivessem liberdade para se movimentarem e irem buscar os materiais necessários e os partilhassem com os colegas (cf. Apêndice M1). Assim promoveu-se o sentido de responsabilidade de cada uma, “integrando a autonomia individual de exercício do poder e influência com o exercício social, recíproco e relacional da participação coletiva” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p.32). Ao longo da atividade apoiou-se e assumiu-se uma postura mediadora e orientadora, conferindo uma participação ativa, autonomia e liberdade às crianças, conferindo-lhes “oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões” (Hohmann & Weikart, 2007, p.7). Conforme foram acabando a atividade, alguns alunos questionaram à docente estagiária se poderiam desenhar a letra “g” com tintas em folhas brancas. Após todas as crianças terminarem os cartões acabaram por criar uma folha com vários grafismos da letra abordada (cf. Apêndice M2).

No final da atividade, como foi desafiado pelo avatar Kandinsky, juntaram-se todos os cartões e construiu-se um quadro inspirado na obra “*color study*” de Kandinsky, que posteriormente foi exposto na parede da sala de aula para que os alunos pudessem contemplar a obra que criaram, apresentada na Figura 7.



Figura 7- Criações da letra "g" inspiradas na obra "Color Study"

Em suma, esta atividade permitiu que as crianças desenvolvessem o sentido estético e simultaneamente explorassem o grafismo da letra “g”. A escrita e as artes visuais podem potenciar a aprendizagem, uma vez que a criança exprime a “sua visão de mundo e com isso desenvolver-se nas dimensões afetiva motora e cognitiva, utilizando diferentes linguagens artísticas que compõem as artes visuais, tendo a oportunidade de construir, criar, recriar e inventar, tornando-se um sujeito ativo e crítico na sociedade” (Silva, Oliveira, Scarabelli, Costa & Oliveira, 2010, p.112).

Na parte da tarde, o par pedagógico realizou uma atividade no espaço exterior, no seguimento da anterior, sobre a letra “g”. O espaço exterior foi seleccionado para a realização da atividade, uma vez que promove diferentes experiências, sendo também um espaço educativo no qual “as crianças evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram aquando no interior” (Hohmann & Weikart, 2007, p.212), desenvolvendo novas aprendizagens. No final das duas intervenções foi dinamizada outra atividade em colaboração com a professora titular através de questões relativas às competências desenvolvidas na aula com recursos interativos e uma ficha do manual de Português, permitindo a aplicação dos conhecimentos construídos e sistematização dos mesmos. A ação resultou do trabalho colaborativo entre a díade, orientadora cooperante e supervisora institucional que trabalharam “em conjunto para trocar informação fidedigna sobre as crianças, planear as estratégias curriculares e avaliar a eficácia dessas estratégias” (Hohmann & Weikart, 2007, p.129).

Após a primeira intervenção, a díade encontrava-se motivada para planificar e agir novamente na semana seguinte. No entanto, avizinhava-se em Portugal

uma quarentena nacional que não permitiu voltar à PES de forma presencial. Assim, diante a decisão do governo relativamente ao cancelamento das aulas presenciais nas escolas e o seu conseqüente encerramento, o sentimento foi de preocupação e incertezas. Com a falta de informações e soluções nos primeiros dias, a comunidade educativa começou a colocar em questão o futuro funcionamento da escola e, conseqüentemente, da PES uma vez que tanto os alunos, como os docentes necessitam de contacto humano, afetividade e comunicação direta, num contexto de trabalho colaborativo. Começaram, então, a surgir alternativas e soluções que, mesmo que não fossem as ideais, vieram a permitir que a educação não cessasse e continuasse a atender as necessidades e interesses dos alunos da melhor forma possível. Assim, foram tomadas decisões que propunham trabalho síncrono e assíncrono com as turmas através dos meios digitais.

Neste contexto, foram desenvolvidas reuniões síncronas nas quais participavam as crianças, a orientadora cooperante e a díade. Estas ocorriam duas vezes por semana, uma vez com a turma completa e outra com a turma dividida em dois grupos, com o intuito de facilitar o diálogo e para que pais e Encarregados de Educação tivessem mais flexibilidade para participarem nas reuniões. A professora titular de turma e a díade procuraram, nas reuniões síncronas, dar voz a todas as crianças, permitindo que estas partilhassem com os colegas o que considerassem pertinente e participassem ativamente na realização de atividades. Para além disto, era partilhado o trabalho assíncrono na plataforma *Google Classroom* onde os pais, alunos e docentes puderam comunicar, através de mensagens privadas ou comentários. Os pais e Encarregados de Educação, de forma a comunicarem entre si, criaram um grupo para que pudessem tirar dúvidas e interagir uns com os outros, promovendo “o contacto entre famílias e o respeito por todas as formas e ritmos de colaboração” (Formosinho & Costa, 2011, p.97).

De forma a complementar as aulas e o trabalho do professor surgiu o programa #EstudoEmCasa, transmitido na RTP Memória, destinado a todos os alunos, essencialmente os que não tinham recursos tecnológicos e *Internet*. O #EstudoEmCasa funcionava como um instrumento complementar ao trabalho que os professores desenvolviam de forma síncrona e assíncrona com os alunos, desde o 1º ao 3º ciclo do ensino básico. Este decorria, no 1º CEB, agrupado em 1º e 2º anos e 3º e 4º anos e estava organizado nas áreas curriculares de

Português, Matemática, Estudo do Meio, Estudo do Meio e Cidadania, Educação Artística, Hora da Leitura e Educação Física, com a duração de 30 minutos cada.

Nesta situação tão delicada em que Portugal e o mundo se encontravam, importou reunir esforços para que ultrapassar da melhor forma e com as menores repercussões negativas possíveis. Os professores que representaram o programa não estavam preparados, nem receberam formação para estarem 30 minutos em frente a uma câmara a transmitir conteúdos para um público fisicamente inexistente, sem receber qualquer tipo de reação. Para os professores não é fácil encarar esse papel, uma vez que se escolheram seguir essa profissão é porque realmente gostam de relações, reações e contacto humano. Os docentes estão habituados e necessitam de reações dos seus alunos, quer sejam positivas ou negativas. As relações e interações são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, sendo esta tarefa facilitada quando o professor conhece os alunos, para que se propicie um “ambiente em que os alunos sentem-se sujeitos no processo educativo” (Nascimento, 2009, p.2997).

O facto de o programa #EstudoEmCasa agrupar dois anos de escolaridade pode ser benéfico para o nível superior fazer revisões e para o nível inferior aprender novas coisas, no entanto os conteúdos podem ser muito básicos para o segundo nível educativo e demasiado complexos para o primeiro. Contudo é realmente impossível adaptar-se uma educação para cada turma, sendo que muitas vezes os conteúdos podem não se adequar ao que estavam a lecionar na escola. Ademais, todas as áreas curriculares eram articuladas com uma história apresentada no início da semana, sendo a “aprendizagem favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade” (Leite, 2012, p.89).

Apesar disto, o programa e o trabalho assíncrono não substituem de todo o ensino nas escolas uma vez que nas aulas transmitidas na televisão não há diferenciação pedagógica, sendo impossível chegar a cada criança da maneira que ela necessita. Aliás, talvez seja mesmo impossível chegar a todas as crianças se não houver um acompanhamento sistemático dos pais e Encarregados de Educação os quais, em muitas situações, por inúmeras razões, não estão preparados para auxiliar os seus educandos neste processo de aprendizagem.

Para além disto, era necessário que todos os alunos tivessem acesso ao computador e à *Internet*, para que pudessem acompanhar o trabalho realizado nas plataformas *online* com a restante turma, no entanto muitas crianças não

tinham acesso a esses aparelhos. Para contornar essa situação alguns agrupamentos, numa primeira fase, fizeram chegar os planos de trabalho em papel, para que essas famílias conseguissem desenvolver, de alguma forma, esse trabalho com as crianças. Posteriormente, alguns agrupamentos contaram com o apoio das Câmaras Municipais que adquiriram material informático para a distribuição pelas famílias que dele necessitavam.

O mundo está neste momento a atravessar “momentos de profundas mudanças que criam novos cenários sociais, onde as atuais transformações científico-tecnológicas, sociais e económicas também têm levado a favorecer as mudanças na estrutura, organização e padrões familiares” (Loureiro, 2017, p.2). Assim, torna-se essencial que a relação dos pais com a professora responsável pela turma seja empática e sistemática de modo a que se atendam às necessidades das crianças e estas continuem a adquirir aprendizagens significativas. A presença da família no processo de ensino e de aprendizagem é ainda mais essencial neste momento em que as crianças não têm o professor presencialmente, uma vez que é com eles que as crianças desenvolvem todas as atividades, é com eles que tiram as dúvidas e é de apoio e colaboração que necessitam.

Pelo exposto, importa apresentar e refletir sobre as atividades realizadas no contexto de ensino à distância. Após a identificação dos interesses e necessidades das crianças de 1º ano de escolaridade, as quais encaravam o ato de ler como um castigo surgiu a ideia de dar continuidade ao projeto desenvolvido em EPE, realizando um projeto de intervenção, com o intuito de promover o gosto pela leitura, tendo em consideração as circunstâncias de ensino à distância, através de estratégias diversificadas e desafios interessantes. Apesar de não ser possível impor a nenhuma criança o gosto pela leitura, os professores têm a missão de “incentivar os alunos a ler, proporcionando o encontro agradável com os livros” (Sobrino, 2000, p.76) através de estratégias diversificadas que detenham a atenção dos alunos.

A primeira atividade desenvolvida foi a dramatização de teatro de sombras da história “A que sabe a lua” de Michael Grejniec. Para apresentar todas as atividades foi criado um avatar, com o nome Sara, na aplicação *Voki* que criou uma sequencialidade nas atividades e interação com as crianças “A (S) adorou a Sara”, causando-lhes curiosidade para as próximas atividades. A utilização de avatares como meio de interação promove “um olhar interpretativo reflexivo e

crítico da realidade e uma melhor compreensão pedagógica da integração de tecnologias” (Marta, 2017, citado por Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p.68).

Esta história foi selecionada por estar no seguimento dos conteúdos abordados no manual de Português, relativos à letra “S”. As personagens da história foram elaboradas em cartolina preta e foi também construída uma caixa de cartão com uma face translúcida, para que fosse possível realizar o teatro de sombras, conforme se pode observar na Figura 8.



Figura 8 - Teatro de sombras

Após a realização dos recursos, a gravação da dramatização da história e a montagem do vídeo estarem concluídos, foram colocados na plataforma *online* na qual a turma tinha acesso. O impacto que esta atividade causou nas crianças foi muito positivo, sendo que alguns comentários deixados na plataforma foram “Parabéns professora Susana! O (S) deliciou-se com o teatro de sombras!”; “Oh pai quero ver mais uma vez... a (F) viu mais três vezes, gostou muito! Obrigada!”; “O (J) gostou muito e a mãe também! Obrigada professora Susana”. Esta atividade permitiu não só demonstrar uma forma diferente de apresentar uma história como também “atua no desenvolvimento linguístico, afetivo e cognitivo das crianças, especialmente, construindo significados, conhecimentos e trocas interpessoais” (Queiroz & Maciel, 2014, p.26).

No seguimento desta atividade, o outro elemento do par pedagógico preparou um avatar que questionava as crianças sobre qual o sabor da lua para elas, dizendo que para si a lua tinha o sabor de gelado de morango, uma vez que as crianças já tinham demonstrado interesse em confeccionar gelado nas atividades presenciais. De seguida, apresentou um vídeo com os passos e a receita para confeccionar o gelado para, posteriormente, as crianças que

pudessem e quisessem o replicassem em casa ou adaptassem a receita aos seus gostos pessoais. Na generalidade, as crianças mostraram-se motivadas com a atividade surgindo comentários como “O (PS) adorou, mas chocolate será o ideal. Vamos tentar fazer no fim de semana”; “Adoramos a surpresa da professora Ana, mas achamos que a lua deve saber a chocolate...Vamos ver se conseguimos fazer gelado de chocolate. Hummi...”.

De forma a consolidar as aprendizagens adquiridas na história foi elaborado um *quizz* na aplicação *Kahoot*, que se aplicou numa das reuniões síncronas com a turma. Os jogos promovem as aprendizagens das crianças, permitindo que consolidem conhecimentos, criem um espírito de competição saudável e permitem “descobrir o mundo, integrar-se na comunidade, efetuar as suas próprias experiências” (Oliver, 1976, citado por Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2017, p.16). A apreciação por parte das crianças foi muito positiva, uma vez que solicitaram à díade para jogarem novamente e para realizarem mais jogos daquele caráter. Assim, o par pedagógico disponibilizou o jogo na plataforma *online* da turma, sobre o qual recebeu apreciações como “O (T) adorou!”; “Quero mais!”; “O (L) gostou muito do jogo”; “1000 estrelas! Eis a classificação atribuída ao jogo pelo (S)”; “O (J) adorou! E pede mais jogos”. Uma vez que as crianças demonstrarem tanto interesse nos jogos, a díade adotou esta estratégia durante a restante PES para a consolidação de aprendizagens, dado que “a exploração do aspecto lúdico, pode tornar-se uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdos, na sociabilidade entre os estudantes, na criatividade e no espírito de competição e cooperação” (Fialho, 2007, citado por Vargas & Ahlert, 2017, s.p.)

Na semana seguinte a professora titular abordou com a turma, de forma assíncrona, o tema dos animais, o que levou à escolha da história da semana ser “Um bicho estranho” de Mon Daporta, Óscar Villán e Ana M. Noronha. Esta foi apresentada pelo outro elemento da díade através da construção e desconstrução da personagem, com recurso a um balão. A atividade foi apreciada positivamente pelas crianças “Olá, gostei muito da história. Obrigada professora Ana. Ficamos a aguardar pela surpresa da professora Susana”; “A (ML) gostou muito, obrigada!”. Após a apresentação da história que remetia para a forma do corpo de um rato ser semelhante com um ovo, foi apresentada uma atividade em que foi possível construir animais que fossem parecidos fisicamente com um ovo. Desta forma, foi gravado um vídeo com todo o

processo, começando por esvaziar o ovo, limpando-o e finalmente decorando-o (Figura 9).



Figura 9 - Animais construídos pela docente estagiária

Esta atividade foi realizada por várias crianças, sendo que foi dada a liberdade de criarem o animal que preferissem, dando espaço para a criatividade e imaginação das crianças se espelhar nas suas criações. Assim, valorizou-se “o processo de exploração e descoberta de diferentes possibilidades de imaginar, de contactar com diferentes materiais e de a criança se expressar de forma livre e criativa” (Homem, Gomes & Montalvão, 2009, p.44). As crianças demonstraram grande entusiasmo com as suas criações nas aulas síncronas e enviaram fotografias com as mesmas, que se apresentam na Figura 10 (cf. Apêndice N).



Figura 10 - Exemplos das criações das crianças

Esta atividade exigiu a presença de um adulto para a sua realização, sendo que importa que os pais acompanhem os filhos uma vez que “é através de

experiências vividas com seus pais que as crianças vão estruturar as relações com que elas viveram em sociedade” (Pereira & Novo, 2018, s.p.).

Na última semana de estágio foram abordadas as subtrações pela professora titular, assim as docentes estagiárias consideraram pertinente abordar a história “Todos no Sofá” de Luísa Ducla Soares, uma vez que integrar a leitura no domínio da matemática “representa uma substancial mudança no ensino tradicional da matemática, pois, em atividades deste tipo, os alunos não aprendem primeiro a matemática para depois aplicar na história, mas exploram a matemática e a história ao mesmo tempo” (Smole, citado por Roedel, 2016, s.p.).

A história foi contada com recurso a personagens construídas em EVA, um sofá construído em cartão, esponja e tecidos e um cenário pintado de uma sala de estar, conforme a Figura 11 (cf. Apêndice O).



Figura 11 - Teatro de fantoches

Os alunos apreciaram a atividade, “Gostei muito desta história! Obrigada por esta atividade, beijinho (ML)”;

“Muito engraçada esta história! Um grande beijinho do (S)”;

“Foi muito engraçado...o meu amigo João também é preguiçoso”. Para além de promover o gosto pelas histórias, foi possível abordar o conteúdo das subtrações, sendo que esta história foi o mote para a abordagem desse conteúdo. Desta forma, importa a criação de estratégias e atividades lúdicas que articulem o Português e a Matemática pois assim a criança vai demonstrar mais interesse e um maior envolvimento, tornando-se um processo inovador e mais vantajoso, capaz de permitir um desenvolvimento mais rico para o aluno, trabalhando capacidades e melhorando a sua perceção sobre o

mundo. Importa assim que se ensine matemática ou português procurando uma aprendizagem significativa que permita a ampliação dos conhecimentos destas áreas e o desenvolvimento das capacidades que permitem uma boa interpretação e descodificação de vários significados (Savegnago & Schmitz, 2014).

No seguimento desta atividade, o outro elemento do par pedagógico criou uma atividade para as crianças construírem um colar de contas que as auxiliaria, mais tarde, nas subtrações. Assim, gravou um vídeo a explicar como confeccionar plasticina caseira e posteriormente como construir o colar de contas. Apesar de algumas crianças não terem a possibilidade de construir o colar em plasticina surgiram outras opções igualmente válidas com plasticina prefabricada, tampinhas de garrafa ou missangas “Obrigado Professora Ana. Não temos corantes e tinta só temos guache, por isso vamos fazer o colar de contas com plasticina normal”; “Aqui está a da (L). Fizemos com missangas.”; “As manas fizeram com tampinhas porque não temos tinta para dar cor a plasticina. beijinhos”.

Durante o período da PES foram apresentadas três formas distintas de apresentar histórias, que seria uma das propostas do Projeto “Conta-me histórias”, de modo a promover o gosto pela leitura. Para isso, importa que os profissionais de educação desenvolvam atividades que proporcionem momentos de leitura agradáveis através de diferentes estratégias de animação de leitura (Sobrino, 2000). Ao longo deste período foi possível observar, nas aulas síncronas, que algumas crianças começaram a demonstrar gosto em ler, sendo que fruía vontade de partilhar o que leram e conversarem sobre isso. Os avatares foram utilizados para todas as propostas lançadas aos alunos uma vez que são “personagens com as quais as crianças se identificam e permitem uma proximidade entre os atores e autores do processo educativo” (Quadros-Flores, Marta & Sá, 2018, p.68). Os jogos de *quizz* auxiliaram a ação educativa, uma vez que era uma área de grande interesse para as crianças, possibilitando a abordagem e sistematização de conteúdos de forma lúdica e divertida e auxiliando na construção de “novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem” (Alves, 2010, p.284).

No sentido de compreender a apreciação e opinião das crianças em relação ao #EstudoEmCasa, às aulas síncronas e às atividades propostas pelas professoras estagiárias foi realizado um questionário *online* à turma, sendo que se solicitou o auxílio dos pais para o seu preenchimento (cf. Apêndice P). Este contou com 16 respostas nas quais foi possível comprovar que mais de metade das crianças assistia e gostava do programa #EstudoEmCasa, no entanto a outra parte das respostas refere que este não estava no alinhamento do que a professora titular estava a abordar. Ademais, por ser um programa televisivo e não um espaço educativo não permitia que os intervenientes fossem escutados, ou seja, não era dada voz à criança “Não me ouvem”; “Não tem interação com os alunos”; “Não motivam, primeiro porque ninguém o ouve, não há interação e perde o interesse”.

Relativamente às aulas síncronas as opiniões também divergiram, uma vez que alguns pais consideravam importante uma participação ativa das crianças na qual elas tinham voz “A minha filha fica alegre quando fala com os colegas e gosta de mostrar os conhecimentos adquiridos”; “Gosto de ver os colegas e a professora e comunicar”; “parece que estão mais próximos uns dos outros”. No entanto existiam opiniões que revelavam a preferência por um ensino mais transmissivo e que consideravam que as crianças conversarem sobre as atividades que desenvolveram e o desenvolvimento de atividades lúdicas não possuía tanto interesse “Porque é um desfile do que os meus colegas fizeram e isso não me interessa. Cada um de nos informa a professora do que faz. Não há necessidade de sabermos da vida uns dos outros. Podemos socializar e interagir e dar matéria ao mesmo tempo. Seria muito mais interessante”.

No que concerne às atividades realizadas pela díade as respostas revelaram satisfação “Sim, diverti-me muito a fazer as atividades”; “são interessantes e originais”; “são bastante interessantes e inovadoras”. Concomitantemente, existiam opiniões que revelavam não ter tempo ou materiais para a realização das mesmas “há propostas muito boas, mas por vezes não fazemos por falta de material em casa”; “é muita coisa ao mesmo tempo”. Importa salientar que a díade procurou realizar e propor atividades com o máximo de materiais que os alunos pudessem ter em casa, de modo a permitir que fosse possível a realização das atividades por parte das crianças.

Após o término da PES em 1º CEB, pode-se concluir que, mesmo com todas as adversidades que surgiram foi possível atender às necessidades e interesses

das crianças, através de uma reformulação do modelo de ensino. A díade conseguiu cumprir os objetivos delineados através de uma adaptação do projeto à forma como o ensino decorria no país na altura da PES.

A PES em contexto de 1º CEB constituiu-se como um momento essencial e de extrema importância para a formação enquanto futura profissional de educação, uma vez que as experiências vividas neste contexto possibilitaram o crescimento pessoal e profissional através da adaptação de estratégias às diversas situações. No decorrer da PES, em 1º CEB, foi criado um ambiente propício a aprendizagens significativas, respondendo ao previsto no currículo e às necessidades de cada criança, fruto do trabalho colaborativo entre a díade, orientadora cooperante e supervisora institucional. Um pilar essencial durante a PES em 1º CEB foi a supervisora institucional, que revelou disponibilidade não só para apoiar, sugerir melhorias e atividades, como também na construção do perfil enquanto docente. Esta experiência de contacto com a realidade do contexto educativo, apesar de não ser a esperada, permitiu desenvolver a capacidade de resiliência e de adaptação a novas situações muito por conta das alterações vividas no ensino em Portugal ao longo da PES.

Em sùmula, é perceptível que se pode aprender com o ensino à distância, no entanto a socialização e a comunicação são dificultadas e o brincar e o conviver impossibilitados. Uma televisão ou até mesmo um robô, nunca vão substituir o trabalho de um professor, um trabalho que envolve muito mais do que ensinar, envolve a afetividade, envolve a diferenciação pedagógica, a inclusão e tudo o que um professor consegue dar a um aluno e um aluno a um professor, nenhuma tecnologia é capaz de o fazer.

METARREFLEXÃO

Ao longo da formação acadêmica tanto na Licenciatura em Educação Básica, como no Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram adquiridos conhecimentos, competências e habilidades que se revelaram imprescindíveis na prática da ação educativa. Chegada a fase final deste percurso, urge a necessidade de refletir sobre o crescimento pessoal e profissional enquanto futura profissional de educação habilitada para o perfil duplo nas valências apresentadas.

O período em que decorreu a PES contribuiu não só para adotar uma prática sustentada em referentes teóricos, mas também para desconstruir crenças e saberes que resultaram de uma observação e reflexão constante em relação à ação desenvolvida, de modo a perspetivar mudanças, alterações e possíveis melhorias na mesma. Objetivando a preparação enquanto futura profissional de educação para a vida profissional que se avizinha, a PES constituiu-se de extrema relevância no sentido em que se apresentou como um contexto real. Na PES, a docente estagiária enfrentou os imprevistos, mantendo uma postura observadora e reflexiva, adotando estratégias necessárias às diferentes situações. Ao longo da ação desenvolvida procurou-se evidenciar os interesses, necessidades e motivações das crianças, procedendo-se a uma observação sistemática que visava a posterior planificação e ação em proveito dos mesmos, adotando uma postura flexível para solucionar ou criar novas oportunidades de aprendizagem nas situações imprevistas e, finalmente refletir criticamente sobre as mesmas, com o intuito de as melhorar ou alterar por completo. Como se apresenta ao longo do documento, é necessário que um docente continue a refletir sobre a prática, a investigar e formar-se ao longo de toda a sua carreira, acompanhando a constante evolução dos paradigmas educacionais.

A aprendizagem pela experiência permitiu que aliar as necessidades e interesses das crianças, bem como os conhecimentos que adquiriram previamente, consequência da socialização com a família e comunidade. Tanto na valência de EPE como na de 1º CEB, adotou-se uma postura mediadora e orientadora no desenvolvimento das crianças, proporcionando experiências a

partir dos seus conhecimentos prévios e adaptando saberes às suas realidades de modo a fomentar a construção de aprendizagens significativas.

Ao longo da PES evidenciou-se o trabalho colaborativo entre a díade, as orientadoras cooperantes e professoras supervisoras que contribuiu para a promoção de aprendizagens, a troca de opiniões, conhecimentos, diferentes experiências e pontos de vista (Damiani, 2008), possibilitando e facilitando a construção de novos saberes e, concomitantemente, um mais eficaz e completo crescimento pessoal e profissional.

Os dois contextos de estágio permitiram melhorar o espírito criativo através da necessidade do desenvolvimento de atividades e recursos inovadores que, concomitantemente, motivassem as crianças e promovessem aprendizagens significativas. Considerando os benefícios da afetividade para uma educação mais eficaz, ao longo da PES procurou-se criar laços afetivos com as crianças de ambos os contextos de modo a transmitir-lhes segurança para que estas expusessem as suas vontades, desejos e necessidades, proporcionando um bem-estar afetivo promotor de aprendizagens. Considerou-se, de igual forma, importante a diferenciação pedagógica na medida em que se ofereceu a cada criança abordagens adequadas às suas particularidades, proporcionando-lhe experiências diferenciadas e significativas de modo a que todas pudessem usufruir de oportunidades de aprendizagem necessárias a cada uma.

Contudo, tanto a afetividade como a diferenciação pedagógica foram dificultadas no decorrer do estágio em 1º CEB, com a inclusão do ensino à distância, tendo sido necessário procurar e aplicar novas estratégias de forma a colmatar as dificuldades apresentadas com este novo desafio à educação e consequente prática pedagógica. A necessidade do ensino à distância exigiu uma profunda reflexão acerca dos paradigmas da educação e a adaptação a novas formas de ensinar, uma vez que este não pode ser baseado numa transposição do que acontece em contexto de sala de aula. Para além de exigir mudanças pedagógicas, este modelo de ensino exigiu um grande esforço por parte dos docentes e crianças, uma vez que os professores não tiveram tempo para se prepararem e planificar o ensino à distância e nem todas as crianças possuíam os recursos tecnológicos necessários. Não obstante as dificuldades e problemas apresentados, o ensino à distância fomentou o autoconhecimento e a autonomia por parte das crianças, aspetos que se revelaram, também, essenciais para o desenvolvimento das mesmas.

Todavia, importa considerar e refletir que a gênese do ensino à distância diverge em vários pontos com a escola, nomeadamente porque é necessário para as crianças a presença física do professor, do espaço educativo e de todas as particularidades que este detém e proporciona. Um professor e o seu consequente trabalho não pode ser substituído por um aparelho tecnológico, uma vez que envolve muito mais do que ensinar: envolve a afetividade, envolve a diferenciação pedagógica, a inclusão e toda a dinâmica bilateral de troca de experiências e saberes entre o professor e a criança, aspetos que a tecnologia não é capaz de fazer.

Ao longo da PES, e mesmo com a alteração do sistema do ensino em 1º CEB, os projetos desenvolvidos com os grupos de ambas as valências decorreram com sucesso, sendo que, pela sua dimensão e importância, foi demonstrado interesse, por parte das docentes cooperantes, em continuar os projetos. Assim, enfatizou-se a leitura, considerando-a como uma atividade essencial para o desenvolvimento pessoal da criança que estimula e enriquece o domínio da língua, da expressão oral e a personalidade de cada um.

Considera-se que as experiências durante este percurso se constituíram como uma mais valia para a formação enquanto futura profissional de educação, uma vez que proporcionou uma multiplicidade de aprendizagens que se revelarão essenciais, significativas e enriquecedoras à prática docente que se avizinha. Não obstante, salienta-se a importância de continuar numa procura e investigação constante de novos conhecimentos e técnicas que serão essenciais para uma prática mais eficaz e adaptada às circunstâncias específicas que podem vir a surgir.

Finda-se o presente relatório, deixando a nota de que a base da educação é e deve ser sempre a criança à qual deve existir completa entrega, oferecendo-lhe possibilidades que auxiliem a evolução de cada uma no contexto de uma educação para todos e para cada um. É imprescindível ter consciência de que nenhuma criança deve ser deixada para trás, por razão alguma, mote que acompanhou todo o percurso da PES.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In P. Abrantes. & F. Araújo. (Coords.), *Reorganização do Sistema Curricular: Avaliação das aprendizagens, 9-15*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Aguiar, B. & Correira, A. (2014). A contribuição social das bibliotecas itinerantes para a promoção das práticas de leitura. *Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina*, 19 (2), 210-223. Disponível em <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/970>.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador. Que sentido? Que formação?. In B. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior, 21-30*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alves, L. (2010). O jogo como recurso de aprendizagem. *Revista de Psicopedagogia*, 27 (83), 282-287. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO103-84862010000200013.
- Alves, M. & Varela, T. (2012). Construir a relação escola-comunidade educativa: uma abordagem exploratória no concelho de Almada. *Revista Portuguesa de Educação*, 25 (2), 31-61. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.3001>.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar*. (7ª edição). Lisboa: McGraw Hill.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Belusso, R. & Peruchin, D. (2018). Modificações no processo de aprendizagem com a inserção de tecnologias digitais na educação. In *Revista da Educação Ciência e Tecnologia*, 7 (1). DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v7.n1.a2701>.
- Bento, G. & Portugal, G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, (72), 85-104. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie72037>.
- Bettelheim, B. (2018). *Psicanálise dos Contos de Fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.

- Bodrova, E. & Leong, D. (2009). Jogar para aprender na escola. In Redescobrir Vigotsky. *Revista Noesis*, (77), 11-12. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância e a rede Children in Europe.
- Brait, L., Macedo, K., Silva, F., Silva, M. & Souza, A. (2010). *A Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem*. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG, (8), 1. DOI: <https://doi.org/10.5216/rir.v6i1.40868>.
- Brasil, L. (2017). As Contribuições dos Livros Infantis nos Primeiros Anos de Vida da Criança na Escola. In *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 1(1), 418-432. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contribuicoes-dos-livros-infantis>.
- Cabral, I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar aprendizagens: da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. In J. Machado & J. Alves (Orgs.), *Professores e Escola - conhecimento, formação e ação*. Porto: Universidade Católica Editora.
- Cardona, M. & Guimarães, C. (2012). *Avaliação na Educação de Infância*. Viseu: Psicosoma.
- Carvalho, L. (2018). A Diferenciação pedagógica e curricular na voz de docentes. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional* (18), 57-88. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2018.3454>.
- Castilho, A. & Rodrigues, P. (2012). Práticas de Avaliação em Educação de Infância: evidências de uma investigação naturalista em três Jardins de Infância diferentes. In M. Cardona & C. Guimarães, (Orgs.), *Avaliação na Educação de Infância*, 78-112. Viseu: Psicosoma.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Coll, C. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Novas perspectivas para a ação pedagógica. Porto: Edições ASA.
- Conselho Nacional de Educação (2017). *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva – volume I (1ª ed.)*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cortesão, L. (2002). Formas de ensinar, formas de avaliar. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização do Sistema Curricular: Avaliação das aprendizagens, 9-15*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

- 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. Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/10148>.
- Cruz, J., Ribeiro, I. & Viana, F. (2012). Ler e escrever para ajudar o meu filho a crescer. Apresentação de um programa de literacia familiar. In C. Vieira da Silva, M. Martins, & J. Cavancanti, *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas*. Porto: ESEPF. Disponível em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1202>.
- Cunha, M. (2007). *Articulação Curricular entre Educação Pré-Escolar e o Primeiro Ciclo do Ensino Básico: um estudo exploratório*. Tese de mestrado, Universidade do Minho, Portugal.
- Cury, A. (2003). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Delors et al. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Dewey, J. (1916 [1966]). *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Diogo, F. & Vilar, A. (1998). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições Asa.
- Duarte, C., Werneck, V. & Cardoso, J. (2013). *A relação entre a cultura e educação sob o ponto de vista de educadores do ensino fundamental*. *Psicologia e Saber Social*, 2 (2), 204-216.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança – A Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. (4^a edição). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 143-158. DOI: https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_7.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores-Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J. & Costa, H. (2011). Porque é que a Lua é redonda e bicuda?. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 83-124. Porto: Porto Editora.

- Gambôa, R. (2011). Pedagogia-em-Participação: Trabalho de Projeto. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 47-81. Porto: Porto Editora.
- Garcia, A. (2018). *Tempo e Espaço: Interações na Educação Infantil*. São Paulo: Editora Senac São Paulo.
- Gomes, M. (2014). *Os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Porto: Edições Ecopy.
- Granovsky, P. (2018). Zona de desenvolvimento proximal e formação profissional. In *Laboreal*, (14) 2, 116-118. DOI: <http://dx.doi.org/10.15667/laborealxiv218pgpt>.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: Da teoria à prática. *Cadernos de Educação Aplicada*, (5), 167-187. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/299813518_Diferenciacao_Pedagogica_da_Teoria_a_Pratica
- Hohmann, A. (2019). Contribuições do lúdico na educação infantil. In *Revista Educar FCE*, (18)1, 451-460.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, C.; Gomes, B. & Montalvão, R. (2009). A importância da criatividade. *Cadernos de Educação de Infância*, 88, 41-46.
- Jonnaert, P. (2009). *Competências e Socioconstrutivismo – Um quadro teórico*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lamaire, M. (1990). *Os meios educativos Jean Qui Rit*. Porto: Edições Tequi.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a Expressão Dramática*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Leite, C. (2002). Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização do Sistema Curricular: Avaliação das aprendizagens*, 9-15. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16 (1), 87-92. DOI: [10.4013/edu.2012.161.09](https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.09).
- Lévy, P. (2003). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. (4ª edição). São Paulo: Loyola.
- 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, R. (2008). *A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem*. Caderno Temático: Ponta Grossa.
- Loureiro, M. (2017). Relação Família-Escola: Educação dividida ou partilhada?. O portal dos psicólogos. Disponível em https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?relacao-familia-escola-educacao-dividida-ou-partilhada&codigo=A1162&area=d6
- Machado, M. (2014). *Cooperar para aprender: um estudo de investigação-ação no ensino-aprendizagem da gramática portuguesa*. Tese de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Portugal.
- Maia, V. & Freire, S. (2020). A Diferenciação Pedagógica no Contexto de Educação Inclusiva. In *Revista Exitus*, (10), 1-29. DOI: [10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147](https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147)
- Malaguzzi, L. (2016). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman, (Org.), *As Cem Linguagens da Criança – A Abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*, 57-97. Porto Alegre: Penso Editora.
- Mandin, E. & Dias, C. (2013). A profissão docente sob diferentes concepções psicológicas: O enfoque construtivista e o socioconstrutivista. *Psicologia Argumento*, 483-494. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/psicol.argum.31.074.A003>.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... a metodologia de trabalho de projeto*. Porto: Areal Editores.
- 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. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>.
- Martins et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Revista de educação*, (3)2, 3-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v3i2.32>
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora.

- Mesquita-Pires, C. (2010). A investigação-ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER Revista de Educação*, 2 (2), 66-83. DOI: <http://dx.doi.org/10.34620/eduser.v2i2.23>.
- Moreira, A. (2019). Jogo, o brincar e a educação. *Revista Educar FCE*, (18) 1, 40-47.
- Moreira, A. & Masini, E. (2001). *Aprendizagem Significativa: a teoria de David Ausubel*, (2ª edição). S. Paulo: Centauro.
- Nascimento, S. (2009). A comunicação professor e aluno numa perspectiva Freireana. In *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, s.l., 26-29 de outubro de 2009 (2994-3003).
- 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: construindo uma práxis de participação*, 141-160. (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., Hameline, D., Sacristán, G., Esteve, J., Woods, P & Cavaco, M. (1995). *Profissão professor*. (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- Nunes, E., Hens, I., Almeida, L.; Gomes, A. & Carvalho, E. (2019). A importância da afetividade na educação infantil. *Revista Gestão Universitária*. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-da-afetividade-na-educacao-infantil>.
- Oers, B. (2009). A ZDP, zona de desenvolvimento próximo. In Redescobrir Vigotsky. *Revista Noesis* (77), 15-16. APEI- Associação de Profissionais de Educação de Infância e a rede Children in Europe.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In S. Pimenta, & M. Franco (Orgs.), *Pesquisa em educação. Possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*, 27-41. São Paulo: Edições Loyola.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do modelo curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*, 61-108. (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2011). A Perspetiva Pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. In J. Oliveira-Formosinho, R. Gambôa, J. Formosinho & H. Costa, *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*, 11-45. Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., & Monge, G. (2016). Algumas lições aprendidas. In J. Formosinho, G. Monge, J. Oliveira-Formosinho, A. Lima, I. Machado, F. Passos & J. Sousa, *Transições entre ciclos educativos – Uma investigação praxiológica*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, A. (2019). A importância dos jogos e brincadeiras na educação infantil. In *Revista Educar FCE*, (18) 1, 417-426. Disponível em <https://www.fce.edu.br/pdf/ED18-FINAL-03.pdf>.
- Oliveira, C. & Moura, S. (2015). TIC's na educação: A utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Revista Pedagogia em Ação*, 7(1), 75-95. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/issue/view/741>.
- Oliveira, M. (2017). Um novo olhar sobre as artes visuais na Educação Pré-Escolar: um desafio na contemporaneidade. In *Congresso Internacional de Investigação em Educação Artística*, ESE Viseu, 3 e 4 de novembro de 2017 (262-272).
- Oliveira, R. (2017). Literatura Infantil: a importância no Processo de Alfabetização e Letramento e no Desenvolvimento Social da Criança. In *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. 1(13), pp. 375-394. Disponível em <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/literatura-infantil>.
- Pacheco, J. (2011). Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. In *Revista Lusófona de Educação*, 17, 75-90. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. In *Revista de Psicologia Educação e Cultura* (2), 37-42. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>
- Pereira, E., Coelho, M. & Vieira, L. (2012). A importância do afeto para as crianças no 1º Ciclo do Ensino Fundamental. Disponível em <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-do-afeto-para-crianca-no-1-o-ciclo-do-ensino-fundamental.pdf>
- Pereira, L. & Novo, B. (2018). A importância da interação família e escola. Boletim Jurídico, Uberaba. Disponível em <https://www.boletimjuridico.com.br/artigos/cronicas/4190/a-importancia-interacao-familia-escola>.

- Pinto, J. (2016). A avaliação em educação: da linearidade dos usos à complexidade das práticas. In Amante, L. & Oliveira, I. (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens: Perspetivas, contextos e práticas*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.2/6114>.
- Quadros-Flores, P.; Marta, M. & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Practicum*, 3 (2), 60-76. Disponível em <https://revistapracticum.com/index.php/iop/article/view/60>
- Queiroz, N. & Maciel, D. (2014). Contribuição da contação de histórias infantis e a formação de crianças leitoras. *Educação Unisinos*, 18(1), 25-34. DOI: [10.4013/edu.2014.181.03](https://doi.org/10.4013/edu.2014.181.03).
- Quelhas, N. & Gonçalves, D. (2019). Autonomia, autoria, aprendizagem e flexibilidade curricular: da teoria à prática. In *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, IP Bragança, 3 e 4 de maio de 2019 (514-519).
- Quintela, T. (2015). *A relação pedagógica no Pré-escolar*. Tese de mestrado, Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal.
- Rabecini, M. & Parra, C. (2015). O papel da afetividade na aprendizagem infantil. Portal dos psicólogos. Disponível em <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0869.pdf>.
- Ramos, A. (2007). Da magia dos livros e da leitura na primeira infância: Breves notas. In *Livros de Palmo e Meio, Reflexões sobre a Literatura para a Infância*, 166-170. Lisboa: Caminho.
- Reis, C. & Parente, C. (2019). A reorganização do espaço e dos materiais pedagógicos: favorecer a participação e as escolas de um grupo de crianças. *Da investigação às práticas*, 9 (1), 36-46. DOI: <https://doi.org/10.25757/invep.v9i1.181>.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo...Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*, 3115-3127.
- Ribeiro, D., Sá, S. & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, IP Bragança, 4 e 5 de maio de 2018 (324-333).

- Riguetti, A. (2019). A importância dos contos de fadas no desenvolvimento infantil. *Revista Educar FCE*, (18) 1, 408-416. Disponível em <https://www.fce.edu.br/pdf/revista-ed20-v2.pdf>.
- Rinaldi, C. (2002). Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In Gandini, L., Edwards, C. (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*, 75-80. Porto Alegre: Artmed.
- Rodrigues, D. (2006). “Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva” In. *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*, S. Paulo: Summus Editorial. Disponível em <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/1261/1291>.
- Rodrigues, F. & Gazire, E. (2012). Reflexões sobre uso de material didático manipulável no ensino de matemática: da ação experimental à reflexão. *Revemat: Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 7 (2), 187-196. DOI: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2012v7n2p187>
- Rodrigues, M. (2012). Os desafios da política na educação do século XXI. *Sociologia, Problemas e Práticas*, (68). Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n68/n68a08.pdf>.
- Roedel, T. (2016). A Importância da Leitura e da Literatura no Ensino da Matemática. In *Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação matemática*, Curitiba, 12-14 de novembro de 2016 (s.p.).
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso. In *Revista Noesis*, 1 (71), 24-33.
- Salomão, H. & Martini, M. (2007). A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado. Portal dos psicólogos. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>.
- Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. In *Revista Lusófona de Educação*, (8), 103-115. Disponível em <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/694>.
- Santos, M. & Rubio, J. (2014). Autonomia e Educação Infantil. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 5 (1). Disponível em http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Marcia.pdf.
- Santos, S., Cardoso, A. & Lacerda, C. (2016). A Planificação na perspetiva dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. In *Estudos Curriculares e Práticas Educativas*, Instituto Politécnico de Viseu, 6-8 de outubro de 2016 (1045-1053).

- Sarmiento, T., Ferreira, F. & Madeira, R. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Savegnago, R. & Schmitz, S. (2014). Utilizando a literatura para ensinar matemática como metodologia de ensino de conteúdos do sexto ano. In *Os desafios da escola pública paranaense do professor PDE*, (1) (s.p.).
- Schiavoni, J. (2007). Mídia: O papel das novas tecnologias na sociedade do conhecimento. In *Diversidade e igualdade na comunicação*, (s.p.). Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt/pag/schiavoni-jaqueline-midia-papel-das-novas-tecnologias.pdf>.
- Schwan, A. & Pires, S. (2017). O lúdico como facilitador no ensino-aprendizagem nas salas de aula. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-ludico-como-facilitador-no-ensino-aprendizagem-nas-salas-de-aula/154134>.
- Serra, C. (2004). *Currículo na educação pré-escolar e articulação curricular com o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Silva, E. (2011). Lawrence Stenhouse – revisitando a influência da sua obra em Portugal. In J. Díaz, *Influencias inglesas em la educación española e ibero-americana (661-667)*. Salamanca: Ediciones Anthea.
- Silva, E., Oliveira, F., Scarabelli, L., Costa, M. & Oliveira, S. (2010). Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. *Revista Pedagogia em ação*, 2 (2), 1-117. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4850>.
- Silva, M. (2011). Educação Inclusiva - um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502011000300008&lng=pt&tlng=pt.
- Silva, V. & Nista-Piccolo, V. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. In *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 191-211. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So871-91872010000200009&lng=es&tlng=pt.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Sim-Sim, I., Silva, A. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sobrinho, J. (2000). *A criança e o livro. A aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- Sucena, J. (2016). *Brincar ao ar livre é saudável e divertido*. Porto: Porto Editora.
- Tardif, M. (2012). *Saberes Docentes E Formação Profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Tardif, M. & Moscoso, J. (2018). A noção de “Profissional Reflexivo” na Educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*. 48 (168), 388-411. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053145271>.
- Vala, A. (2008). *Contextos Promotores da Aquisição da Linguagem Escrita em Jardim- de-Infância, um estudo de caso*. Tese de mestrado, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Vargas, D. & Ahlert, E. (2017). *O processo de aprendizagem e avaliação através de Quiz*. Artigo especialização, Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, Brasil. Disponível em <http://hdl.handle.net/10198/6974>.
- Vasconcelos, T. (Coord.) et al. (2011). *Trabalho por Projetos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vieira, F. & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação/Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vonta, T. (2007). As ideias de Vigotsky nas novas democracias. In *Revista Noesis* (77), p.22-23.
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (7ª Edição). Porto: Edições ASA.

NORMATIVOS LEGAIS

- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012 – 1ª série. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 – 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001 1ª série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.
- Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República – 1ª série - A n.º 34. Ministério da Educação, Lisboa. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 - 2.ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 - 2.ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 6944-A/2018 de julho. Aprendizagens Essenciais. Diário da República n.º 138/2018 - 2.ª série – Gabinete do Secretário de Estado de Educação. Lisboa.
- Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril. Diário da República n.º 66/20176– 2.ª série . Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico.
- Despacho normativo n.º 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017 – 2.ª série - A. Ministério da Educação. Lisboa. Projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário.
- Despacho Normativo n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. Diário da República nº 138/2018 – 2.ª série – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986 – I série. Assembleia da República. Lisboa. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Quadro estratégico. Plano Nacional de Leitura 2027. (2017). Lisboa.

MM

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

Julho

2020