

M

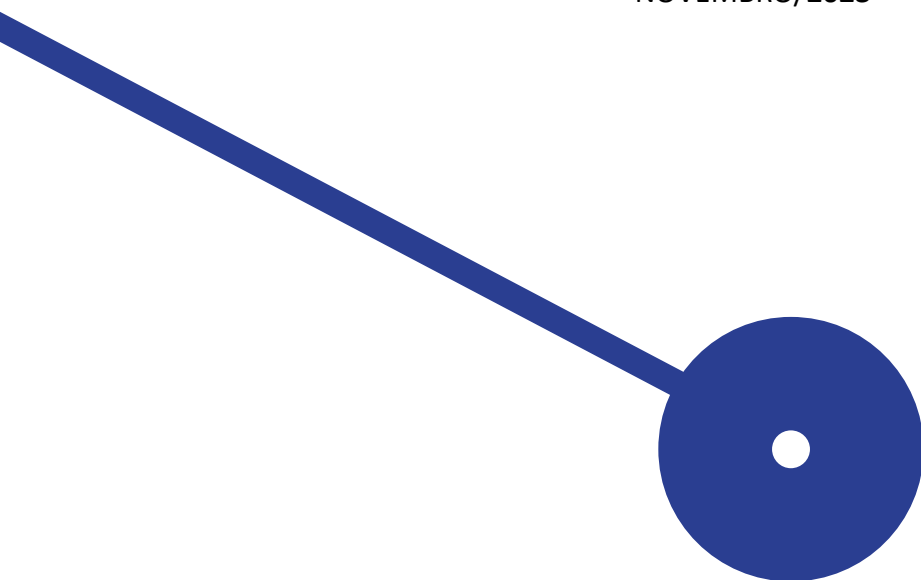
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Mafalda de Castro Baptista Coelho de
Meirelles

NOVEMBRO/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Mafalda de Castro Baptista Coelho de Meirelles

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Professora Doutora Deolinda Alice Dias Pedroso Ribeiro

Coorientação: Mestre Professora Ana Rita Moutinho Férias

Porto, novembro de 2023

AGRADECIMENTOS

Concluída esta etapa que culmina o meu percurso académico, importa agradecer a todas as pessoas que me acompanharam e contribuíram, ao longo destes cinco anos de formação, para o meu crescimento pessoal e profissional.

Desta forma, começo por agradecer aos meus pais todo o carinho, a paciência e todos os conselhos que me foram dando ao longo da minha formação e, a disponibilidade para me ajudarem em tudo o foi preciso.

Ao meu par pedagógico que viveu toda esta jornada comigo, agradeço todas as nossas partilhas e discussões de ideias constantes e, por vezes, intermináveis que nos ajudaram a tornar-nos docentes ponderadas e reflexivas.

Às minhas colegas, Sofia e Sara, pela companhia a toda a hora e momento e pelas gargalhadas e tristezas que vivemos juntas.

A todos os meus amigos, que sempre se mostraram interessados e preocupados pelo meu percurso académico e pela profissão que escolhi desempenhar para o resto da minha vida.

Por último, não posso deixar de agradecer o apoio e dedicação das supervisoras institucionais, a Professora Doutora Deolinda Ribeiro, a Professora Doutora Paula Flores, a Professora Doutora Cândida Mota e a Professora Mestre Rita Férias. Gostaria de agradecer, também, às docentes cooperantes por se mostrarem sempre disponíveis para, diariamente, partilharem ideias e discutirem opiniões comigo.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório surge no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada, integrada no plano de estudos do 2º ano do Mestrado de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Porto. O mesmo descreve e analisa todo o meu trajeto ao longo da prática educativa em ambas as valências. Desta forma, é evidenciado o enquadramento teórico e legal que sustentou a prática educativa e são espelhadas as competências e aprendizagens realizadas que permitiram a construção da minha identidade de docente. Este processo de construção da identidade profissional requer uma prática reflexiva e investigadora típica da Metodologia de Investigação-Ação. Assim, através de um ciclo em espiral composto por processos de observação, planificação, reflexão e avaliação, estive constantemente a refletir criticamente sobre a sua ação, de forma a aprimorar a mesma.

Ao longo deste documento é também referida a importância que teve o trabalho colaborativo com o par pedagógico, as docentes cooperantes, as crianças e as supervisoras institucionais e também o envolvimento das famílias e da comunidade para o desenvolvimento de respostas educativas que promovessem um verdadeiro sucesso educativo para todas as crianças. Durante a PES, todas as intervenções dinamizadas basearam-se em metodologias ativas, as quais permitiram às crianças aprenderem por meio de problemas e situações reais, realizando atividades que estimularam a reflexão, o trabalho colaborativo, a discussão de ideias, a resolução de problemas e outras capacidades essenciais, tornando-as assim, mais envolvidas na construção das suas aprendizagens.

Palavras-chave: Construção da Identidade profissional; Metodologia de Investigação-Ação; Trabalho Colaborativo; Envolvimento familiar; Metodologias Ativas;

ABSTRACT

The current report is integrated in the United Supervised Educational Practice course unit, which is part of the study plan of the 2nd year of the Pre-school Education and Primary School Teaching Marter's Degree, of the School of Education of Porto. It describes and analyzes the journey experienced by the master's student throughout the entire educational practice in the two educational levels. The theoretical and legal framework that supported educational practice is, then, highlighted and the skills and learning that helped the master's student to build her identity as a teacher. This process of building professional identity requires reflective and investigative practice, which is typical of the Action-Research Methodology. Through a spiral cycle composed of observation processes, planning, reflection and evaluation, the master's student has constantly reflected critically on her action to improve it.

Throughout this document it is also highlighted the importance of collaborative work with the pedagogical pair, cooperating teachers, children and institutional supervisors, and also the involvement of the families and the community in the development of educational responses that promote a true educational success for all children. During PES, all dynamic interventions were based on a active methodologies, which allowed children to learn through real problems and situations, carrying out activities to stimulated reflection, collaborative work, discussion of ideas, problem solving and other essential capabilities, making them more involved in their learning construction.

Keywords: *Build of professional identity; Action- Research Methodology, Collaborative work; Family involvement; Active Methodologies*

LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Mapa conceptual do projeto do 1ºCiclo.

Figura 2- Pegadas do rato “Popi”

Figura 3- Avatar “Popi”

Figura 4- Passaporte

Figura 5- “Caixa Misteriosa”

Figura 6- Sombrero e Poncho

Figura 7- Nachos e guacamole

Figura 8- Folha com o percurso da Dinamarca ao México

Figura 9- Exemplo de uma programação feita pelos alunos

Figura 10- Programação do *robot mouse* num papel de cenário

Figura 11- *Robot mouse*

Figura 12- Avatares “Avó Mimi” e “Avô Mário”

Figura 13- Gesto da letra M no Método Jean Qui-Rit

Figura 14- Materiais usados para a escrita da letra M

Figura 15- Jogo final do projeto

Figura 16- Mapa conceptual do projeto da Educação Pré-escolar

Figura 17- Carta escrita pelas crianças às famílias

Figura 18- Utensílios para a cozinha de “lama”

Figura 19- Tirar ervas e nivelar o chão

Figura 20- Construção da cozinha de “lama”

Figura 21- Pintura da cozinha de “lama”

Figura 22- Atividade de construção de quadros com elementos da natureza

Figura 23- Brincadeiras na cozinha de “lama”

Figura 24- Cozinha de “lama”

Figura 25- Cartaz de divulgação do projeto

Figura 26- Divulgação do projeto

Figura 27- Atividade de distinção de animais selvagens de domésticos

Figura 28- Tabela dos animais domésticos do grupo de crianças

Figura 29- Construção dos brinquedos para os animais

Figura 30- Teatro de fantoches

Figura 31- Atividade dos habitats dos animais

Figura 32- Atividade do revestimento dos animais

LISTA DE ACRÓNIMOS, ABREVIATURAS E SIGLAS

1º CEB- Primeiro Ciclo do Ensino Básico

Ag.E.- Agrupamento de Escolas

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

AFC- Autonomia e Flexibilidade Curricular

CAF- Componente de Apoio à Família

CRI- Centro de Recursos para a Inclusão

D.L- Decreto-Lei

EMAEI- Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

EPE- Educação Pré-Escolar

MEM- Movimento da Escola Moderna

Metodologia I-A- Metodologia de Investigação-Ação

MTP- Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PEI- Projeto Educativo Individual

PES- Prática Educativa Supervisionada

RTP- Relatório Técnico- Pedagógico

TIC- Tecnologias de Informação e Comunicação

UC- Unidade Curricular

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE

LISTA DE TABELAS/ILUSTRAÇÕES.....	IV
LISTA DE ACRÓNIMOS, ABREVIATURAS E SIGLAS.....	VI
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. EDUCAÇÃO: DO PASSADO PARA UM PRESENTE	3
1.2. O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO- ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DOCENTE.....	13
1.3. A EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR - ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DOCENTE.....	19
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO.....	25
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	25
2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	27
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR	33
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	38
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS...44	
3.1. PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NO 1ºCICLO DO ENSINO BÁSICO	44
3.2. PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	54
4. METAREFLEXÃO	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70
REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	75

INTRODUÇÃO

O presente relatório final foi realizado no âmbito da unidade curricular (UC) de Prática de Educativa Supervisionada (PES), do Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico do Porto. A PES é crucial para a aquisição e aprimoramento das habilidades necessárias para o desempenho profissional. Durante este período, pude contactar com dois contextos educativos próximos e tive a oportunidade de refletir sobre o meu papel numa sala de aula e numa sala de jardim de infância e também, do papel da criança enquanto agente ativo na construção dos seus saberes.

Desta forma, este seguinte relatório visa descrever e analisar todo o percurso e trabalho realizado na PES na EPE e no 1ºCEB. Ambas as práticas foram desenvolvidas numa instituição localizada num dos concelhos mais populosos do Distrito do Porto e desenvolvidas com uma turma do 1º ano de escolaridade do 1º CEB e com um grupo de crianças, com idades entre os três e os seis anos de idade, na Educação Pré-Escolar.

É relevante mencionar que este relatório apresenta três capítulos principais, cada um dividido por subcapítulos. No final foi realizada uma metarreflexão que abrange todas as experiências e aprendizagens adquiridas durante a PES, essenciais para o meu crescimento enquanto futura docente.

No primeiro capítulo, dividido por três subcapítulos, primeiramente é feita uma comparação entre a escola do passado e os seus paradigmas desatualizados e a escola do presente. De seguida são apresentados dois subcapítulos onde são analisados documentos teóricos e legais, específicos de cada valência, que os profissionais de educação se devem auxiliar.

O segundo capítulo, encontra-se segmentado por um subcapítulo onde é feita uma caracterização da instituição cooperante em que é analisado o projeto educativo da instituição. De seguida é caracterizado o grupo de crianças e a turma, nomeadamente os seus interesses e necessidades, a organização do espaço, tempo e materiais, as rotinas das crianças e os métodos e estratégias usadas pelas docentes. Por fim é feita uma reflexão sobre a metodologia de investigação-ação(I-A) utilizada do decorrer da prática educativa que se revelou essencial para o meu desenvolvimento enquanto futura docente.

No terceiro capítulo, são apresentados alguns momentos vivenciados nos contextos educativos em questão. Estes são descritos e refletidos, tendo em conta os referentes teóricos e

legais abordados no capítulo I e segundo a metodologia de I-A. Adicionalmente, será apresentada uma metarreflexão em que são analisados os contributos da Prática de Educativa Supervisionada para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais. Por último, encontram-se as referências bibliográficas mobilizadas para fundamentar o relatório, assim como os anexos e apêndices, mencionados ao longo do relatório de forma a facilitar a sua compreensão.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“Vivemos num mundo que já não recompensa as pessoas apenas por aquilo que sabem – o *Google* sabe tudo – mas por aquilo que conseguem fazer com isso” (Schleicher,2016, citado por Cohen & Fradique, 2018, p. 10).

Com o objetivo de garantir uma educação de qualidade a todas as crianças, capaz de responder as inúmeras exigências de uma sociedade cada vez mais moderna e crítica, espera-se que o docente tenha a capacidade de aliar a prática a um conjunto de bases teóricas que a sustentem. Desta forma, no presente capítulo é realizada uma análise e reflexão dos documentos teóricos e legais que alicerçaram a prática educativa supervisionada na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Estes documentos permitiram fundamentar todas as ações desenvolvidas em ambas as valências durante o período da PES.

O capítulo está subdividido em três partes. Um subcapítulo denominado “Educação: do passado para um presente” onde é abordada a escola do passado e os seus paradigmas desatualizados, fazendo uma comparação com a escola do presente, os seus desafios e as suas novas exigências, salientando o papel da criança no processo de aprendizagem. De seguida um subcapítulo sobre “O 1º Ciclo do Ensino Básico – Especificidades do Perfil e Prática do Docente” onde são analisados documentos teóricos e legais que caracterizam o papel do docente e tudo que é inerente ao 1º CEB e como último capítulo, visto ser um mestrado que habilita para a formação de docentes de perfil duplo - “A educação Pré-Escolar – Especificidades do Perfil e Prática do Docente” onde, à semelhança do subcapítulo anterior, também são retratadas as especificidades da EPE.

1.1. EDUCAÇÃO: DO PASSADO PARA UM PRESENTE

Para que seja possível perceber como é a Educação na atualidade, é imprescindível fazer uma breve revisão histórica de algumas das importantes alterações que ocorrerem no ensino nos últimos três séculos (Arends, 2008). Em 1870, assiste-se a uma consolidação do modelo escolar, ou seja, foi criada uma forma de “conceber e de organizar a educação” que persiste até aos dias de hoje (Nóvoa, 2009, p.2). Este modelo escolar, também conhecido como “The one best system”, segue uma pedagogia diretiva ou tradicional (Nóvoa,2009). O decorar os conteúdos, o aceitar as

regras impostas e o respeitar a autoridade (professor) “representam as linhas mestras” desta pedagogia (Madoun,2019, p.10).

Nesta perspetiva, as escolas são vistas como fábricas, onde “a instrução e as tarefas podiam ser padronizadas”, ou seja, são sempre as mesmas, dirigidas e pensadas da mesma forma para todas as crianças, com o objetivo de incutir conhecimentos e habilidades para as preparar para uma futura atividade laboral (Arends, 2008, p.11). Os docentes passam a informação às crianças sob a forma de verdades absolutas, pois o conhecimento é visto como inalterável e constante, transmitido por meio de um currículo organizado com uma grade de disciplinas. Assim, os docentes transmitiam os conhecimentos, apresentando-os como factos que os alunos tinham de decorar, sem os questionar. Segundo esta perspetiva, o aluno apenas tem sucesso escolar se dominar os conteúdos do currículo, medidos através de testes de desempenho padronizados (Arends, 2008). A ausência quase total da presença do social é algo que caracteriza esta perspetiva, a aprendizagem era pensada como um processo individual. O que caracteriza, também, este modelo escolar é o facto de ser pedido às crianças que apresentem um trabalho que, em geral, não tem cabimento na vida dos mesmos, ou seja, que não tenha que ver com o seu quotidiano e vivências, não lhes sendo promovidas aprendizagens com sentido e significado. Desta forma, se o trabalho pedido não tem qualquer interesse para as crianças e estas não estão motivadas para o fazer, este não as vai “influenciar em profundidade” (Freinet, 1975, p.30).

Neste paradigma tradicional, a voz do docente é o instrumento mais importante pois é este que explica, de forma exaustiva, os conteúdos aos alunos (Freinet, 1975). Como a experimentação é lenta e exige uma preparação e instrumentos para a realizar e, a observação e a ação exigem uma atenção e perseverança, estas são suprimidas e substituídas por uma explicação exaustiva do professor (Freinet, 1975). Segundo Freinet (1975), esta supressão e substituição da observação, ação e experiência pela explicação é um processo contranatural que a escola tradicional desenvolve e que deve ser urgentemente alterado. Como a explicação é abstrata, ou seja, não há qualquer tipo de experimentação e descoberta, a aprendizagem torna-se um processo difícil e cansativo para a maioria das crianças. Desta forma, de acordo com Lobrot (1977), citado por Madoun (2019), a escola tradicional “ não consegue criar o gosto e o desejo pelo saber, ou seja, a propensão psicológica profunda para a pesquisa e para o conhecimento” pois os alunos são obrigados a incutir à força, coisas que não lhes interessam (Madoun, 2019, p.11).

Mediante o progresso no desenvolvimento de investigações no âmbito da educação, surgem novos paradigmas e perspetivas que defendem a implementação de uma pedagogia em que a criança passa a ser vista como um agente ativo na construção dos seus saberes (Oliveira-

Formosinho & Formosinho, 2013). Uma das alternativas à antiga perspectiva objetivista é conhecida por construtivismo, criada por Jean Piaget (Santos et al., 2014). Numa perspectiva construtivista, “o conhecimento é ativamente construído pelo aluno e não apenas transmitido pelo professor” (Santos et al., 2014, p. 7). Assim, a criança através da “observação, da manipulação e da experiência no âmbito de ações ou de projetos” realiza aprendizagens (Madoun, 2019, p.11). O lado social é primordial e deve ser promovido através a cooperação, interação e a aprendizagem coletiva (Madoun, 2019).

Piaget e Vygotsky, ambos consideram que a aprendizagem acontece por meio da interação com o meio. Essas interações sociais são feitas tanto por intercâmbio com os colegas como com o adulto (Jófil, 2002). Porém, Piaget acreditava que o desenvolvimento (do sujeito) promove a aprendizagem (que está contida no social), ou seja, a capacidade de interagir e conseqüente aprendizagem depende do desenvolvimento biológico e cognitivo da criança. Vygostky, por sua vez, acreditava que é através das interações com o meio, que a criança aprende e se desenvolve, assim a sua teoria ficou conhecida por Socioconstrutivismo (Jófil, 2002).

Para Vygotsky, a criança nasce numa sociedade cultural, ou seja, numa cidade com tradições, costumes e língua específicos. O desenvolvimento da criança é “orientado pela internalização de signos e símbolos culturais”, assim, tudo o que criança aprende é influenciado pela sua cultura (Yudina et al., 2009, p.5; Jófil, 2002). Para que a criança desenvolva aptidões, precisa de estar exposta a situações que precise de interagir com o outro. Desta forma, inicialmente é o outro quem fornece significados e só mais tarde é que a criança é capaz de pensar e agir de forma independente, partindo da base cultural que absorveu. É possível então concluir que a interação, mediação e o exemplo são essenciais para o desenvolvimento da criança (Yudina et al., 2009). Podemos, também, inferir que para as crianças desenvolverem aprendizagens, é necessário a organização, por parte do docente, de atividades coletivas, em vez do docente meramente transmitir informações. Este processo exige aos docentes possuírem determinadas competências, nomeadamente: serem capazes de organizar atividades coletivas que suscitem interesse e motivação às crianças e capacidade de interagir com as mesmas (Yudina et al., 2009).

Um aspeto particularmente importante da teoria de Vygotsky é a ideia da existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), esta “está relacionada com a ideia de mediação” e é definida como a distância entre o nível de real desenvolvimento da criança, ou seja, aquilo que a criança pode resolver sem a ajuda do outro, e o nível de desenvolvimento potencial, avaliado como algo que a criança só consegue resolver com a ajuda/interação de um adulto ou colega mais competente (Yudina et al., 2009, p.5). Para que a criança consiga passar da zona de

desenvolvimento potencial para a zona de desenvolvimento real, ou seja passar daquilo que só consegue fazer com ajuda para fazer sozinha, é necessária uma mediação/intervenção. Essa intervenção está na chamada zona de desenvolvimento proximal. Na zona de desenvolvimento proximal, o docente irá intervir identificando aquilo que a criança já sabe e o que precisa de aprender para conseguir realizar algo sozinha. Assim, o docente tem a função de intervir na zona de desenvolvimento proximal provocando progressos que não aconteceriam espontaneamente (Jófil, 2002; Yudina et al., 2009).

Delors (1999) no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI acrescenta que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer (O aumento do conhecimento desperta a curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico, a autonomia, a capacidade de comunicar e permite compreender o mundo em que vivemos); aprender a fazer (ensinar as crianças e jovens a pôr em prática os seus conhecimentos e prepará-los para agir perante o inesperado);o aprender a viver juntos (promover o respeito pelo outro e o trabalho colaborativo) e o aprender a ser (desenvolver de forma integral o indivíduo, promovendo a sua autonomia, responsabilidade e espírito crítico) (Delors et al., 1999). No ensino formal, este orienta-se, principalmente, no aprender a conhecer, dando menor valor ao aprender a fazer. Ora, Delors acredita que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objeto de igual atenção por parte do ensino na atualidade, de forma que a “educação apareça como uma experiência a levar cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o individuo enquanto pessoa e membro da sociedade” (Delors et al., 1999, p.90).

De acordo com o que foi anteriormente especificado, dos modelos curriculares preconizados atualmente, destacam-se as abordagens High-Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM), Reggio Emília e Maria Montessori. Estes modelos, apesar de possuírem diferentes características e enfoques, apresentam ideais comuns na perspetiva construtivista. Realço o MEM, pois foi o modelo que observei durante a PES , por parte da educadora e professora cooperante. É de referir que a educadora e a professora cooperante não usam o modelo na sua integra, mas seguem os seus princípios e utilizam algumas das suas práticas.

O modelo pedagógico MEM questiona a abordagem individualista do desenvolvimento infantil, sugerindo uma visão mais social, na qual o desenvolvimento emerge através de interações sociais. Assim, este modelo tem como um dos seus princípios a cooperação entre todos. No MEM valores como a democracia e a liberdade são extremamente importantes, desta forma privilegia-se a comunicação, a negociação e a cooperação (González,2002). Todo o trabalho pedagógico que

é feito com as crianças gira em torno das suas vivências, necessidades e “motivações da vida real e uma escola profundamente integrada na cultura da sociedade que serve” (Folque, 1999,p.6). Assim, o trabalho pedagógico tem um significado funcional pois surgiu de algo que interessa e é útil para as crianças no seu contexto sociocultural. A relação pedagógica sustentada pelos docentes que trabalham com este modelo tem como base a afetividade. Procuram desenvolver nas crianças um espírito de entreatajuda, “assim como a autonomia e responsabilização, baseados num vínculo de confiança entre eles e o docente” (González,2002, p. 193). Nas salas de aula do MEM, o conhecimento “não é visto como propriedade privada” (Folque, 1999,p.6). Desta forma, as crianças são encorajadas a comunicar as suas conquistas, experiências e aprendizagens. Na educação pré-escolar, os grupos são compostos por crianças de idades variadas “com o objetivo de um enriquecimento cognitivo e social” das mesmas (Folque, 1999,p.7). Este objetivo baseia-se na prespetiva de Vigotsky na ideia de ZDP, na medida em que a interação das crianças com outras mais velhas e mais capazes, promove a aprendizagem. Por fim, as crianças têm ao seu dispor um conjunto de instrumentos, os instrumentos de regulação, que ajudam “a regular o que acontece na sala de aula e que contam a história da vida do grupo”. Todos estes instrumentos são usados diariamente pelas crianças e são compostos por: mapa de presenças, diário de turma, mapa de tarefas, lista de projetos, mapa de atividades.

Refletir, hoje, sobre a escola e a aprendizagem sem a influência das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é impensável. A evolução tecnológica continua a crescer a cada dia que passa, revolucionando o quotidiano de todos. Novas atividades económicas passam a depender inteiramente delas. Desta forma, a escola não pode ficar indiferente a este facto, é urgente a necessidade do uso das TIC nas escolas. De acordo com Terçariol et al (2022), o uso da tecnologia na educação prepara as crianças para um mundo cada vez mais digital, ajudando-os a desenvolver habilidades tecnológicas essenciais para as suas vidas pessoais e futuras carreiras profissionais. O mesmo autor refere que a tecnologia tem um potencial “emancipador”, pois oferece às crianças acesso a recursos poderosos para criar. A ideia central é capacitar as crianças a projetar, experimentar, construir e estimular o pensamento crítico usando ferramentas tecnológicas disponíveis. Isso permite que as mesmas participem ativamente na criação, em vez de apenas consumirem produtos, destacando o fato de que as ideias das crianças têm o potencial se serem criativas e poderosas.

Cada vez mais as crianças são utilizadoras quotidianas de ferramentas digitais, o uso constante da tecnologia tornou-os mais ativos e dinâmicos na forma como adquirem o conhecimento, fazendo com que as aulas expositivas tradicionais se tornem desacuadas e ultrapassadas. As crianças precisam de desenvolver habilidades exigidas pelo mercado de

trabalho, como a criatividade, a proatividade, flexibilidade, trabalho colaborativo e resolução de problemas em tempo real. Desta maneira, é necessário adotar novas abordagens de ensino, como as Metodologias Ativas, para preparar as crianças para o mundo atual. Na implementação de metodologias promotoras de aprendizagens ativas pode-se recorrer às tecnologias de informação e comunicação. Durante a PES, o par pedagógico, recorreu ao uso de diversas Metodologias ativas nomeadamente: rotação por estações de aprendizagem; aprendizagem por pares ou grupos; aprendizagem baseada na resolução de problemas e na aprendizagem baseada em projetos (Alcântara et al.,2020).

Na rotação por estações de aprendizagem, o docente cria um circuito dentro da sala de aula. O circuito é composto por várias estações com diferentes atividades, mas que estão todas ligadas com a temática central da aula. As crianças devem ir transitando de estação em estação percorrendo todo o percurso. Na aprendizagem por pares ou grupos, o objetivo é que haja um compartilhamento de conhecimentos por parte dos alunos, debate e a troca de opiniões. Já a aprendizagem baseada na resolução de problemas, esta é um modelo de aprendizagem pelo qual o docente apresenta aos discentes problemas, “a fim de que estes discutam, pesquisem e encontrem soluções para as situações apresentadas” (Alcântara, et al., 2020,p.35). Por fim, a aprendizagem baseada por projetos é uma metodologia ativa que, também, promove o trabalho em equipa. Nesta, as crianças trabalham as diversas áreas de forma articulada para resolver a situação problemática que originou o projeto. É de referir que esta a última metodologia ativa (aprendizagem baseada por projetos) vai ser explicada, com maior detalhe, mais à frente.

Importa destacar a importância atribuída ao perfil duplo de docência. A possibilidade de exercer docência nestes dois níveis educativos (educação Pré-escolar e ensino do 1º Ciclo) permite ao docente acompanhar o desenvolvimento e evolução da criança, encarar o processo de ensino e aprendizagem de uma forma integradora e global e, dessa forma, possibilitar uma articulação curricular vertical e contribuir para uma transição educativa positiva. Um docente com perfil duplo, acompanha duas transições importantes na vida das crianças: a transição família, creche ou ama para um jardim de infância e a transição do jardim de infância para o 1ºciclo. Estas transições, geralmente, provocam uma grande preocupação aos docentes, pais/famílias e às próprias crianças pois implicam a perda e separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido (Sim-Sim, 2010). Para que a transição ocorra de forma positiva e pacífica podem ser usadas algumas estratégias. Nestas transições é de máxima importância que exista uma articulação curricular ao nível da sequência das aprendizagens, “evitando percursos descontínuos, inconsistentes e repletos de sobressaltos” (Sim-Sim,2010,p.113). É, por isso, determinante que as aprendizagens implementadas no jardim

de infância sejam um processo continuado no 1º ciclo. Para tal, os educadores-professores poderão fazer uma análise às áreas de conteúdo da educação pré-escolar e procurar semelhanças com o programa do 1º ciclo, e assim encontrar formas de promover a articulação curricular vertical (Lopes da Silva et al., 2016). Desta forma, volto a reforçar a importância atribuída ao perfil duplo de docência pois, o docente poderá acompanhar todo o processo de transição e garantir que este aconteça de uma forma pacífica e positiva para as crianças.

As transições devem ser, também, momentos de colaboração especial entre profissionais de educação e as famílias. As famílias, enquanto principais responsáveis pela educação da criança, têm um papel determinante na forma como ocorrem as transições (Sim-Sim,2010). A comunicação entre o docente e as famílias é essencial neste momento, pois o docente pode esclarecer dúvidas e receios que as famílias apresentem e, pode pedir apoio e sugestões às mesmas no processo das transições. Esta participação e apoio das famílias deve ocorrer nos momentos de transição, mas, também, ao longo de todo o processo educativo das crianças. As famílias, têm o direito de conhecer e contribuir para o desenvolvimento da educação das crianças. Desta forma, o docente deve garantir uma relação saudável com as famílias e promover uma comunicação constante com as mesmas. Esta constante comunicação, possibilita “a ambos ter um melhor conhecimento da criança, dos seus pontos fortes e das suas fragilidades, construir estratégias educativas comuns “ e ultrapassar os problemas de uma forma mais eficaz (Mata & Pedro,2021, p.11). O docente deve, também, incentivar a participação dos pais em atividades e projetos que estejam a ser desenvolvidos, para isso deve planejar estratégias diversificadas que permitam que todas as famílias possam participar (Lopes da Silva et al., 2016). De acordo com Mata & Pedro (2021), o facto de as famílias se deslocarem ao contexto educativo e “participarem nas iniciativas que são propostas vai contribuir para que a criança perceba o contexto educativo como um espaço importante” (p.12). Além disso, vai deixar as crianças mais motivadas, curiosas e confiantes nos trabalhos que estão a desenvolver.

O diálogo é também um aspeto importante nas transições visto que as crianças sabem e percebem que iram transitar para a Educação Pré-Escolar ou para o 1ºciclo do Ensino Básico, sendo essencial que as famílias e educador preparem, em conjunto esta transição. Deve ser explicado às crianças o que vai acontecer, esclarecer as dúvidas e receios que possam ter sobre o assunto e desenvolver o desejo e vontade de transitar para a nova etapa. O modo como o educador participa e promove estes diálogos, apresentando a nova etapa que a criança vai transitar de forma positiva, alegre e divertida, ajuda as crianças a sentirem-se motivadas, confiantes e com vontade face à transição (Lopes da Silva et al., 2016).

Sempre que possível, o educador deve dar oportunidade às crianças de conhecer a escola nova para onde vão transitar ou, se for na mesma instituição dar a conhecer o espaço novo onde os alunos do 1º ciclo estudam. Para isso, o educador pode promover momentos em que as crianças do Pré Escolar possam estar com os alunos mais velhos, como: apresentação de projetos, trocas de trabalhos, trocas de materiais e recursos, visitas de estudo. Durante a PES, o par pedagógico promoveu este contacto entre as crianças dos diferentes ciclos de ensino. No projeto “Vamos melhorar o nosso espaço exterior”, o grupo de crianças da EPE esteve, com a ajuda das estagiárias, a preparar uma pequena apresentação e foram às salas do 1º ciclo falar sobre o mesmo e convidar os alunos a virem assistir à divulgação do projeto que iria acontecer no espaço exterior da instituição. Ao longo da PES, havia uma grande troca de materiais entre os alunos do 1º ano e as crianças do Pré-escolar, como por exemplo: cartolinas, um fantocheiro, *robots*, jogos, entre outros.

Para promover sucesso educativo a todas as crianças é, também, essencial reconhecer que existe uma enorme diversidade – “diversidade de: competências e capacidades das crianças; situações socioeconómicas, familiares, culturais; ritmos de aprendizagem; níveis de aprendizagem; desempenho; resultados; estilos de aprendizagem; atitudes e comportamentos; interesses; motivação” (Carvalho,2018, p.62). Estando os contextos educativos perante esta diversidade, cabe aos mesmos valorizá-la e promover a equidade e a não discriminação, garantindo assim sucesso educativo a todas as crianças (Decreto-Lei 54/2018, 6 julho, p.2921). Desta forma, deve ser aplicada uma diferenciação pedagógica, ou seja, reconhecer que crianças têm características diferentes e que só é possível promover um sucesso educativo a todas se se disponibilizarem caminhos diferenciados. Assim, os docentes devem encontrar formas de gerir o currículo, no sentido de ir ao encontro dos interesses das crianças , aproximar o mesmo das suas experiências e responder a estilos e ritmos de trabalho diversos(D.L. 240/2001, 30 julho, p.5570). Também de acordo com o decreto-lei 240/2001, de 30 de agosto, o docente deve, também, “cooperar na deteção e acompanhamento de crianças e jovens com necessidades educativas especiais” e garantir que todos os alunos, numa perspectiva de escola inclusiva, consigam fazer aprendizagens e se desenvolvam de forma integral (D.L. nº 240/2001, de 30 de agosto, p.5571).

A abordagem multinível é uma metodologia que “permite o acesso ao currículo ajustada às potencialidades e dificuldades dos alunos, com recurso a diferentes níveis de intervenção” (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2919). Esta metodologia está estruturada em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as necessidades que o aluno apresenta. As medidas universais são medidas que todos os alunos podem mobilizar, as medidas seletivas são utilizadas quando as medidas universais não foram suficientes para o aluno adquirir conhecimentos e competências e, por fim, as medidas adicionais que “visam colmatar dificuldades acentuadas e

persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição, ou aprendizagem, exigindo recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2930).

Como foi referido, os estabelecimentos de ensino, assim como os docentes, devem possuir autonomia para personalizar o currículo, adequando ao contexto específico e às necessidades das crianças, e devem o fazer abordando os conteúdos das diferentes áreas do saber de forma articulada. De acordo com Leite & Relvas (2022), quanto maior for o nível de articulação curricular existente, maior será a “memorização, compreensão e integração do conhecimento” (p.13) aprendido. Como houve uma compreensão e integração do conhecimento, a criança vai mobilizá-lo para situações futuras em que ele seja necessário. A articulação pode ser vertical, como foi mencionada anteriormente, permitindo efetivar uma continuidade pedagógica não só entre os diferentes anos de escolaridade, como também entre ciclos e níveis de ensino, como poder ser, também, horizontal. A articulação horizontal é a articulação de saberes, capacidades, atitudes e conteúdos entre disciplinas de um mesmo ano ou nível de ensino (Cohen & Fradique, 2018). Relativamente ao tipo de relação que pode ser estabelecido entre as diversas áreas do saber, salientam-se: a multidisciplinaridade é quando ocorre uma organização de diversas disciplinas em torno de um tema, mas as disciplinas não são trabalhadas em conjunto. Ou seja, existe tempos diferentes e com docentes diferentes para trabalhar cada área; a interdisciplinaridade é quando diferentes disciplinas criam inter-relações entre si e são identificadas “competências comuns que são desenvolvidas por todos os professores ao mesmo tempo e pressupondo o desenvolvimento de estratégias comuns” (Leite & Relvas, 2022). Por fim, na transdisciplinaridade deixa de existir o parcelamento de disciplinas e as aprendizagens são desenvolvidas através da exploração de temas, tópicos e formas de abordagem negociados entre docentes e crianças (Leite & Relvas, 2022, p. 17).

O trabalho de forma transdisciplinar, favorece a “integração social (autonomia, responsabilidade, cooperação), a integração de experiências (relação das novas experiências com as anteriores) e a integração de conhecimentos (relação entre factos, conceitos; orientação para competências comuns)” (Beane, 2002, citado por Leite & Relvas, 2022, p. 17). Desta forma, torna-se bastante pertinente que o currículo seja organizado em torno de questões-problema ou temáticas que ofereçam a oportunidade de desenvolver conteúdos de diferentes áreas, através de experiências significativas para as crianças, tal como o que foi realizado na PES (Leite & Relvas, 2022). Oliveira- Formosinho & Formosinho (2013), acreditam que a experiência “cria laços entre a criança e o mundo”, ou seja, a criança ao experienciar, refletir e comunicar, constrói significados a respeito do mundo (p.12). Assim sendo, os docentes devem priorizar a integração do

conhecimento em diversas áreas, especialmente por meio do desenvolvimento de projetos que promovam essa abordagem. Este princípio é defendido na Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP), que busca perpetuar essa visão transdisciplinar. Esta metodologia foi usada durante o período da PES, em ambos os níveis educativos (educação Pré-escolar e ensino do 1º Ciclo).

Para o sucesso do trabalho de projeto é indispensável que exista um tema, questão ou problema do projeto, que parte dos interesses das crianças. Um estudo centrado num tema, questão ou problema que partiu da realidade das crianças, ou seja, dos seus interesses ou necessidades e não por livros escolares, orientações e programas estabelecidos, vai exigir que as áreas, que antes eram separadas, se misturem e liguem. Desta forma, as crianças ao desenvolverem o seu projeto vão adquirindo saberes das diversas áreas de forma combinada e não segmentada (Vasconcelos et al., 2011). Além de permitir a aquisição de saberes de diversas áreas, a MTP desenvolve competências sociais essenciais para a vida como, por exemplo: a capacidade de trabalhar em grupo, ouvir e respeitar a opinião do outro e desenvolver a capacidade de argumentação (Many & Guimarães, 2006). Esta “multi- aquisição de saberes e de práticas tem vindo a ser cada vez mais sublinhada como uma vantagem numa sociedade moderna, onde a qualidade e quantidade de informação (...) têm evoluído de forma radical” (Many & Guimarães, 2006, p.12). Assim, as crianças ao possuírem vários saberes e capacidades estarão mais preparadas e aptas para o futuro mercado de trabalho e para os desafios exigentes deste século.

Os trabalhos de projeto são efetuados e organizados, por etapas: definição do problema, planificação e desenvolvimento do trabalho, execução e divulgação/avaliação (Vasconcelos, et al., 2011). Na fase de definição do problema, formula-se o problema ou as questões a investigar do projeto. A temática deve ser escolhida em função das necessidades, interesses dos alunos e das aprendizagens a adquirir (Vasconcelos et al.,2011). Esta também pode “incidir numa intervenção para resolver uma problemática da turma em questão, da escola ou da comunidade” (Many & Guimarães, 2006, p.16) . Nesta fase são partilhados saberes que já se possui sobre o assunto e feitos esquemas ou uma “teia inicial”. Cortesão, Leite & Pacheco (2001), citado por Martins (2011), acreditam que esta fase deve ter carácter flexível e aberto, de forma a poder integrar situações imprevistas que tenham relevância do ponto de vista pedagógico. Na segunda fase do projeto, “define-se o que se vai fazer, por onde se começa, como se vai fazer, dividem-se tarefas: quem faz o quê? organizam-se os dias, as semanas; inventariam-se recursos: quem pode ajudar?” (Vasconcelos et al.,2011,p.15). A terceira fase é uma fase em que as crianças realizam as pesquisas e atividades de forma a encontrarem respostas para a problemática central.

A última fase consiste na divulgação (apresentação) e avaliação do projeto realizado. Na fase de avaliação, é essencial que os alunos possam avaliar o projeto e que façam uma autoavaliação da sua prestação ao longo do mesmo. É importante que haja um momento para analisar as tarefas realizadas e conversar sobre o que aprenderam com o projeto, o que é que gostaram mais e o que correu menos bem. Esta avaliação permitirá às crianças relembrar todo o projeto de intervenção, aprendendo a avaliar o que foi feito, considerando os pontos fortes e fracos do projeto. A MTP não é uma metodologia fechada, ela é “desenvolvida instituindo uma relação com o meio envolvente (famílias, comunidade escolar, comunidade social...)”, (Many & Guimarães, 2006,p. 64). Assim, a fase de divulgação é de extrema importância pois é nesta fase que é partilhada a informação aprendida. É crucial que as crianças divulguem o projeto como forma de consolidarem e exporem os conhecimentos que foram promovidos durante o projeto (Many & Guimarães, 2006).

A adoção de práticas assentes no desenvolvimento de projetos, em contraposição ao ensino de conceitos desvinculados e sem significado, possibilita a criação de práticas pedagógicas em que a atenção, a observação, e o acompanhamento das crianças se faz “num espaço multifacetado que se constrói com e para as crianças” (Lemos, 2017, p. 8).

1.2. O 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO- ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

O Ensino Básico é organizado em três ciclos de ensino. Os três ciclos estão articulados de uma forma sequencial, assim cada ciclo tem a “função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p.3070). O 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) tem a duração de quatro anos e é da responsabilidade de um único professor, ou seja, é desenvolvido em regime de monodocência. Sendo a monodocência uma característica que difere o 1º CEB dos restantes, oferece algumas vantagens, nomeadamente a proximidade afetiva entre professor e alunos, resultando numa relação de efetiva confiança. O docente como está em contacto permanente com os seus estudantes, acaba por criar uma relação muito próxima com os mesmos. Acaba, também, por conhecer bastante bem as suas características, gostos e necessidades (Silva,2005). Isso permite, ao professor, adequar a sua prática em função dos interesses e necessidades das crianças. Desta forma, o professor do 1º CEB tem a responsabilidade de desenvolver globalmente a criança, quer a nível académico e social, quer a nível afetivo, emocional e moral (Silva, 2005).

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7.º, são objetivos do Ensino Básico, garantir uma educação básica abrangente para todos, que permita que descubram e desenvolvam os seus interesses e habilidades, capacidade de raciocínio, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética (p.3069). Além destes objetivos, o sistema educativo incentiva a formação de cidadãos “livres, responsáveis, autónomos e solidários”, “respeitadores dos outros e das suas ideias (...) capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, p.3068). Para tal, é essencial que os alunos tenham um envolvimento ativo no seu processo de aprendizagem e que exista uma boa gestão do currículo por parte do docente pois, o aluno só estará verdadeiramente envolvido no seu processo de aprendizagem e só fará aprendizagens significativas se o currículo for adaptado às suas características, necessidades e interesses (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, p.551 & Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

O 1.º CEB é constituído por quatro áreas transversais aos quatro anos escolares, nomeadamente: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio e as Educação Física e Artística (Artes Visuais, Expressão Dramática/Teatro, Dança e Música). A Educação Moral e religiosa é uma “disciplina de oferta obrigatória e de frequência facultativa” (Decreto-Lei n.º 55/18, de 6 de julho, p.2940). A partir do 3.º ano de escolaridade, surge a área do Inglês, de frequência obrigatória e lecionada por um docente com formação específica para tal, definido pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Relativamente à carga horária prevista para este ciclo de ensino consignam-se um total de 25 horas semanais sendo: 7 horas semanais para a Matemática; 7 horas para o Português, 3 horas para Estudo do Meio e 5 horas para as áreas de Expressão Artística e Físico-Motora. O Apoio ao Estudo e Oferta Complementar, nos 1.º e 2.º anos de escolaridade dividem-se em 3 horas semanais e, nos 3.º e 4.º anos apenas numa 1 hora. Nos 3.º e 4.º anos, existindo a disciplina de Inglês, esta perfaz um total de 2 horas semanais. Por fim, para os alunos que pretendam frequentar a Educação Moral e Religiosa, esta tem a carga horária semanal de 1 hora. As matrizes curriculares-base contemplam a componente de Apoio ao Estudo como “suporte às aprendizagens assente numa metodologia de integração de várias componentes de currículo, privilegiando a pesquisa, o tratamento e a seleção de informação” e de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação como integrantes do currículo transversal potenciando globalmente o ensino (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2933).

O mundo atual desenvolve-se a um ritmo acelerado, pelo que diariamente somos confrontados com novas ideias, novas descobertas e novos conhecimentos. Perante este intenso crescimento de formação, cabe às escolas assegurarem que os seus alunos desenvolvam “valores

e competências (...) que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.7). As escolas do século XXI devem assegurar a aprendizagem de todos, “de modo que estes se assumam enquanto cidadãos ativos, empreendedores responsáveis, preparados para o futuro; participem no mundo e influenciem pessoas; se tornem agentes ativos não apenas do seu percurso escolar e formativo, mas do seu próprio projeto de vida” (Cohen & Fradique, 2018, p. 11). Isto só será possível se, como referido anteriormente, as escolas apostarem na diferenciação pedagógica enquanto instrumento capaz de garantir melhores aprendizagens. Desde a aprovação da LBSE em 1986, que um dos principais objetivos da política educativa portuguesa é assegurar que todos os cidadãos possam ter uma educação de qualidade. Para que seja possível garantir uma educação de qualidade a todos os cidadãos e, tendo em conta as características do século XXI, é essencial estabelecer “um referencial educativo único que, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória” (Oliveira-Martins et al., 2017, p.7). Desta forma, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), é um documento que agrega os princípios, valores e áreas de competências que as crianças e jovens necessitam de desenvolver para se tornarem cidadãos ativos e criativos na sociedade atual. Este documento apresenta uma natureza inclusiva e multifacetada, transversal e recursiva, devendo servir como um guia para todos os atores educativos se orientarem nas suas práticas letivas (Oliveira-Martins et al., 2017, p.7).

Em consonância, nasceu a possibilidade de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) corporizada pelo Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho. Este estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e é pensado e organizado de forma a garantir de todas as crianças aumentem “conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (p.2929). Assim, para que todos possam ter acesso ao currículo, é fundamental que este seja utilizado com um instrumento que as escolas podem gerir e adaptar de acordo com as exigências e necessidades específicas dos seus alunos e tendo em consideração o contexto em que está inserido. Desta forma, as escolas devem ter a autonomia de identificar “opções curriculares eficazes, adequadas ao contexto, enquadradas no projeto educativo e noutros instrumentos estruturantes da escola” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, p. 2930). Por outras palavras, pretende-se permitir que a Escola participe ativamente no desenvolvimento curricular, tomando decisões sobre as prioridades e adaptando-se à diversidade para encontrar as melhor opções que se encaixem aos desafios do seu projeto educativo, consubstanciado em três elementos fundamentais: autonomia, responsabilidade e confiança – “autonomia alicerçada na confiança depositada em cada escola, enquanto conhecedora da realidade em que se insere, com a assunção da responsabilidade

inerente à prestação de um serviço público de educação de qualidade” (Despacho nº5908/2017, preâmbulo).

Devido ao facto de os documentos curriculares antigos, como os programas e metas curriculares, não só por se apresentarem muito extensos e desatualizados como também por necessitarem de uma articulação entre si, tanto numa abordagem vertical como horizontal, identificavam-se como inibidores de desenvolvimento aprendizagens e competências, bem como limitadores para a inclusão de alunos com necessidades específicas. Como resultado, foram criadas as Aprendizagens Essenciais. Estas procuram identificar, disciplina a disciplina e ano a ano, o conjunto essencial de conteúdos, de capacidades e de atitudes, visando: “ a consolidação das aprendizagens de forma efetiva; o desenvolvimento de competências que requerem mais tempo (realização de trabalhos de pesquisa, análise, debate e reflexão) e a promoção de uma efetiva diferenciação pedagógica na sala de aula” (Cohen & Fradique, 2018,p.27). Desta forma, os novos objetivos e documentos curriculares têm como finalidade promover uma educação inclusiva que abraça valores e princípios refletindo práticas de uma sociedade mais equitativa.

A partir do ano letivo 2022/2023 entraram em vigor as “novas” Aprendizagens Essenciais da Matemática, que “assumem uma perspetiva de Matemática para todos, valorizando o desenvolvimento da «literacia matemática» que importa na educação básica (...)”(Despacho n.º 8209/2021, de 19 de agosto, p.116). É importante referir que com a entrada em vigor no ano letivo em que se realizou a PES, novos pensamentos nesta área curricular se desenvolveram, entre eles, destaca-se, a título de exemplo, a introdução da álgebra como um tema isolado, logo a partir do 1.º CEB .As crianças devem desenvolver desde cedo o pensamento algébrico “denotando compreensão da variação em situações diversas e desenvolvendo a capacidade de conjecturar, reconhecer e exprimir relações e generalizações, numéricas e algébricas, através de representações adequadas às suas idades”(Ministério da Educação, 2021, p.10). Também se destaca a inclusão do Pensamento Computacional como uma capacidade matemática a ser trabalhada em transversalidade com os outros temas da Matemática. Ao ser trabalhado o pensamento computacional, as crianças desenvolvem “práticas como a abstração, a decomposição, o reconhecimento de padrões, a análise e definição de algoritmos, e o desenvolvimento de hábitos de depuração e otimização dos processos”, que são ferramentas importantes para ajudar na resolução de problemas relacionados com a programação. (Ministério da educação, 2021, p.3).

Ao longo da PES, o par pedagógico promoveu algumas atividades em que as crianças trabalharam programação, um exemplo dessas atividades foi a programação de pequenos

percursos num *Robot Mouse*. O objetivo era conduzir o robô de um país de partida até chegar a um país de destino. Assim, os alunos tinham de centrar a atenção no país de destino e programar, no robot, os comandos necessários para chegar ao mesmo. Para tornar a programação mais desafiante, por vezes os alunos tinham de contornar obstáculos ou encontrar o menor percurso possível ou o maior. Articulando-se, assim, este conteúdo com outras áreas matemáticas, tal como consignado no documento em análise.

Um dos princípios subjacentes ao Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, consiste na “ promoção de uma maior articulação entre os três ciclos de ensino básico e o ensino secundário, assumindo uma gestão integrada e sequencial do currículo” (artigo 4º, alínea f). O mesmo Decreto-Lei destaca o papel do professor na operacionalização da articulação horizontal do currículo. O professor, enquanto cogestor do currículo, desempenha uma função crucial ao enriquecê-lo com diferentes perspetivas, que por sua vez possibilitam promover um ensino de qualidade e sucesso para todos os alunos. Para alcançar esse objetivo, é essencial que haja uma análise cuidada das escolhas pedagógicas a serem adotadas. Os docentes devem optar por métodos que levem os alunos a desenvolver aprendizagens significativas e que permitam que cada criança adquira, ao longo do ensino obrigatório, habilidades necessárias para se tornar um cidadão bem-sucedido no século XXI. (Cohen & Fradique, 2018, p.64).

A PES ocorreu numa turma do 1ºano do 1ºCEB, como tal os alunos estavam a iniciar a aprendizagem da leitura e escrita. De acordo com Sim-Sim (2001), “a leitura e a escrita são usos secundários da língua, não são competências adquiridas natural e espontaneamente como a língua oral, o significa que têm mesmo de ser ensinadas, cabendo à escola a grande responsabilidade desse ensino” (p. 51). A aprendizagem da leitura e escrita é um “processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicitação sistematizada por parte de quem ensina” (Sim-Sim, 2001, p. 51). Para que os alunos atinjam as competências básicas e elementares da leitura e escrita, o professor desempenha um papel essencial, na medida em que as suas opções metodológicas de ensino e as suas escolhas quanto ao método de ensino aprendizagem da leitura e escrita são determinantes na iniciação desta aprendizagem (Amaro, 2010). O professor do 1º ciclo deve optar por um método adequado, “que possibilite uma aprendizagem eficaz, respeitando as diferenças, as individualidades, as vivências e a maturidade cognitiva e linguística dos seus alunos”(Amaro,2010,p.42). Existem dois métodos de ensino da leitura e escrita, nomeadamente: o Método Sintético e Método Global.

O método sintético fundamenta-se na ideia de que as letras são o ponto de partida para iniciar a aprendizagem da leitura e escrita. Uma vez que esses sinais são identificados, é possível

combinar e associá-los para formar sílabas e, posteriormente, palavras. Após dominar todas estas etapas, a criança está pronta para ler frases (Azevedo,2010). Já o método global foi usado no início do século e assenta no fundamento oposto ao do método referido anteriormente. Assim as crianças partem de um todo conhecido (uma frase, um texto...), para chegar, por análises sucessivas, à descoberta dos elementos mais simples (Amaro,2010).

Para superar algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos, pedagogos e professores refinaram o método sintético, resultando no surgimento de outros métodos, nomeadamente o Método de Jean Qui-Rit. A professora cooperante da PES utilizava este método com a turma e sugeriu ao par pedagógico que o continuasse a usar. Desta forma, ao longo de toda a prática pedagógica, o método de Jean Qui-Rit foi usado para a aprendizagem da leitura e escrita. Este método serve-se de canções acompanhadas de movimentos, histórias contadas ou dramatizadas e gestos para facilitar a pronúncia e memorização das letras e, também, tornar a aprendizagem da leitura e escrita mais agradável e lúdica (Azevedo,2010). Os exercícios gestuais captam a atenção da criança e apelam aos sentidos. O conjunto de sentidos (visual, auditivo, gestual e rítmico) asseguram o desenvolvimento total da criança (Lemaire,1990).

Durante a PES, a professora cooperante mencionou que para o ensino das vogais, como são as primeiras letras a ser aprendidas pelas crianças, costuma associar a cada letra um gesto e uma música, o que facilita bastante o início da aprendizagem. No entanto, quando chega à aprendizagem das consoantes costuma abandonar a música e continuar apenas com os gestos associados a cada letra. Assim, o par pedagógico continuou o ensino da leitura e escrita usando este método, porém, foram usadas pequenas histórias para que os gestos associados a cada consoante tivessem contextualizados e fizessem sentido aos alunos.

Relativamente à avaliação, de acordo com a secção III do Decreto-Lei nº55, a função principal da avaliação é regular o ensino e aprendizagem, direccionar o caminho académico dos estudantes e certificar as aprendizagens adquiridas (conhecimentos, capacidades e atitudes), com o objetivo de aprimorar o desempenho escolar. Existem dois tipos de avaliação, nomeadamente: a avaliação interna e a avaliação externa. A avaliação externa das aprendizagens, “da responsabilidade dos serviços ou organismos do Ministério da Educação, consiste na realização de provas de âmbito nacional (provas de aferição, provas finais e exames finais nacionais)”(Cohen & Fradique, 2018, p.74). A avaliação interna são os professores e os responsáveis pela administração pedagógica da instituição educacional que têm um papel ativo ao longo de todo o processo, incorporando-a de maneira regular nas atividades em sala de aula (Cohen & Fradique, 2018). Nesta avaliação, existe a avaliação interna formativa e sumativa. Durante a PES, a avaliação

formativa foi uma ferramenta utilizada pela díade. A avaliação formativa assume “um carácter contínuo e sistemático, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, adaptando-se aos contextos em que ocorre” (Cohen & Fradique, 2018, p.75). Assim, a díade não se focou em avaliar um momento específico, mas sim todo o processo de aprendizagem dos alunos. Esta avaliação por ser contínua permite ao professor, aluno e aos encarregados de educação obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de estratégias e procedimentos. Por fim, a avaliação formativa mobiliza procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de informação em função dos destinatários e das circunstâncias, ou seja, é feita uma diferenciação pedagógica (Decreto-Lei nº55, artigo 24º).

1.3. A EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR - ESPECIFICIDADES DO PERFIL E PRÁTICA DOCENTE

A história da Educação de Infância em Portugal “é facilmente compreendida quando integrada em cada período histórico-político do País”(Cró & Pinho, 2012,p.207). No período monárquico, a Educação de Infância passou a fazer parte do sistema educativo. Nesta época, em 1834, surgiu a primeira instituição destinada a acolher crianças, impulsionada pelo rei D. Pedro IV, que tinha o objetivo de proteger e educar crianças socialmente desfavorecidas. Mais tarde, na década de 1890, a grande crise económica condicionou a concretização de iniciativas de foro educativo. Porém, foram criadas instituições destinadas a crianças através da colaboração de entidades privadas. Em relação ao período da primeira República, este é marcado por uma grande taxa de analfabetismo, ultrapassando os 75%. Assim, era uma prioridade “promover a alfabetização e a generalização da escola primária e da Educação de Infância” (Cró & Pinho,2012, p. 208). Este período é, desta forma, caracterizado pela abertura de várias instituições de ensino. O período sob o governo de Salazar, a mulher detinha a tarefa de educar os filhos. O sistema público de ensino tornou-se quase inexistente, sendo substituído por escolas privadas de natureza religiosa. Essas escolas tinham uma função principal e quase exclusiva de prover cuidados básicos e de higiene para as crianças. Após o 25 de abril, houve uma revalorização da importância da educação pré-escolar e em 1979, surge a criação da rede pública de jardins de infância do Ministério da Educação para crianças dos 0 aos 6 anos (Cardona, 2008)

No ano de 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo, que define e organiza a Educação de Infância só a partir dos três anos. Posteriormente é publicado a Lei-Quadro nº5/97,

de 10 de fevereiro, que regula a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica no processo de educação para a vida. Esta destina-se a crianças com idades desde os três anos e a idade de ingresso no ensino básico (p. 670). A educação pré-escolar é de carácter facultativo, cabendo às famílias a responsabilidade da educação das crianças e a consequente decisão de ingresso ou não das mesmas nos jardins de infância. Como objetivos, a educação pré-escolar pretende promover o desenvolvimento da criança a nível pessoal e social através de experiências; desenvolver o respeito pelas diversas culturas, inserindo a criança em grupos sociais diversos; promover a igualdade de oportunidades à educação e contribuir para o êxito das aprendizagens; fomentar aprendizagens significativas e diversas com a finalidade de desenvolver a criança de forma global; colaborar com a família e comunidade; estimular a curiosidade, o pensamento crítico e capacidade de expressão e comunicação; asseguram o bem-estar e a segurança a todas as crianças e atuar na despiagem de crianças com deficiências, inadaptações e precocidades (Lei-Quadro nº5/97, artigo 10).

Ainda em 1997, o Ministério da Educação definiu as Orientações Curriculares para a Educação de Infância (OCEPE), sendo que mais tarde, as mesmas, sofreram reformulações e foram novamente publicadas em 2016. As OCEPE demonstram ser uma ferramenta que guia os educadores nas suas práticas diárias. Estas possibilitaram, também, a promoção de uma abordagem humanista na educação pré-escolar, situando-a num espaço de construção coletiva de saberes, enaltecendo os processos em que se aprende a aprender, sendo possível a cada um “ revelar o tesouro escondido em cada um de nós”, como refere Delors (Delors et al., 1999,p.90). Assim, o propósito da educação pré-escolar é criar um conjunto de oportunidades que permitam às crianças usufruir de experiências que as auxiliem a aprender, enquanto desenvolvem habilidades pessoais e sociais (Lemos,2017). Este documento encontra-se estruturado segundo três segmentos: o Enquadramento Geral, as Áreas de Conteúdo e a Continuidade Educativa e Transições. O primeiro segmento mencionado está subdividido em três parâmetros - Fundamentos e princípios da pedagogia para a infância, Intencionalidade educativa (construir e gerir o currículo) e a Organização do ambiente educativo.

Nas OCPE é feita a referência a Convenção dos Direitos das Crianças, que incide numa conceção de criança “cidadã, competente e participativa” (Sarmiento, 2012, s/p., citado por Lemos, 2017). De forma a garantir o exercício dos direitos das crianças, as mesmas devem ser consideradas como competentes, ou seja, com a capacidade de serem as principais agentes da sua aprendizagem. Para tal, cabe ao educador escutar as crianças e deixar que estas participem nas decisões relativas ao processo educativo, “demostrando confiança na sua capacidade para orientar a sua aprendizagem e contribuir para a aprendizagem dos outros” (Lopes da Silva et al.,

2016, p.9). O acesso à educação é, também um direito de todas as crianças. Para que este seja concretizado e todas as crianças se sintam incluídas, é necessário a adoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e as suas diferenças. Na construção de um ambiente inclusivo é, também, importante acolher e respeitar as famílias, considerando-as como parceiros (Lopes da Silva et al., 2016).

De acordo com Lopes da Silva et al (2016), “ o desenvolvimento da criança processa-se como um todo”, como tal as suas aprendizagens também se processam de uma forma holística (p.10). Assim , as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem devem ser abordadas de forma integrada e globalizante, através de projetos de aprendizagem. A articulação “entre áreas de desenvolvimento e aprendizagem assenta no reconhecimento que brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Lopes da Silva et al., 2016, p.10). De acordo com Vygotsky (1984), citado por Sousa (2015) o brincar é uma atividade que contribui positivamente para o desenvolvimento linguístico, social, cognitivo, motor, físico, sensorial e afetivo da criança. O brincar contribui, também, para a formação personalidade da criança, “desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens, melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades” (Lopes da Silva et al., 2016, p.11). Durante as brincadeiras, as crianças começam a tomar decisões, resolver contratempos, resolver situações sozinha e a fazer escolhas desenvolvendo a sua autonomia (Sousa,2015).

Apesar de todos estes benefícios, de acordo com Neto (2020), tem se vindo a verificar, nas últimas décadas, uma desvalorização da brincadeira ao ar livre. Esta desvalorização “reflete-se inevitavelmente do desenvolvimento de competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais nas crianças”(Neto, 2020,p.59). O mesmo autor acrescenta, também, que se tem verificado um aumento de desordens mentais nas crianças como: ansiedade, hiperatividade, défice de atenção, excesso de peso, doenças respiratórias, entre outras. O exterior oferece um potencial ilimitado às crianças e por isso, as mesmas devem passar muito tempo a brincar neste espaço. O espaço exterior é cheio de surpresas, frequentemente as crianças deparam-se com situações inesperadas, isto motiva as mesmas a avaliar o ambiente e possíveis perigos. Quando uma criança aprende a avaliar o ambiente, enfrentar riscos e abraçar desafios, desenvolve a sua autoconfiança (Hanscom, 2018; Neto, 2020).Num ambiente interior, há “certas expectativas e noções preconcebidas para as crianças”(Hanscom,2018,p.101). Até mesmo os brinquedos que são supostamente projetados para incentivar a brincadeira criativa podem ser percebidos como tendo apenas uma utilidade específica, o que pode fazer as crianças se sentirem restritas pelo objeto. Já no espaço exterior, elementos na natureza como paus, folhas, pedras, flores, inspiram as crianças a usar a sua

imaginação e a transformar aqueles objetos sem nenhuma função inerente, em possibilidades infinitas (Hanscom,2018). Vários estudos provam que, quando as crianças brincam livremente em espaços exteriores, tornam-se melhores a resolver problemas e a criatividade aumenta (Hamiltom,2014 citado por Hanscom, 2018). Brincar na natureza oferece, também, um efeito calmante para as crianças e aperfeiçoa os sentidos. De acordo com Hanscom (2018), “aprendemos a conhecer-nos, a nós e ao mundo, através dos sentidos, e quanto mais apurarmos os nossos sentidos, melhor conseguiremos fazer... quase tudo”, assim passar tempo ao ar livre todos os dias, a ouvir pássaros, cheirar flores e plantas e andar descalço são algumas atividades importantes que oferecem muitos benefícios sensoriais (p.99). Por todas estas vantagens, Neto (2020), afirma que as memórias de infância ligadas à brincadeira na Natureza dificilmente se esquecem.

Durante a PES, foi desenvolvido o projeto “ Vamos melhorar o nosso espaço exterior” com as crianças da educação pré-escolar. O objetivo era tornar o espaço exterior da instituição mais apelativo e incentivar as crianças a brincar na natureza e com elementos da natureza. Após uma pequena discussão entre o grupo de crianças, definiu-se que se ia construir uma “cozinha de lama” para que as crianças tivessem um espaço para fazer cozinhados com lama e outras elementos na natureza. Segundo Hanscom (2018), brincar com a lama é algo saudável para as crianças. Estas ao estarem em exposição com a “sujidade, aos animais, aos micróbios desde pequenos pode mesmo melhorar o sistema imunitário” (p.112). Crianças que crescem em quintas e que, por isso, têm muito contacto com a natureza tendem a não ter asma, a ter menos alergias e a ter menor probabilidade desenvolverem doenças autoimunes (Hanscom,2018).

As OCEPE têm subjacente o princípio de que o educador de infância é o gestor do currículo, assim as mesmas “não constituem um programa a seguir, mas sim uma referência para construir e gerir o currículo” que deverá ser adaptado ao grupo de crianças e às suas características (Lopes da Silva,2016,p.13). Gerir e construir o currículo exige que o educador conheça bem as crianças e o meio em que estas estão inseridas, para tal observar o que as crianças dizem, como brincam e como interagem constitui uma excelente forma de recolha de informação. Porém essa observação deve ser acompanhada de um registo e documentação de forma a “contextualizar o que foi observado e situar essas informações no tempo” (Lopes da Silva, 2016,p.13). Os registos de apoio à organização do grupo (quadro de presenças, quadro de regras definidas pelo grupo, quadro de tarefas, etc), produções realizadas pelas crianças e registos audiovisuais são excelentes documentos que ajudam o educador a recolher informação sobre o grupo. A recolha e reflexão de todos estes registos “constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta a planificação e avaliação”(Lopes da Silva,2016,p.14). Planear e avaliar o processo educativo conforme as observações, registos e documentações do educador sobre o

grupo, cada criança e o cenário familiar e social é essencial para criar um ambiente pré-escolar enriquecedor, onde as crianças desenvolvem aprendizagens significativas (Lopes da Silva,2016). Durante e após uma ação que foi planejada, o educador reflete sobre o que as crianças experienciaram e aprenderam e se correspondeu às suas expectativas ou havia algo que podia ser melhorado. Esta reflexão e questionamento do educador corresponde à avaliação. A criança “enquanto protagonista da sua aprendizagem” deve estar envolvida na planificação das atividades e projetos, dando a sua opinião e partilhando as suas ideias, e deve, também, fazer parte da avaliação dessas mesmas atividades e projetos, descrevendo o que fez, como correu e o que poderia ser melhorado. O educador tem, também, o papel de convidar as famílias a participar na planificação e avaliação das atividades. Para isso, pode prever estratégias que incentivem a participação dos pais/familiares e escutar as opiniões e ideias dos mesmos (Lopes da Silva, 2016,p.16).

Relativamente à “Organização do ambiente educativo” é importante salientar a organização do grupo, do espaço e do tempo. O educador deve refletir sobre as oportunidades educativas que o ambiente oferece às crianças, ou seja, deve planejar de forma intencional a organização do ambiente e avaliar se o mesmo proporciona, às crianças, “ experiências educativas integradas” (Decreto-Lei nº241/2001,p.5573). Relativamente ao grupo, diferentes são os fatores que influenciam o modo como este funciona, nomeadamente: as particularidades das crianças, o número de crianças que compõem o grupo, diversidade de idades das crianças, o número de crianças de cada sexo e a forma como estas interagem entre si e com os adultos. Esta interação entre crianças e entre crianças e adultos “constitui a base do processo educativo” (Lopes da Silva,2016,p.24). Assim, o educador deve estabelecer uma relação individualizada com cada criança, pois vai ajudá-la a sentir-se incluída e segura no grupo e a criar relações com as outras crianças (Decreto-Lei nº241/2001, p.5573). Esta relação que o educador estabelece com cada criança passa por estar atento ao seu bem-estar emocional, valorizá-la e ouvir o que ela tem para dizer. Ouvir o que as crianças têm para dizer, permite ao educador perceber quais são os seus interesses e tomá-los em conta nas atividades e projetos desenvolvidos pelo grupo.

No que diz respeito aos espaços, o tipo equipamentos, os materiais existentes e a forma como são organização, vai influenciar o modo como os espaços são utilizados pelas crianças como “recursos para o desenvolvimento das aprendizagens”(Lopes da Silva,2016,p.26). A organização da sala de atividades, mostra as intenções do educador e forma como este trabalha com o seu grupo, assim o docente deve refletir diariamente sobre a funcionalidade e finalidade deste espaço, ou seja, se o mesmo corresponde aos interesses e necessidades do grupo. A organização deste espaço não deve ser permanente, devem ser introduzidos novos materiais e novos equipamentos

de acordo com a evolução do grupo e os novos interesses que vão surgindo (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2013; Lopes da Silva, 2016). O educador deve envolver as crianças na organização da sala de atividades e das mudanças necessárias a ser feitas. As paredes da sala são também um espaço que pode ser aproveitado para expor trabalhos e projetos das crianças. O espaço exterior merece, também, uma atenção do educador pois é um espaço importante pelas potencialidades e oportunidades educativas que pode oferecer às crianças. Deste modo, o educador em conjunto com o grupo deve pensar, cautelosamente, na sua organização e nos materiais que dispõe.

Os tempos pedagógicos estruturam o dia e a semana de forma ritmada, seguindo uma rotina diária que leva em conta as motivações e preferências das crianças (Oliveira Formosinho & Formosinho, 2013). Esta rotina foi intencionalmente planeada pelo educador e é conhecida por todas as crianças, no entanto pode sofrer alterações sempre que foi necessário e fizer sentido para o grupo. O educador ao planificar o tempo, de forma semanal, mensal e anual, com as crianças permite-lhes que vão compreendendo, aos poucos, noções temporais: presente, passado, futuro (Lopes da Silva, 2016). O tempo deve ser planeado de forma que as crianças tenham tempos em que trabalham e brincam de forma individual, em pequenos grupos e em grande grupo em atividades diversas.

No segundo segmento são apresentadas as três áreas de conteúdo: Área de Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área de Conhecimento do Mundo. Com estas áreas, as crianças aprendem conhecimentos, “mas também atitudes, disposições e saberes- fazer” (Lopes da Silva, 2016, p.31). O último segmento diz respeito à “continuidade educativa e transições”. Neste capítulo é explicado a importância das transições educativas para o crescimento e desenvolvimento das crianças e de que forma o educador deve apoiar esse desafio. Como foi referido anteriormente, as transições devem-se centrar numa “perspetiva de continuidade das aprendizagens a partir do que a criança já sabe e é capaz de fazer” (Lemos, 2017, p.8). Uma vez que as OCEPE, destacam a visão de criança competente que possui conhecimentos e habilidades, e que participa de forma ativa e contínua no seu processo de aprendizagem (Azevedo, 2009 citado por Lemos, 2017).

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO- AÇÃO

Bronfenbrenner (1996), na sua teoria ecológica do desenvolvimento humano considera que o desenvolvimento da criança é estritamente condicionado pelos contextos em se insere (Ferreira & Barrera, 2010). Assim, é extremamente importante que o docente procure observar e recolher informação sobre esses mesmos contextos pois, só assim poderá intervir do real de modo fundamentado (Estrela, 1994). Desta forma, no presente capítulo encontra-se a caracterização do Agrupamento de Escolas (Ag.E.) e da instituição cooperante onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada, em que o objetivo principal é apresentar características dos mesmos. De seguida, é realizada uma caracterização e análise da turma do 1º Ciclo de Ensino Básico e do grupo da Educação Pré-Escolar onde foi realizada PES. Por último, é desenvolvida uma reflexão sobre a metodologia Investigação-Ação, utilizada ao longo da PES e essencial para o processo de formação de docentes.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O contexto educativo onde a PES foi realizada encontra-se inserido num Agrupamento de Escolas localizado num dos concelhos mais populosos do Distrito do Porto. Situa-se num meio em que as atividades económicas “estão mais ligadas aos setores secundário e terciário, destacando-se as indústrias de cerâmica, metalurgia, máquinas e equipamentos e alimentar” (Projeto Educativo,2021/2025, p.4). Relativamente à população deste concelho, esta caracteriza-se por apresentar baixos níveis de escolaridade. De acordo com o Decreto-Lei 137/2012, de 2 de julho, o Ag.E. deve garantir as seguintes finalidades: assegurar que o projeto educativo e a qualidade pedagógica dos estabelecimentos de ensino sejam coerentes; otimizar a gestão dos recursos humanos e materiais e desenvolver percursos escolares adaptados. Este agrupamento de Escolas integra um Jardim de Infância e nove Escolas Básicas que, à exceção de uma, possuem as valências de 1.º CEB e de Jardim de Infância. Todos os estabelecimentos contêm atividades de animação e de componente de apoio à família (CAF), na Educação Pré-Escolar, e apenas de componente de apoio à família, no 1º CEB (PE,2021/2025).

Segundo o Projeto Educativo (2021/2025), o lema aglutinador do Agrupamento é promover “A escola como um lugar de encontro, de oportunidade e de vida” (p.2). Desta forma, o ambiente educativo deve garantir a plena inclusão das crianças e jovens e promover o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos necessários para enfrentar os desafios

impostos pela sociedade do século XXI (PE, 2021/2025). Os princípios fundamentais que orientam o PE baseiam-se numa abordagem educacional centrada no processo de aprendizagem: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser” (PE, 2021/2025, p. 3). De acordo com Delors et al (1999), as crianças devem aprender, de forma maciça, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos pois, “para além da aprendizagem dos conhecimentos inerentes às várias áreas curriculares, está implícito um conjunto de valores e competências imprescindíveis ao ser humano” numa sociedade do século XXI (PE, 2021/2025, p.2). Sociedade esta que, por estar diariamente a evoluir a nível tecnológico e de conhecimento, exige aos cidadãos uma constante atualização, aprofundamento e enriquecimento dos conhecimentos, de forma a adaptarem-se a um mundo em constante mudança (Delors et al, 1999). Assim, através dos princípios mencionados, os estabelecimentos de ensino conseguirão atingir a sua missão de formar cidadãos “ saudáveis, criativos, críticos, responsáveis e resilientes, dotando-os de competências, conhecimentos e valores necessários ao sucesso, com vista à sua integração na vida ativa numa sociedade justa, sustentável e em constante evolução...” (Projeto Educativo, 2021/2025, p. 3). O Ag.E. disponibiliza de uma Equipa Multidisciplinar de apoio à Educação Inclusiva (EMAEI). A EMAEI tem como função desenvolver ações que apoiem a implementação da educação inclusiva. Para tal, oferecem suporte e monitorizam a eficácia das medidas de apoio à aprendizagem, aconselham os docentes na adoção de práticas pedagógicas inclusivas, acompanham o centro de apoio à aprendizagem e também promovem a conscientização e sensibilização da educação inclusiva a toda a comunidade educativa (PE, 2021/2025, p.3).

Através da análise ao PE, foi possível perceber que este se compromete a assegurar que a comunidade educativa e as famílias estejam envolvidas na implementação e avaliação do mesmo e, também, na participação da vida e decisões do contexto educativo. Pois só por meio da articulação e o trabalho colaborativo entre todos, será possível “discutir e apresentar respostas educativas, no sentido de eliminar obstáculos e criar uma cultura de escola que leve ao verdadeiro sucesso educativo” (PE, 2021/2025, p.3). Durante a PES, o par pedagógico observou que o contexto educativo promovia várias atividades e projetos de forma a envolver as famílias e a comunidade educativa, tais como: feiras do livro, o projeto famílias do mundo e festas para datas comemorativas. De acordo com Martins de Sousa & Sarmiento (2010), o envolvimento das famílias em atividades e projetos escolares têm “uma correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento das crianças” (p. 147).

A Escola no qual decorreu a PES abrange a EPE e o 1.º CEB. O acesso ao interior do edifício pode-se fazer por duas portas separadas designadas como portão norte e portão principal. Este

estabelecimento de ensino é constituído por um edifício principal e por uma área exterior que o circunda. Este espaço exterior é vedado com um muro e rede apresentando um campo de jogos, com balizas e cestos de basquetebol e um parque infantil. Este espaço tem, também, uma horta pedagógica e alguns canteiros. Este estabelecimento tem a capacidade para três grupos de crianças da educação Pré-Escolar e dez turmas do 1.º ciclo. Possui um polivalente usado para aulas de Educação Física e para desenvolver algumas atividades nos dias de chuva, pois é um espaço abrigado; uma cantina com várias mesas corridas, várias casas de banho divididas por sexo e uma adaptada para pessoas com deficiência, gabinetes de trabalho destinados à coordenação da escola e sala de professores. É de salientar que, uma das necessidades estruturais identificadas pela própria escola prende-se com o facto de esta não possuir um espaço exterior coberto para as crianças brincarem nos dias de chuva. Quando chove, os alunos estão concentrados no polivalente, nas salas de aula ou corredores. Os docentes acrescentam que estes dias são sempre dias “difíceis” pois, as crianças ficam mais agitadas porque não têm um espaço onde possam correr, brincar e gastar energias. O que depois se reflete num comportamento indesejado durante as aulas e atividades letivas. A Biblioteca é também um espaço importante e onde se realizam algumas atividades pedagógicas, nomeadamente a dramatização de histórias inseridas no projeto “hora do conto”, dinamizado por uma professora do agrupamento. As crianças podem passar os seus intervalos neste espaço explorando livros e podem requisitar livros quando quiserem. É um espaço amplo, com um projetor e um quadro branco e variados livros de diferentes géneros literários. A sala de professores é espaçosa e tem várias mesas com cadeiras e um microondas.

No que se refere aos recursos humanos, para além das três educadoras de infância e dos dez professores titulares de turma, existe também uma professora de Apoio Educativo, um professor de Educação Especial e os professores das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). As aulas funcionam em regime normal, das 9h00 às 15h30, e das 16h00 às 17h30 decorrem as AEC, promovidas pela Câmara Municipal (PE, 2021/2025). A oferta de atividades engloba Atividade Física e Desportiva, Inglês, Ensino da Música, Ciência Viva e Artes, podendo a oferta ser alargada também a atividades como Literacia, Educação Cívica e Património Local e Atividades Lúdicas e Expressivas. Estas atividades “são geridas de acordo com o ano de escolaridade e os tempos disponíveis ou, por vezes, com a facilidade de recrutamento dos docentes” (PE, 2021/2025, p.11).

2.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No âmbito da Prática Educativa Supervisionada relativa ao 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a díade foi integrada numa turma do 1.º ano de escolaridade. Esta era composta por 24 alunos, 18 raparigas e 6 rapazes, com idades compreendidas entre os 5 e os 8 anos. Na turma, a maioria das crianças eram de nacionalidade portuguesa, sendo que existia uma criança brasileira, uma criança russa e uma venezuelana. A criança venezuelana veio para Portugal há dois anos, pelo que hoje discursa e compreende fluentemente a língua portuguesa. A aluna russa, por sua vez, entrou na turma na segunda semana de outubro de 2022, sem falar português, porém lê e escreve em russo. Aferiu-se, também, que a aluna apesar de não perceber a maioria das palavras, consegue ler e escrever em português. Esta criança foi, diariamente, acompanhada pela díade ou por uma professora coadjuvante, tendo conseguido acompanhar os conteúdos lecionados sem grande dificuldade, apenas precisando que lhe traduzam o que fora enunciado para russo. No caso desta criança foi essencial fazer uma diferenciação pedagógica envolvendo a adequação de recursos, nomeadamente o uso de um computador portátil, onde era usado o *Google Tradutor*, para fazer as traduções necessárias (Decreto-lei 54/2018, 6 de julho). Importa salientar que não existiam crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS) nesta turma do 1º ano. No entanto, segundo a observação indireta (Pereira, 2016) que a díade realizou através da entrevista (anexo 2) à docente cooperante, apurou-se que um aluno beneficiaria de acompanhamento de Terapia da Fala. Esta refere que, como o aluno não necessita de um Relatório Técnico- Pedagógico (RTP), nem de um Programa Educativo Individual (PEI), não pode usufruir dos serviços do Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) disponíveis no Ag.E. Porém, este aluno encontrava-se a ser acompanhado por uma terapeuta da fala da segurança social.

As famílias das crianças, na generalidade, pertenciam à classe média- baixa. No que toca ao nível educativo médio das mesmas, a maioria apresentava um baixo nível de escolarização. Grande parte das famílias mostravam grande interesse em participar e estarem informados sobre a vida académica das crianças. Durante a PES, foi possível aferir este grande empenho e participação das famílias em atividades desenvolvidas pelo par pedagógico. Este aspeto é muito positivo pois, como a escola e a família são os principais contextos de desenvolvimento das crianças é essencial que exista uma relação entre os dois, através do envolvimento e participação das famílias na vida escolar (Oliveira & Marinho-Araújo,2010). Existiam dois representantes de pais que tinham como função fazer a ligação entre a docente cooperante e os Encarregados de Educação dos alunos. Além disso, os representantes de pais tinham o papel de gerir o dinheiro da turma para visitas de estudo ou para a compra de materiais solicitados pela docente.

A turma caracterizava-se como sendo participativa e curiosa sob um clima saudável baseado no respeito e entajuda. No entanto, ainda necessitavam que se lhes definissem e

relembassem bem as regras de comportamento pois, caso isso não acontecesse, rapidamente dispersam. No que diz respeito às necessidades observadas, os discentes apresentavam alguma dificuldade no cumprimento de regras, nomeadamente em colocar o dedo no ar para falar e esperar pela sua vez, apresentavam períodos de atenção muito curtos e rapidamente se distraem com o que estiver em cima da mesa (brinquedos, material escolar, entre outros), assim esta fragilidade foi colmatada, pelas estagiárias e pela professora cooperante, com a diversidade de estratégias para cada temática, demonstravam dificuldades iniciais na introdução à leitura e escrita e, dificuldades ao nível da mobilização do pensamento computacional, especialmente quando se trata de compreender e aplicar conceitos abstratos. É de referir que o par pedagógico promoveu várias atividades durante o período da PES com o objetivo de desenvolver este domínio pois “ estas práticas são imprescindíveis na atividade matemática e dotam os alunos de ferramentas que lhes permitem resolver problemas, em especial relacionados com a programação” (Direção-geral da Educação, 2021, p. 3).

Por norma, os alunos eram assíduos e pontuais, faltando só quando se encontram doentes. A maioria das crianças eram bastantes faladoras e extrovertidas, porém existia uma aluna muito tímida e que fala pouco e muito baixo, pelo que era preciso ter atenção para valorizar as suas intervenções e para estimular a sua autoconfiança. Quanto ao nível de empenho esperado pela turma, a professora cooperante afirmou (anexo 2), não se adequar ao nível educativo pois, existiam algumas crianças da turma ainda com cinco anos, o que reflete pouca maturidade e, conseqüentemente, muita dificuldade em separar as alturas de brincadeira, daquelas em que são necessárias estarem atentas e, de facto, trabalharem. Desta forma, para responder às dificuldades apresentadas pela turma, foram definidas algumas prioridades de ação pelas professoras estagiárias, baseadas nas competências e atitudes definidas nas AE e no PASEO, nomeadamente: a valorização do cumprimento das regras estabelecidas pela turma; o desenvolvimento do espírito crítico e argumentativo; utilizar metodologias de ensino diversificadas, para motivar e incentivar os estudantes para a aprendizagem; aumentar a autoestima das crianças mais tímidas e menos participativas e apoiar os estudantes com mais dificuldades de aprendizagem. Relativamente aos interesses demonstrados pelas crianças, estas apresentavam bastante interesse na escuta de histórias, aspeto que era claramente perceptível durante as visitas semanais à biblioteca da escola, no âmbito do projeto “Hora do conto” (PE, 2021/2025). Um outro grande interesse demonstrado era uma enorme vontade na aprendizagem da leitura e escrita.

A professora cooperante tem formação no modelo pedagógico “Movimento de Escola Moderna” e utiliza-o bastante nas suas práticas. Todavia, a docente assume que, nas turmas do primeiro ano de escolaridade, não consegue usar inteiramente o modelo, tendo de fazer algumas

adaptações. A docente (anexo 2) referiu que, no 1º ano do 1º ciclo, é muito difícil usar este modelo, no ensino da leitura e escrita, pois tem receio de não conseguir ficar com a turma o ano letivo todo ou de não ficar com a turma no ano letivo seguinte e receia que o professor que a possa substituir não domine o modelo. A mesma afirmou que, para ensinar a ler e a escrever pelo modelo MEM, é preciso ter um grande domínio do mesmo e muita segurança. Assim, a docente usava bastantes estratégias deste modelo, porém no ensino da leitura e escrita, optou por usar o método *Jean Qui-Rit*. É de referir que a professora cooperante aconselhou o par pedagógico a continuar a usar este método no ensino da leitura e escrita.

Relativamente às rotinas implementadas na turma, estas refletiam o modelo pelo qual a professora cooperante se especializou, o MEM. As crianças começavam o dia com a marcação das presenças no mapa das presenças, porém a docente cooperante terminou com esta rotina pois os alunos demoravam muito tempo a marcarem as presenças e durante esse processo havia muita brincadeira e as crianças dispersavam muito. Assim, passou a ser a docente a marcar as presenças. Acredito que a docente poderia ter optado por outra estratégia, por exemplo ir apenas 2/3 alunos de cada vez marcar a presença, pois esta rotina era importante para o desenvolvimento da autonomia nos alunos. Uma outra rotina usada diariamente pela turma, era que os alunos escreviam a data nos seus cadernos e eram incentivados a descobrir somas cujo resultado fosse o número do dia. Por exemplo, no dia dezassete é somado o número um ao sete obtendo o resultado oito. Depois os alunos eram incentivados a descobrir outras somas cujo resultado seja oito. O jogo do *stop* era também uma rotina da turma, a professora dizia o abecedário baixinho e um aluno dizia “stop”, quando o aluno disser *stop*, a docente deve parar de dizer o abecedário e referir em que letra ficou. Depois os alunos eram incentivados a descobrir palavras que comecem por essa letra. No meu ponto de vista, creio que estes dois pequenos jogos (*stop* e descobrir somas) são uma excelente prática adotada pela professora cooperante pois o jogo é uma forma de motivar a criança para a aprendizagem. Através do jogo as crianças desenvolvem a criatividade e o raciocínio, além de que esta atividade promove o diálogo e o respeito pelos outros (Duarte, 2009). O lanche da manhã e o lanche da tarde eram sempre comidos na sala de aula e havia sempre um ou dois alunos que se ofereciam para ajudar na distribuição dos alimentos. No final de cada dia, os alunos refletiam sobre o seu comportamento. A docente usava a aplicação *TeachClass Dojo* para marcar os comportamentos: se o aluno se portar bem, o seu avatar recebe um ponto, caso contrário é retirado um ponto. Na opinião da professora estagiária, esta era uma prática essencial pois, segundo Vieira (2013), só “olhando-se criticamente”, autoavaliando-se, será possível ao aluno perceber aquilo que fez bem e aquilo que podia melhorar e pensar em soluções para alcançar o sucesso (p.27).

Os alunos sabiam, também, que deviam arrumar as suas mesas e materiais, no final do dia. Os discentes tinham, de segunda a quinta-feira, um pequeno trabalho de casa. Estes trabalhos eram todos escritos ao fim de semana, pela docente cooperante, nos 'cadernos de trabalho de casa', pelo que os alunos, antecipadamente, já sabiam que só deviam fazer os trabalhos de casa correspondentes àquele dia. Esta prática corria muito bem e os alunos, na maioria, cumpriam sempre os trabalhos para casa. A correção dos mesmos era feita pela professora nos cadernos dos alunos, se a docente achasse que era necessário chamava o aluno para que juntos analisassem o trabalho. Na sala de aula existia um *poster* onde os alunos podiam desenhar, quando quisessem, algo que gostaram ou não gostaram (diário de turma). Por exemplo, se um aluno não gostou que um colega lhe tivesse estragado o seu brinquedo podia desenhar esse acontecimento. Posteriormente, às sextas-feiras, eram feitas reuniões entre turma para resolverem esses problemas ou desentendimentos. Esta é uma prática muito usada pelo MEM e o objetivo é que sejam as crianças a procurar soluções para resolver esses problemas ou desentendimentos (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Freinet, na sua pedagogia, considera que referir os problemas ligados à sala de aula e encontrar soluções para possíveis conflitos entre alunos, não deve ser da responsabilidade do docente, mas dos alunos (Madoum, 2019).

A docente cooperante promovia um papel ativo por parte dos alunos e responsabilização pelo seu próprio processo de ensino através das estratégias educativas e metodologias ativas que usava, nomeadamente a aprendizagem por pares e por grupos. A mesma fazia, também, muitas questões ao longo das aulas de forma a motivar e chamar a atenção das crianças sobre o que se estava a trabalhar. Incentivava, também, a ida ao quadro de um discente para resolver uma questão ou um problema, permitindo, ao resto da turma, expressarem a sua opinião, dizendo se concordam ou não com o que foi feito. Através destas estratégias, foi possível aferir que os alunos desenvolveram as suas capacidades de argumentação e autonomia. A professora cooperante tentava promover a cooperação entre as crianças através de trabalhos experimentais, mas também no dia-a-dia através da cooperação em grupo ou a pares. Esta incentivava-os a verem e estarem atentos aos colegas e ajudarem-se sempre que necessário. A professora cooperante tinha a preocupação de utilizar diferentes estratégias, diversificar ao máximo a forma de abordar as temáticas pois o período de concentração das crianças com estas idades é bastante reduzido e, por isso, a diversificação de abordagens ajuda a recolocar a atenção quando é necessário. O manual era utilizado como ferramenta, mas nunca como guia, ou seja, se fizer sentido alterar a ordem ou abordar temáticas de maneiras diferentes à do manual, a professora não vê qualquer impedimento. Pela mesma o manual não era usado, mas como os encarregados de educação das crianças exigem, a docente utiliza o manual como forma de consolidar conhecimentos.

A sala da turma do 1.º ano, em que foi desenvolvida a PES, apresenta bastantes recursos manipuláveis (MAB, abaco, blocos lógicos, colar de contas, sólidos geométricos, figuras geométricas), e estes apresentavam-se em bom estado. Existiam, também, diversos materiais tecnológicos como *robots*(*Mouse, Super Doc, Mind, botões sonoros*), alguns ábacos horizontais e verticais e uma pequena biblioteca com diversos livros. Os materiais estavam arrumados em dois armários na sala, e eram usados com regularidade. As crianças tinham acesso a esses materiais e estavam autorizadas a utilizá-los livremente. Quando chovia, muitas crianças ficavam dentro da sala de aula nos intervalos, assim a maioria delas ocupava o seu tempo explorando estes materiais. No que concerne aos recursos tecnológicos, a sala de aula possui um computador, um projetor, um quadro interativo e um quadro branco. Todos estes materiais eram muito usados pela professora cooperante e pela dñade como auxílio durante as aulas.

Nas paredes da sala estavam expostos *placards* e trabalhos desenvolvidos pelas crianças . Esta exposição serve para que os alunos se sintam seguros, realizados, valorizados e estimulados ao verem os seus trabalhos expostos nas paredes, visto que foram capazes de desenvolver trabalhos únicos e criativos (Fiscarelli, 2007). Além dos trabalhos dos alunos, nas paredes encontravam-se ainda os instrumentos de regulação da turma característicos do MEM, nomeadamente: mapa de presenças, quadro de regras, cartaz das decisões da reunião de grupo e um quadro onde as crianças poderiam desenhar situações que gostaram e não gostaram durante o dia. Refira-se que a sala é bastante iluminada e arejada, o que proporciona um ambiente agradável e propício para a aprendizagem dos alunos (Hybiner, 2015). A sala apresenta grandes janelas por isso, grande parte do dia, a sala é iluminada com luz solar.

No que concerne à organização do espaço, os alunos estavam sentados em grupos de quatro, sendo que os alunos mais pequenos estavam mais próximos do quadro. A professora cooperante adota esta organização pois acredita facilitar a cooperação entre alunos e promove o trabalho em grupos. De facto, na opinião da professora estagiária, fazia todo o sentido considerando as características dos alunos (curiosos, trabalhadores, cooperativos), que sentem a necessidade de partilhar, discutir e de questionar ideias com os colegas durante as atividades desenvolvidas. Neste contexto, o tempo letivo era gerido de acordo com um planeamento de horas específico para cada área curricular como o Português, a Matemática, Educação Artística, Educação Física e Estudo do Meio. No entanto, apesar de existir esta segmentação de horas para as diferentes áreas, a mesma era quase impercetível pois a professora cooperante buscava articular os conteúdos das diversas disciplinas, através de pequenas histórias ou narrativas de acontecimentos. Assim os diversos conteúdos eram apresentados de forma articulada o que permitia aos alunos aprender de maneira mais envolvente e significativa por meio de histórias.

Esta abordagem estava em consonância com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular do Agrupamento, intitulado por “Aprendo a ser com as histórias que ouço e vou ler”. A professora cooperante referiu não ser fácil gerir o tempo porque, por vezes, é necessário dar mais tempo a uma atividade que a docente pensou que seria mais rápida de realizar ou o contrário. Assim, a mesma explica que uma forma de combater esta dificuldade é ter sempre uma atividade extra pensada para realizar, caso seja necessário. Por último, no que concerne à avaliação, a docente costumava realizar apenas uma ficha de avaliação por semestre e avaliar os trabalhos realizados pelos alunos. As questões de aula eram, também, uma forma de proceder à avaliação das crianças. Estas questões de aula eram feitas após se concluir algum conteúdo e acredito que eram muito relevantes pois a docente ficava com uma ideia geral do que os alunos tinham aprendido e daquilo que ainda apresentavam dificuldade.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Na valência de Educação Pré-Escolar, a Prática Educativa Supervisionada realizou-se no mesmo centro escolar anteriormente descrito, numa sala denominada por sala vermelha. O grupo era constituído por vinte e cinco crianças, desaseis do sexo masculino e nove do sexo feminino. A faixa etária do grupo situava-se entre os três e os seis anos. Esta heterogeneidade de idades é de extrema importância pois,

as crianças mais velhas, ou mais capazes em determinado domínio, assumem a responsabilidade de cuidar, integrar e apoiar a participação plena dos mais novos. Estes, por sua vez, ao participarem em atividades com pares mais velhos alargam o seu leque de interesses e necessidades e, progressivamente, apropriam-se de formas mais elaboradas de interagir (Folque et al.,2015, p. 22).

Assim, a heterogeneidade estimula a cooperação, pois as crianças mais novas procurarão apoio e segurança nas mais velhas, e as crianças mais velhas sentirão uma responsabilidade em orientar e ajudar as mais novas (Costa, 2015). Desta forma, no início do ano letivo, foram criados padrinhos e afilhados. Os padrinhos e afilhados foi uma estratégia, usada pela educadora cooperante, para ajudar a inclusão das crianças mais novas no grupo e para promover a entreajuda entre todos. Assim, cada criança mais velha é madrinha/padrinho de uma criança mais nova, esta estratégia baseia-se na perspectiva de Vigotsky na ideia de ZDP, na medida em que a interação dos padrinhos, crianças mais velhas e mais capazes, com os afilhados promove o

desenvolvimento de aprendizagens. Os padrinhos tinham a função de ajudar e orientar os seus afilhados, de forma que estes se sintam seguros e incluídos no grupo e no jardim de infância.

Relativamente à caracterização do grupo, no geral, eram crianças pontuais e assíduas, muito participativas e interessadas nas atividades realizadas. Na generalidade as crianças demonstravam bastante interesse na audição de histórias e entusiasmo em atividades ligadas à Educação Artística. As crianças mostravam, também, bastante curiosidade e interesse pelas brincadeiras e explorações no espaço exterior em contacto com a natureza. As principais necessidades evidenciadas pelas crianças eram ao nível da motricidade fina e na comunicação oral e consciência linguística. As competências comunicativas “vão-se estruturando em função dos contactos, interações e experiências vivenciadas nos diversos contextos de vida da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 60). Desta forma eram promovidos, diariamente, momentos em que as crianças eram convidadas a partilhar vivências com o grupo, dar a sua opinião sobre algo ou explicar algum assunto. Um exemplo desses momentos era a atividade “Quero mostrar, contar ou escrever”, feita todos os dias de manhã. Nesta atividade os alunos, que quisessem, podiam partilhar com o grupo uma novidade que tivessem, uma curiosidade que tivessem experienciado, um medo ou outro assunto. O objetivo desta atividade era que as crianças tivessem o hábito de comunicar com o grupo sobre as suas vivências. Para a educadora cooperante e para as estagiárias era um momento excelente para identificar ou não avanços no discurso oral das crianças, apoiando-as, de forma individualizada, se necessário. Importa salientar que não existiam crianças com NAS no grupo da sala vermelha.

Foi possível perceber, através dos dados fornecidos pela educadora, que as famílias das crianças, a maioria, pertenciam à classe média-baixa, apresentando um baixo nível de escolarização. A nível do envolvimento das famílias, na maioria eram famílias preocupadas com a educação das crianças e mostravam-se bastante participativos nos projetos de escola e em atividades realizadas por parte das estagiárias ou da educadora cooperante. A educadora cooperante tinha uma relação próxima com a maioria das famílias, havendo trocas informais sobre o desenvolvimento das crianças e pedindo colaboração para atividades desenvolvidas com o grupo. As crianças não se desenvolvem e aprendem novas competências apenas no contexto de educação de infância, a família é também um outro meio “cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9). Neste sentido, é extremamente importante que o educador estabeleça uma relação saudável e próxima com as famílias, “reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p.9). É de realçar a relação entre profissionais, as educadoras estagiárias e a educadora cooperante reuniam diversas vezes para

refletir ideias sobre atividades a ser desenvolvidas com o grupo, assim como reflexões sobre aquelas que já ocorreram.

No que diz respeito ao tempo educativo, este tem “uma distribuição flexível, embora corresponda a momentos que se repetem com uma certa periodicidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p.27). Ou seja, existia uma rotina intencionalmente planejada pela educadora e conhecida pelas crianças, mas esta podia sofrer alterações com propostas das crianças ou da educadora (Lopes da Silva et al., 2016). É importante salientar que, tanto o tempo como o espaço educativo seguem o Movimento da Escola Moderna. A educadora cooperante referiu que tenta ir buscar o melhor de todas os métodos e usá-los em sala de aula, mas tem uma preferência para o MEM, inclusive tem uma formação neste modelo. Relativamente à rotina semanal, às segundas-feiras era feito, em grande grupo, o plano semanal de atividades. Neste plano registavam-se as ideias para atividades e projetos que as crianças tinham interesse e desejo em desenvolver ao longo da semana em questão. Eram escolhidos, pela educadora cooperante, os alunos responsáveis pelas tarefas diárias (marcação do dia do mês no calendário, marcação do dia da semana, identificação e registo da meteorologia, contagem das crianças, verificar se no final do dia não há lixo no chão, distribuir os lanches e verificar se as cadeiras ficaram arrumadas) daquela semana. A distribuição das crianças responsáveis pelas tarefas ia mudando todas as semanas. Esta atribuição cria, nas crianças, um sentimento de responsabilidade, tornando-as mais autónomas. À segunda-feira era, também, realizada a “hora do conto” na biblioteca da escola. Às terças-feiras, de 15 em 15 dias, era feita uma sessão de robótica com as crianças. Às quartas-feiras, de 15 em 15 dias, era realizada uma sessão de terapia da fala. Por fim, às sextas-feiras de manhã, as crianças tinham educação física com a educadora cooperante.

O dia iniciava-se com as atividades da Componente de Apoio à família (CAF). A componente letiva funcionava das 9 horas às 12horas e das 13h30min às 15h30min. Ao entrar na sala, cada criança ia marcar a sua presença no mapa mensal das presenças. O mapa mensal das presenças serve para a criança marcar com um círculo (crianças mais pequenas) ou com um “P” (crianças mais velhas) a sua presença, na quadricula onde o seu nome se cruza com a coluna do dia respetivo do mês e da semana. Quando as crianças estavam presentes marcavam a sua presença com uma caneta preta, quando estavam ausentes era marcada a ausência com uma caneta vermelha, “os ritmos das presenças alternado com as ausências, sempre significativas para cada criança, ajudam a construir a consciência do tempo a partir das vivências e dos ritmos”(Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.153). As crianças mais velhas já o sabiam fazer sozinhas, porém as crianças mais novas precisavam de uma ajuda da educadora cooperante ou de

uma estagiária. Enquanto era feita a marcação das presenças, as crianças que pretendessem, podiam escrever o seu nome no quadro “ Quero mostrar, contar ou escrever”.

Após estes registos era feito o momento de acolhimento, composto pela “canção dos bons dias” , o preenchimento dos instrumentos de pilotagem (marcação do dia do mês no calendário, marcação do dia da semana, identificação e registo da meteorologia e contagem das crianças) e pela atividade “ Quero mostrar, contar ou escrever”. O preenchimento dos instrumentos de pilotagem era feito pelos alunos responsáveis por essas tarefas. A atividade “ Quero mostrar, contar ou escrever” era um momento de grande interesse e entusiasmo por parte das crianças, pois podiam contar ou mostrar aos amigos uma novidade que tinham ou algo de vivenciaram. A partir desta conversa de acolhimento podiam surgir muitas ideias para atividades e projetos futuros (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.154). Desta forma, o educador planificará atividades tendo em conta o que foi partilhado pelas crianças e o que as entusiasma (Decreto-Lei n.º 241/01, de 30 de agosto, p. 5573).

Depois do acolhimento das crianças, eram realizadas atividades pelo par pedagógico até por volta das 10h15min. Depois lavavam as mãos e lanchavam. O lanche era sempre distribuído pelo responsável por essa tarefa naquela semana. Após o lanche terminar, as crianças realizavam a separação do lixo para a reciclagem e o lixo orgânico num outro separador de cor preta. O tempo de dinâmicas lúdicas no espaço exterior decorria, entre as 10h30min e as 11h, podendo ser prolongado. Depois de regressarem do exterior, as crianças dirigiam-se novamente à casa de banho para realizar a higiene. Entre as 11h e o 12h eram continuadas as atividades começadas de manhã. O horário de almoço ocorria entre as 12h e as 13h30min, seguido por um momento de higienização. À tarde, eram realizadas atividades planificadas pelo par pedagógico e um momento para as crianças brincarem nas diversas áreas. O dia terminava com uma conversa sobre o balanço do dia e com preenchimento do quadro do comportamento. Desta forma, as crianças podiam refletir sobre o que foi feito, o que correu bem e que gostaram e, também, aquilo que correu menos bem. É também um momento essencial para as educadoras estagiárias pois, permitia aferir, através da reflexão partilhada, se as atividades desenvolvidas foram apreciadas pelo grupo e se desenvolveram aprendizagens significativas.

O espaço educativo e a forma como este está organizado na sala “é expressão das intenções do/a educador/a e da dinâmica do grupo” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). Desta forma, cada espaço na sala tem uma funcionalidade e intenção. É essencial que a organização dos espaços vá sendo modificada de acordo com os interesses e evolução das crianças (Lopes da Silva et al., 2016) A sala era bastante iluminada, recebendo luz natural durante todo o dia. Existiam vários armários

e estantes onde eram guardados alguns materiais e documentos das crianças. Quanto aos recursos digitais, a sala possuía um computador, colunas de som e projetor. A sala encontrava-se dividida em 9 áreas, sendo que era maioritariamente ocupada por duas grandes mesas com cadeiras para as crianças.

A área da “casinha” apresentava-se dividida pelo espaço do quarto e pela cozinha. No quarto existia uma cama de madeira e um armário que possuía várias roupas para as crianças se fantasiarem. A cozinha, “polariza as atividades de cultura e educação alimentar” e nela encontravam-se diversos utensílios: copos, pratos, talheres, comidas, um micro-ondas de plástico (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.151). Na cozinha estavam expostas receitas na parede. Existia, também, uma mesa com quatro cadeiras, um balde e esfregona. Esta era uma área de grande interesse nas crianças sendo uma das mais concorridas, desta forma a educadora cooperante definiu que apenas quatro crianças podiam estar nesta área ao mesmo tempo. A “área da biblioteca” dispunha de um tapete com almofadas e uma prateleira com vários livros que as crianças podiam consultar livremente. Situava-se junto à janela de forma a garantir uma boa iluminação. As crianças ao manusearem os livros e “lerem” histórias aos seus pares, desenvolvem um gosto pelos livros e pelo ato de ler (Lopes da Silva et al., 2016, p. 67). Na “área das construções”, existia uma mesa específica onde havia um cesto com legos e diferentes peças de encaixe para as crianças fazerem as suas construções permitindo, assim, desenvolver a motricidade fina e a imaginação (Sandahl & Alexander, 2016, p.44). No processo emergente de aprendizagens da escrita, as crianças começam a fazer as suas primeiras imitações do código escrito e estas devem ser valorizadas e incentivadas, “pois só assim as crianças poderão passar pelas diferentes fases inerentes à apropriação do código escrito” (Lopes da Silva et al., 2016, p.70), assim a “área da escrita” proporcionava diferentes materiais de escrita como lápis de carvão, canetas, folhas de diferentes tamanhos e cadernos para que as crianças possam explorar e fazer as suas primeiras imitações do código escrito. Na “área das atividades plásticas” as crianças tinham disponíveis materiais para a pintura, o desenho e a modelagem. Nesta área as crianças desenvolviam a imaginação, expressividade, sentido estético e artístico. Na “área das ciências”, as crianças podiam desenvolver aprendizagens e conceitos da área do Conhecimento do mundo. Este espaço proporcionava atividades como: mediações e pesagens (com balanças, gobelés de diferentes tamanhos), observação de animais (pequenos insetos) e plantas com lupas, etc. A área “ dos jogos” apresentava diferentes tipos de jogos, como: puzzles, jogos de enfiamento, jogos matemáticos, jogos de associação e encaixe. Através da exploração destes jogos as crianças desenvolviam a cooperação, concentração, raciocínio matemático, motricidade fina e a classificação e seriação. A “ área do teatro de fantoches” era composta por um fantocheiro e vários fantoches de personagens diferentes. A criança ao brincar com o fantocheiro representa, usando os diferentes fantoches,

situações “reais” ou imaginárias, e exprime as suas ideias e sentimentos. Esta forma de brincar desempenha um papel importante no “desenvolvimento emocional e social da criança, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal e na expressão de emoções (...)” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52). Por fim, a “ área do tear” foi uma área recentemente criada com o objetivo de aprimorar a motricidade fina das crianças de uma forma lúdica e divertida, visto que esta é uma fragilidade do grupo.

Relativamente às paredes da sala, estas serviam como “expositores permanentes das produções das crianças” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p.151). Nas paredes além de estarem expostos produções e projetos desenvolvidos pelas crianças, estavam dispostos o quadro semanal de distribuição de tarefas, o plano de atividades a ser desenvolvidas, o mapa mensal das presenças e todos os quadros usados para o preenchimento dos instrumentos de pilotagem.

De acordo com Neto (2020), “ a nossa infância é profundamente marcada pelas experiências de contacto com a Natureza” (p.151). Subir às árvores, brincar com a lama, rebolar no chão, mexer e chapinhar na água, saltar à corda, jogar à bola, brincar com pedras, pauzinhos, arbustos são exemplos de brincadeiras em contacto com a Natureza que um adulto dificilmente se esquece de ter vivenciado na sua infância. Num documento da Sociedade Brasileira de Pediatria e do Instituto Alana, no âmbito do projeto Criança e Natureza, intitulado “ Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes”, são enumerados alguns benefícios do brincar em contacto com a Natureza: aumento da criatividade, autoconfiança, cooperação, resolução de problemas, tomada de decisão; redução de stress e tristeza; melhoramento de competências motoras (agilidade, equilíbrio, coordenação motora),etc. Desta forma, se o brincar com o espaço natural é tão importante e marcante para o desenvolvimento das crianças, é essencial que os jardins de infância e as escolas possuam espaços exteriores onde as crianças possam explorar e brincar livremente sem restrições. O espaço exterior da Escola Básica em questão, é um espaço amplo, porém as crianças da educação pré-escolar apenas tinham acesso a uma parte dele. A zona destinada ao jardim de infância possuía dois baloiços, um baloiço sobe e desce, um escorrega e uma estrutura com redes para as crianças treparem. Apesar do espaço possuir estas atrações para as crianças, muitas preferiam brincar fazendo construções com a terra, procurar pequenos insetos, brincar com paus, folhas, pedras e flores.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas a questões com a intenção de gerar uma mudança (Tuckman, 1999; Coutinho et al., 2009). Desta forma, quando se

fala de Investigação- Ação (I-A) é uma metodologia que tem como objetivo atribuir respostas a questões que nos surgem através da análise intencional sobre ações realizadas, com a intenção de as mudar e melhorar. Esta tem uma “relação simbiótica com a educação” (Coutinho et al., 2009, p.350), ou seja, é uma metodologia usada por docentes, que perante a sua prática, sentem necessidade de refletir sobre as suas ações. A prática educativa traz à luz inúmeras dúvidas e incertezas, e é na capacidade de refletir sobre as mesmas que reside a emergência de mudar práticas e atitudes. Numa sociedade em constante transformação e com alterações profundas e aceleradas a nível científico, tecnológico, sociocultural, económico e político, é crucial que o docente tenha capacidade de se adaptar às mudanças, respondendo, sempre, aos desafios de uma educação em constante inovação. Desta forma, a utilização da metodologia I-A, no campo educativo, é essencial para a formação de um docente nos dias de hoje.

A metodologia Investigação- ação distingue-se de outras metodologias, na medida em que “se impõe como um projeto de ação, tendo, para tal, que transportar em si estratégias de ação que os docentes adotam consoante as suas necessidades face às situações educativas em concreto” (Coutinho et al., 2009, p.350). Desta forma, esta metodologia exige, por parte do docente, uma constante observação e análise à sua prática com o objetivo de melhorar a mesma através de novas estratégias, atitudes, etc. É uma metodologia que estabelece uma simbiose entre a teoria e a prática, no sentido em que a teoria é sujeita à prova na prática (Estrela,1994). Através do contacto com o real, com a ação, é possível pôr à prova a teoria para posteriormente refletir sobre a mesma. O grande objetivo da investigação- ação é promover uma mudança, uma melhoria no campo educativo. Para que haja essa mudança é necessário a participação e colaboração de todos os intervenientes no processo. Assim, o investigador não é um agente externo que coloca em prática a sua investigação com pessoas, é um “co-investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade” (Zuber- Skerritt, 1992, citado por Coutinho, 2009, p.361). O carácter cíclico é, também, outra característica que distingue a I-A das restantes metodologias. Na I- A observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e repetitiva, nomeadamente: a observação, planificação, reflexão e avaliação. Estes são procedimentos que se repetem ao longo do tempo, pois o professor está constantemente a investigar e a refletir de forma a reajustar a sua prática (Coutinho et al., 2009).

De acordo com a literatura da especialidade, sabe-se que a toda a ação subjaz uma observação e esta deverá ser cuidada e constante. Assim, por ter a observação um papel fulcral em toda a metodologia I-A, a iniciação à observação “constitui a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada” (Estrela, 1994, p.29). Segundo o mesmo autor, o professor para poder “intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e

problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas)”, desta forma um docente só consegue atuar se anteriormente tiver existido uma observação cuidada (p.26). Durante a PES, a observação participante, foi uma estratégia privilegiada pois, de acordo com Estrela (1994), esta ação tem um papel fundamental no processo de modificação de atitudes e comportamentos do educador-professor em formação. Esta situa-se “preferencialmente num plano de observação- ação, desencadeadora de novas situações resultantes da intervenção do observador” (Estrela, 1994, p.35). Desta forma, a observação participante é uma técnica centrada na análise e interpretação de fenómenos que surgiram durante a ação, a partir das diversas significações que os participantes lhes conferem.

Fonseca, 2012, considera que, as várias fases do processo de I. A. devem ser constantemente monitorizadas por uma variedade de técnicas e instrumentos de recolha de informação, como complemento da informação recolhida por observação direta. Desta forma, são utilizados vários métodos disponíveis ao nível das ciências sociais.

Nas duas primeiras semanas de estágio, a díade assumiu uma postura essencialmente observadora. Desta forma, a díade procurou observar, detalhadamente, as interações entre pares e com a professora cooperante, estratégias e modelos pedagógicos da professora cooperante e atitudes e comportamentos dos intervenientes. Para esta recolha de informação, foi utilizado o diário de bordo como recurso, pois segundo Bogdan & Biklen (1994), citado por Pereira (2016), são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha. São um apoio para o observador e foram realizadas todos os dias. Esta técnica consiste numa descrição resumida daquilo que o observador vê e ouve, seguida de uma pequena reflexão. Serve principalmente para se perceber questões mais genéricas, como as rotinas da turma em questão, tipo de atividades desenvolvidas, os processos de organização do grupo e das atividades, etc. Estas duas semanas foram essenciais para a díade recolher as informações necessárias para caracterizar a turma/ grupo, a instituição e definir uma problemática para o projeto de intervenção. É de referir que o diário de bordo foi usado mais exaustivamente durante as duas primeiras semanas de estágio, mas não deixou de ser usado após essas semanas. Muitas vezes, era usando para anotar reflexões que surgiam durante o estágio.

Um, outro, instrumento de recolha de informação são as entrevistas. As entrevistas “possibilitam o acesso ao que está “dentro da cabeça de uma pessoa”, ou seja, “permitem que os investigadores meçam o que uma pessoa sabe (informação ou conhecimento), o que gosta e não gosta (valores e preferências) e o que pensa (atitudes e crenças), (Tuckman, 1999, p. 432). O modelo escolhido foi a entrevista semiestruturada, “conduzida a partir de um guião que constitui

o instrumento de gestão da entrevista” (Pereira, 2016, p. 99). De referir que o guião está presente no anexo A, assim como a transcrição da entrevista (anexo B). O guião de entrevista foi essencial para definir os objetivos específicos da entrevista e ajudar no encadeamento da mesma. As entrevistas e outros acontecimentos interativos podem ser registados num gravador e, posteriormente, transcritas, permitindo, assim, uma análise detalhada e sem falhas da conversação/entrevista (Tuckman, 1999). Esta técnica e as conversas informais com a professora cooperante, ajudou, bastante, a diáde a recolher informação que não foi possível perceber através da observação e da análise de documentos. O uso de meios audiovisuais (fotografia, gravações de vídeo e gravações de áudio) é, também, um excelente recurso pois é “fiável, credível e permitem uma análise retrospectiva dos assuntos” (Fonseca, 2012, p.26).

Para as planificações das ações, a observação foi essencial pois permitiu perceber os interesses e motivações das crianças, assim como as suas principais dificuldades. Todas as informações recolhidas através da observação e do uso de instrumentos de recolha de informação foram cuidadosamente consideradas no momento da planificação, para que as mesmas resultassem num projeto de intervenção que respondesse aos interesses dos alunos e colmatasse as suas necessidades. As planificações eram, também, pensadas de forma a responder aos objetivos curriculares. Assim, a análise aos documentos orientadores, nomeadamente às aprendizagens essenciais (AE) e as OCPE, foi essencial para desenvolver as planificações. Ao planificar, o docente, gere o currículo, desenvolvendo-o e adaptando-o ao contexto de ensino, ou seja, os documentos orientadores servem para orientar o docente na sua ação, mas é o docente que deve definir o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e que estratégias e metodologias vai utilizar para o fazer (Ribeiro, 2021). Este facto, possibilita ao docente uma maior autonomia, tornando-o um “mediador entre aquilo que é proposto e o contexto de ensino -aprendizagem”. O docente como “gestor do currículo, permite ainda que este, se torne num profissional investigativo, mas também, crítico e reflexivo” (Ribeiro, 2021, p.27). No entanto, ainda que todos os momentos estivessem planeados, por vezes era necessário modificá-los pois as crianças precisavam de mais tempo em uma atividade porque apresentavam dificuldades ou surgiam dúvidas. Por vezes, quando surgia algum tema interessante e pertinente, a aula enveredava por esse caminho e mais tarde retomava-se o planificado. Deste modo, a educadora-professora estagiária concluiu que, mais importante que aprender a planificar, foi ter aprendido a importância da flexibilidade das mesmas.

Durante o desenvolvimento das planificações, a reflexão era constante. Estas reflexões eram sempre acompanhadas pelas docentes cooperantes e pelas supervisoras institucionais, de forma que as atividades planeadas fossem, sempre, ao encontro das necessidades e interesses das

crianças. A prática e a reflexão assumem, assim, “no âmbito educacional uma interdependência muito relevante”, na medida em que, como foi anteriormente referido, a prática educativa traz à luz incertezas, dúvidas e questões, ou seja, inúmeras oportunidades de refletir e, é nessa “capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas” (Coutinho. et al., 2009, p.350). Desta forma, é através da praxis e da reflexão sobre a praxis que o docente “pode verdadeiramente iluminar a sua consciência introduzindo-lhe o elemento crítico, tão necessário ao conhecimento objetivo daquilo que faz e de si próprio” (Coutinho. et al., 2009, p.375). A Investigação- Ação é uma das metodologias que mais contribui para a melhoria das práticas educativas pois exige uma constante reflexão, por parte do docente sobre suas ações, sempre com o intuito de as melhorar.

As narrativas colaborativas, foram uma estratégia essencial para a reflexão sobre a ação. Estas servem para a díade e a docente cooperante refletirem sobre uma atividade pedagógica desenvolvida por uma das estagiárias. Em primeiro lugar, a estagiária observadora escreve um comentário interpretativo sobre a atividade que observou, desenvolvida pela colega. Posteriormente, a estagiária observada lê o registo feito pela colega e faz um comentário reagindo ao mesmo. Por último, a docente cooperante expressa a sua opinião sobre a situação pedagógica observada e as interpretações desenvolvidas pelas estagiárias. Através da escrita das narrativas colaborativas, foi possível “compreender o modo como o próprio e o outro pensam e interpretam a experiência vivida”, e perceber que nem sempre a nossa perceção de uma atividade desenvolvida é igual à do outro (Ribeiro & Moreira, 2007, p.43). Esse confronto de ideias exigia uma reflexão sobre a ação desenvolvida, procurando melhorar a prática pedagógica (Ribeiro & Moreira, 2007). Este exercício de reflexão sobre uma atividade pedagógica desenvolvida é gerador de “processos de auto e co- avaliação, essenciais à promoção do desenvolvimento profissional” (Ribeiro & Moreira, 2007, p.44). As narrativas das crianças foram, também, um importante instrumento de reflexão sobre ação pois através delas foi possível compreender como é que as crianças reagiram a atividade pedagógica. Através dos comentários das crianças, a díade percebia se a atividade tinha sido bem recebida, se estava a cumprir os objetivos propostos e se foi geradora de aprendizagens.

Por último, relativamente à avaliação, a palavra avaliar teve origem no latim a-valere, que significa “dar valor a...” (Cardona et al, 2021). De acordo com o mesmo autor, a avaliação “atém-se à missão primordial de ajudar a desenvolver o currículo de forma flexível e adequada e de ajudar o educando ou a educanda a aprender e a desenvolver-se” (p.15). Desta forma, a avaliação deve ser vista como um “instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem do aluno” (Frias & Takahashi, 2002, p.157) e deve ser utilizada para “adequar o desenvolvimento do

currículo às necessidades da criança, de modo que esta possa evoluir e aprender” (Cardona et al., 2021). Durante a PES, a díade usava como instrumento de avaliação, as grelhas, que se destinam ao registo de comportamentos e atitudes dos alunos ao longo das atividades.

3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS

Após uma análise e reflexão do enquadramento teórico, legal e pedagógico relacionado com ambas as valências educativas, bem como as características de contexto educativo, é chegada a hora de refletir, descrever e analisar as atividades vivenciadas e realizadas ao longo da Prática Educativa Supervisionada (PES). Segundo Pereira (2013), o processo reflexivo, é primordial aos profissionais de educação que, deste modo, participam ativamente na sua própria aprendizagem e desenvolvimento, permitindo rever a intervenção e renovar as práticas, tendo assim a oportunidade de transformar, enriquecer e aperfeiçoar a ação. Neste sentido reforça-se a importância do uso da Metodologia de Investigação-Ação (MIA), mencionada no Cap. II, ao longo da PES, pois promove o desenvolvimento de um pensamento reflexivo, antes, durante e após a ação. Importa referir, também, que as ações desenvolvidas durante a PES foram assentes na MTP, pois esta é uma metodologia de trabalho ativa, construtivista e que envolve a criança em processos de investigação (Vasconcelos et al., 2011). Desta forma, o presente capítulo encontrar-se-á organizado em dois subcapítulos, os quais refletirão a prática desenvolvida no 1ºCEB e, posteriormente, no EPE.

3.1. PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Durante o decorrer da PES, o par pedagógico tentou assumir, sempre, uma postura reflexiva, contrariando as práticas tradicionais em que o professor se limita a transmitir informação aos alunos e a seguir programas estabelecidos (Reis,2006). Ao longo do estágio eramos deparadas com situações de incerteza e desafios que exigiam uma reflexão quotidiana das nossas práticas. De acordo com Perrenoud (1993), citado por Reis (2006), esta atitude reflexiva, permite aperfeiçoar, transformar e melhorar a ação pedagógica. Assim, é de extrema importância que o professor esteja, constantemente, a observar e refletir sobre a sua ação, com o objetivo de se tornar um melhor profissional.

As duas primeiras semanas de estágio foram destinadas à observação participante, o que permitiu que as estagiárias colaborassem em algumas atividades da turma. Isto possibilitou, ao par pedagógico, conhecer os alunos, perceber os interesses e as maiores dificuldades da turma, interagir com as crianças e desenvolver relações com as mesmas.

Durante estas semanas foi, também, possível observar que os alunos ficaram muito entusiasmados e curiosos com a chegada de uma nova criança à turma. É importante realçar que o primeiro dia de aulas desta criança de nacionalidade russa, foi o primeiro dia de estágio do par pedagógico, assim o mesmo pode observar e acompanhar todo o processo de adaptação desta aluna. Porém, apesar do entusiasmo, alguns alunos não percebiam o porquê de aquela criança não falar português, assim foi explicado que esta vivia noutra país com uma língua diferente e, foi também pedido que tivessem atenção à mesma e tentassem ajudá-la na sala de aula e nos outros espaços educativos (espaço exterior e cantina). Esta explicação gerou um diálogo sobre a existência de vários países que apresentam línguas muito diversas e foi referido que daquele grupo de alunos, existem algumas crianças com nacionalidades diferentes, nomeadamente: uma russa, uma venezuelana e uma brasileira. A discussão deste assunto, suscitou, nas crianças, muito interesse e curiosidade em conhecer melhor outros países e as suas línguas. Como foi referido, anteriormente, no capítulo II, os alunos demonstram ter muito interesse na audição de histórias e um grande entusiasmo na aprendizagem da leitura e escrita. Desta forma, partindo dos interesses das crianças, aliado com a curiosidade em conhecer melhor outros países, surgiu o projeto “ Um país a uma página de nós”, como previsto na primeira fase da MTP. O objetivo deste projeto era promover o respeito pelas outras culturas e valorizar a diversidade cultural, articulando com os conteúdos previstos nas aprendizagens essenciais para o primeiro ano do 1º ciclo do Ensino Básico.

Após a escolha do tema do projeto, a turma discutiu algumas questões, nomeadamente: Quais são os países que queremos conhecer melhor? O que queremos descobrir/aprender desses países? Onde é que vamos recolher informação? Como é que vamos divulgar o que aprendemos? Estas perguntas, de acordo com a segunda fase da MTP, ajudaram a turma a definir alguns aspetos e a fazer uma possível previsão do desenvolvimento do projeto (Vasconcelos et al.,2011). Através da primeira pergunta, foi gerado um diálogo em que os alunos apresentaram várias propostas e o par pedagógico foi registando as mesmas no quadro. Na segunda questão, os alunos partilharam, primeiro, alguns saberes que já possuíam sobre aqueles países e, de seguida foram discutidos aspetos que as crianças não conheciam e queriam descobrir, como: gastronomia, histórias tradicionais desses países, festas tradicionais, entre outros. À terceira questão (Onde é que vamos recolher informação?), sugeriram algumas ideias como pedir ajuda às famílias e procurar informação em livros. Por último, para dar resposta à quarta pergunta, os alunos decidiram que gostariam de divulgar o seu projeto às famílias e à comunidade através de cartazes e um vídeo. Este momento teve uma grande importância pois, permitiu que os alunos partilhassem alguns dos seus conhecimentos, ideias e curiosidades. Foi, também, desenvolvido o respeito pelas ideias e

opinião do outro e a capacidade de falar de forma clara e audível (Ministério da Educação, 2018, p. 6).

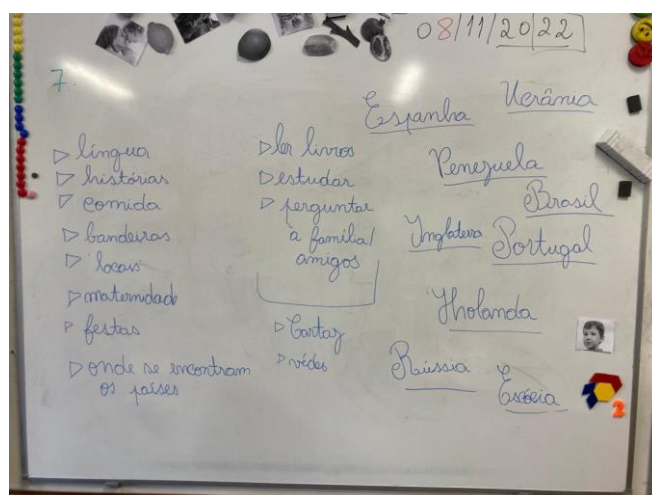


Figura 1- Mapa conceptual do projeto do 1º ciclo

A III fase da MTP, a execução, é uma fase em que “As crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas”, de forma a obterem respostas para a problemática do projeto (Vasconcelos et al., 2011, p. 16). De forma a iniciar esta fase do projeto, os alunos foram surpreendidos, ao entrarem na sala de aula, com pegadas (feitas com farinha e um molde) no chão e em cima das mesas. As crianças ficaram estupefactas com as pegadas e começaram a comentar entre elas de quem seriam as mesmas. O par pedagógico, de modo a motivar as crianças, fez algumas questões como: “De quem são estas pegadas?”, “Será que são do aluno x?”, “Ou será que são do aluno y?”. Os discentes rapidamente perceberam que as pegadas não eram de um ser humano e, apresentaram várias hipóteses de animais que pudessem ter feito aquelas pegadas, como o esquilo, gato, urso, leão, entre outros. Algumas crianças apresentaram hipóteses de animais com grandes dimensões por isso, as estagiárias chamaram a atenção para o tamanho das pegadas. Depois desta chamada de atenção, algumas crianças comentaram: “As pegadas são muito pequenas, não podem ser de um urso”, “As pegadas são pequeninas, eu acho que são mesmo de um esquilo”. Os alunos também repararam que as pegadas iam em direção ao computador da sala, desta forma, após as estagiárias terem dado algum tempo para as crianças discutirem ideias sobre o sucedido, informaram os alunos que o responsável pelas pegadas tinha deixado uma mensagem. Assim, os alunos assistiram à apresentação do “ratinho Popi”, um avatar construído na aplicação *Scratch*. Foi possível observar que o uso deste tipo de tecnologia permitiu estimular a participação e envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas do projeto de intervenção (Silva & Sarmiento, 2017 citado por Quadros-Flores et al., 2018, p. 66). É importante realçar que esta mensagem, assim como todas as interações dos avatares criados, foi traduzida para russo. Como a criança de nacionalidade russa já lia na sua língua, as estagiárias traduziam estas interações para que a aluna pudesse acompanhar as atividades e se sentisse incluída nas mesmas.



Figura 2- Pegadas do rato "Popi"



Figura 3- Avatar "Popi"

Nesta primeira mensagem do “ratinho Popi”, o mesmo informa os alunos que vai fazer uma viagem em redor do mundo pois, quer ir visitar os seus familiares e amigos que vivem em diferentes países e convida as crianças para o acompanharem nesta aventura. Porém, antes de começarem a viagem, o “ratinho Popi” afirma que queria despedir-se da sua grande amiga “ratinha Pipa”. A personagem “Pipa” é uma ratinha muito curiosa e uma grande cozinheira que desafia o seu amigo “Popi” e os alunos a conhecer um bocadinho melhor Portugal. É importante realçar que o projeto “Um país a uma página de nós” por seguir a MTP, apresenta uma abordagem transversal, ou seja, deixa de existir a separação de conteúdos por disciplinas e os mesmos passam a ser apresentados às crianças de forma articulada (Leite & Relvas, 2022). Assim, Portugal foi o primeiro país a ser explorado pois, começa pela letra “P”, primeira consoante aprendida pelas crianças. A professora cooperante, pediu ao par pedagógico que a aprendizagem das consoantes seguisse a ordem apresentada no manual de português do 1ºano. Desta forma, a primeira consoante apresentada no manual era a letra “P”, deste modo o primeiro país a ser explorado foi Portugal. Seguiu-se a aprendizagem da letra “T” e exploração da Tailândia, letra “D” e o país da Dinamarca e por fim, a quarta consoante era a letra “M” e foi estudado o México. À medida que os alunos iam conhecendo diferentes aspetos destes países, iam sendo, também, apresentadas histórias tradicionais desses mesmos países. Segundo Moran (2019), uma das maneiras mais eficientes de aprender é por meio de histórias pois, são “elementos poderosos de motivação e produção de conhecimento” (p.12).

Sendo o projeto alusivo a uma viagem pelo mundo, os alunos foram surpreendidos, ao entrarem na sala de aula, com a presença de um envelope identificado com o seu nome, em cima da mesa. De seguida, visualizaram uma mensagem enviada pelo “Popi” que lhes informou que iam começar a viagem por alguns países do mundo e que, por isso tinha deixado um passaporte para

cada aluno. O “Popi” perguntou, também, às crianças, se sabiam o que era um passaporte. Após uma pequena conversa, chegou-se à conclusão de que este é um documento pessoal que é necessário para se poder viajar. Os alunos abriram os passaportes e preencheram a primeira parte. Para o preenchimento dos passaportes os alunos colocaram o seu nome e a sua impressão digital (feita com tinta). É importante referir que o objetivo dos passaportes era acompanhar os alunos durante todo o projeto, sendo que após as crianças conhecerem cada país, preenchiam os passaportes colocando um autocolante da bandeira desse país e registavam, com pequenos desenhos, o que mais gostaram de conhecer.



Figura 4- Passaporte

Para introduzir a exploração do México, os alunos visualizaram uma mensagem do rato “Popi” que referia ter enviado uma “caixa mistério” com vários objetos dentro e desafiava os alunos a descobrirem qual era próximo país que iriam conhecer através desses mesmo objetos. Dentro da “caixa mistério” estavam vários objetos como: um sombrero, um poncho, uns nachos com guacamole, uma imagem da capa do filme “Coco” da Disney e um CD com a música “la curaracha”. Os alunos iam tirando, à vez, cada objeto da “caixa mistério” e exploravam esse mesmo objeto. Assim, as crianças experimentaram os nachos com o molho de guacamole, vestiram o poncho e o sombrero, ouviram a música “la curaracha” e visualizaram o trailer do filme “Coco”. Todas as crianças quiseram vestir as vestimentas e viram e ouviram com muita atenção o filme e a música, no entanto na experimentação dos nachos com guacamole, inicialmente, algumas crianças mostram-se receosas com o molho. Porém, ao observarem as outras crianças a experimentar e a gostar e, também, pelo desejo de estarem envolvidas na atividade, muitas acabaram por provar o molho. De acordo com Ramos & Stein (2000), citado por Barracho (2018), é difícil fazer com que uma criança aceite uma alimentação variada, que aumente as suas preferências alimentares, uma vez que muitas crianças têm receio de experimentar novos alimentos e sabores. Assim, cabe à escola instituir ações que potencializem a implementação de

bons hábitos alimentares. A mesma autora refere que dar a experimentar alimentos novos e falar sobre eles através de atividades lúdicas, têm uma elevada probabilidade de produzir resultados positivos.



Figura 5- "Caixa Misteriosa"



Figura 6 - Sombrero e Poncho



Figura 7- Nachos com Guacamole

É de realçar que todos estes objetos foram pensados pelo par pedagógico de forma que as crianças ficassem a conhecer roupas, comidas e música mexicana. O filme da Disney "Coco" é um filme divertido e cheio de ação, conhecido pela maioria das crianças, passado no México no "dia dos mortos". No final desta atividade, o par pedagógico perguntou, aos alunos, se tinham descoberto qual era o próximo país que a turma ia explorar, os alunos deram vários palpites e a aluna de nacionalidade russa acertou à pergunta, respondendo que era o México. O avatar Popi congratulou a turma e confirmou o próximo destino. Através desta atividade, muito apreciada pelas crianças, foi possível motivar as crianças para a aprendizagem de um novo país de uma forma lúdica em que os alunos puderam experimentar comidas novas e aprender alguns aspetos sobre a cultura mexicana.

Na atividade seguinte, os alunos observaram uma mensagem do avatar "Popi" que lhes pediu ajuda na viagem da Dinamarca (país visitado anteriormente) para o México. Para tal, os alunos receberam alguns materiais como: uma folha A4 quadriculada com o percurso da Dinamarca ao México e uma pequena imagem do *robot mouse* com as setas de programação. É importante realçar que cada seta, presente na imagem do *robot mouse*, tem uma cor diferente que corresponde a uma direção, nomeadamente: para a frente corresponde a seta azul, para a direita a seta cor-de-rosa, para a esquerda a seta laranja e para trás a seta amarela. Antes da atividade começar, os alunos receberam algumas indicações, como a atividade seria feita em grupos de quatro elementos e que cada grupo iria precisar de quatro lápis de cor (azul, amarelo, laranja e cor-de-rosa). As cores dos quatro lápis de cor correspondiam às cores das setas no *robot mouse*. O objetivo da atividade era que cada grupo tentasse programar o percurso, na folha quadriculada, com a ajuda da imagem do *robot mouse*. Para isso, primeiro os alunos tiveram de observar o

percurso presente na folha quadriculada e, de seguida, com a ajuda da imagem do *robot mouse*, conduzir a mesma do país de partida até chegar ao país de destino. Ao mesmo tempo que os alunos iam percebendo que setas usar para guiar a imagem do *robot mouse* do país de partida até ao país de destino, iam escrevendo a programação na folha quadriculada. A programação foi escrita usando os lápis de cor com as cores correspondentes às setas.

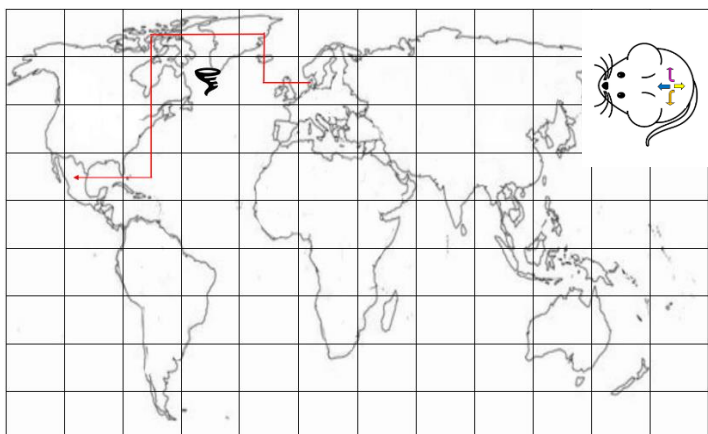


Figura 8- Folha com o percurso da Dinamarca ao México

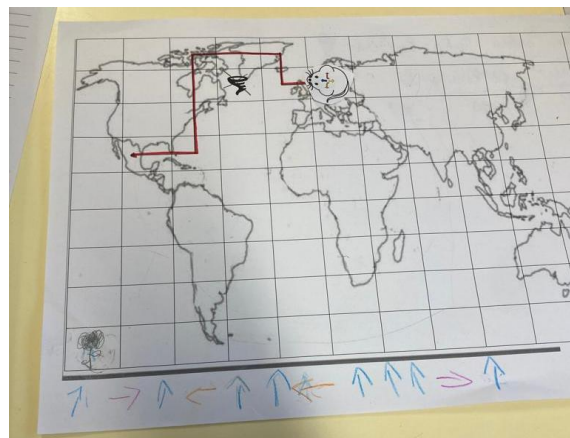


Figura 9 - Exemplo de uma programação feita pelos alunos

De seguida, quando todos os grupos terminaram de escrever a sua programação, foram testar, em grande grupo, as mesmas num papel de cenário e com um *robot mouse*. O papel de cenário apresentava a mesma quadricula que a folha A4, com maiores dimensões. Todas as programações foram analisadas em grande grupo e corrigidas aquelas que necessitavam. Com esta atividade as crianças puderam trabalhar colaborativamente no mesmo objetivo, precisando de ouvir e respeitar a opinião do outro. Este momento potenciou, também, o desenvolvimento da aprendizagem da lateralidade e de problemas relacionados com a programação. De acordo com a Direção-Geral da Educação no seu projeto “Iniciação à programação no 1º ciclo do Ensino Básico” escrito em setembro de 2015, a programação, “para além de desenvolver nos alunos a sua criatividade em ciências da computação, promove uma visão mais alargada dos diferentes usos do computador e contribui para o desenvolvimento do pensamento computacional” (p.2) Um aspeto importante que o par pedagógico refletiu foi que o uso da imagem do *robot mouse* com as setas de programação ajudou bastante os alunos no exercício pois, como era algo que as crianças conseguiam manusear e usar no percurso desde a Dinamarca ao México, ajudou as mesmas a visualizar melhor o trajeto e a perceber que setas de programação teriam de usar para chegar de um país ao outro.



Figura 10- Programação do robot mouse num papel de cenário



Figura 11- Robot mouse

Após o avatar “Popi” chegar ao México, as crianças visualizaram o mesmo a reunir-se com os seus avós “Mimi” e “Mário”. Os avós, são dois novos avatares que acompanharam todas as atividades e momentos de exploração do México. Os avós receberam o “Popi” no México com um pequeno lanche. Para o lanche, o avô Mário explicou que tinha ido buscar o leite à sua vaca e acrescentou que quando vai ordenar a vaca, esta muge “m...m...”. A seguir aos alunos assistirem a esta interação entre os avatares, repetiram o som /m/ produzido pelo animal e foi introduzido o gesto da letra. O gesto da letra “M”, usado no método Jean Qui-rit, foi associado ao movimento de ordenar uma vaca. Desta forma, através desta pequena história de preparação do lanche para o “Popi”, foi introduzida a letra “M” e o gesto associado a letra. De acordo com Azevedo (2010), apesar destas histórias se apresentarem curtas, “revelam-se motivadoras para a criança, aliciando-a para a aprendizagem de uma nova letra” (p.8). A mesma autora acrescenta que, apesar do gesto ser comum a qualquer professor que usa o método Jean Qui-Rit, as histórias de introdução de uma letra devem ser ajustadas à turma e ao contexto. Assim o par pedagógico criou esta pequena história enquadrada no projeto “um país a uma página de nós” para apresentar a letra “M”.



Figura 12- Avatares “Avó Mimi” e “Avô Mário”



Figura 13- Gesto da letra M no Método Jean Qui-Rit

Posteriormente, foi apresentada a letra “M” de impressa e manuscrita e foram feitos alguns exercícios, com os alunos, para trabalhar a letra nova. No primeiro exercício, os alunos foram questionados se conheciam palavras que começam com o som /m/. Os alunos foram partilhando palavras e o par pedagógico escreveu as mesmas no quadro branco da sala. Durante este momento, as estagiárias iam fazendo algumas questões de forma a auxiliar as crianças, nomeadamente: “A que país chegou o Popi?”, “Como se chama a avó do Popi?”, “Como se chama o avô do Popi?”, “Existe alguém desta turma cujo nome começa pela letra “M”?”. De seguida, os alunos foram encorajados a juntar a consoante aprendida com as vogais, formando as sílabas: “ma”, “me”, “mi”, “mo” e “mu”. Estes leram, em conjunto, as sílabas e agruparam as palavras, ditas anteriormente, de acordo com as mesmas. Assim, o quadro estava dividido por seis secções (correspondentes às sílabas) e as crianças tiveram de agrupar as palavras nas respetivas secções. Por exemplo, a palavra melão colocou-se na secção com a sílaba “me” e a palavra mola na secção da sílaba “mo”.

O segundo exercício, foi um exercício que o par pedagógico adotou com as crianças e foi recomendado pela professora cooperante. Para o realizar, os alunos simulavam que eram músicos e que cada dedo das suas mãos correspondia a uma sílaba. Assim, o dedo mínimo estava associado à sílaba “ma”, o dedo anelar à sílaba “me”, o dedo do médio à sílaba “mi”, o dedo indicador à sílaba “mo” e o dedo polegar à sílaba “mu”. Desta maneira, sempre que as estagiárias, que eram as maestras, levantavam um dedo, as crianças tinham de responder a sílaba associada a esse dedo. Este exercício ia sendo feito por níveis, ou seja, primeiro era feita uma sílaba de cada vez, depois eram feitas sequências (ma, me, mi, mo, mu e ao contrário) e posteriormente, eram juntadas duas sílabas, por exemplo era levantado o dedo mínimo e depois o dedo do meio e os alunos tinham de responder juntando as duas sílabas (“mami”).

No terceiro e último exercício, os alunos associaram o gesto da consoante m com os gestos das vogais (aprendidas anteriormente) e, lembraram também os gestos das outras consoantes aprendidas (P,T,D e L). Para realizar este exercício foi feito um jogo de mimica. À vez, os alunos iam ao centro da sala e uma estagiária ia sussurrando aos seus ouvidos algumas sílabas (“ma”, “le”, “to”, “di”, entre outras). O aluno que estivesse no centro da sala, após ouvir a sílaba sussurrada, tinha de a reproduzir através dos gestos associados a essas letras. As outras crianças tinham de adivinhar a sílaba que foi gesticulada. Estes três exercícios faziam parte de uma rotina que era feita sempre que era aprendida uma nova letra. Os mesmos ajudavam na memorização da nova letra e trabalham a concentração e coordenação motora (Amaro,2010).

De seguida, os alunos treinaram a escrita da letra “M”. Para tal, o par pedagógico recorreu ao uso de uma metodologia ativa: rotação por estações de aprendizagem. Assim, a turma foi dividida em quatro grupos de seis elementos e foi criado um percurso composto por quatro estações com atividades diferentes. Em cada mesa, que representava uma estação, havia um material diferente para treinar o grafismo da letra “M” manuscrita em maiúscula e minúscula. Na primeira estação havia várias tintas guache para as crianças desenharem a letra com os dedos, na segunda estação existia vários cordéis para os alunos construírem a letra com os mesmos, na terceira estação havia plasticinas para os alunos moldarem e contruírem a letra aprendida e na última estação era pedido que os alunos escrevem com marcadores a letra “M” em várias dimensões numa folha branca. Além das quatro estações, os alunos iam, à vez, ao quadro interativo da sala para desenhar a letra “M” na plataforma da Escola Virtual. Através destes recursos (plasticina, tintas, a plataforma da Escola virtual e cordéis) e ainda a caixa de areia montessoriana, que foi também um recurso usado pelo par pedagógico em outros momentos, foi trabalhada a coordenação motora fina e a destreza manual, capacidades essenciais para o desenvolvimento da grafomotricidade (Aguiar,2018). A grafomotricidade refere-se ao conjunto de funções motoras que viabilizarão a aquisição da escrita (Demeda,2013).



Figura 14- Materiais usados para a escrita da letra M

Para quarta fase da MTP, uma fase em que é divulgado e avaliado o projeto, a turma, inicialmente, tinha decidido que gostaria de divulgar o projeto às famílias e à comunidade através de cartazes e um vídeo. Porém, ao longo do projeto, foram descobertas e analisadas diversas aplicações e, em grande grupo, ficou decidido que se iria usar a aplicação *padlet*. A turma decidiu que através desta aplicação seria uma boa forma de partilhar o projeto pois, nesta aplicação é

possível partilhar várias fotografias, vídeos e fazer vários comentários a explicar as atividades que foram realizadas. Os pais e familiares podem observar na aplicação tudo o que foi partilhado e deixarem os seus comentários e apreciações sobre o projeto. A avaliação do projeto foi sendo realizada com os alunos no decurso do mesmo, através de diálogos e comentários que as crianças partilhavam e, no final foi feito um balanço global das aprendizagens através de um jogo (Apêndice M). O jogo de avaliação das aprendizagens, foi feito no polivalente da escola pois, era preciso espaço e na sala de aula não era possível.



Figura 15-Jogo final do projeto

3.2. PERCURSO VIVIDO E EXPERIENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Num primeiro momento, o par pedagógico preocupou-se em observar o grupo de crianças da sala vermelha. Observar e envolver-se no brincar das crianças é uma estratégia fundamental de recolha de informação pois permite ao educador escutar a criança, perceber a sua forma de pensar e agir com outros e “conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às explorações e descobertas” (Lopes da Silva, 2016,p.11). A observação, possibilita ao educador planejar atividades e projetos partindo dos interesses e necessidades das crianças, com o intuito de colmatar essas dificuldades e aprofundar e alargar os interesses e curiosidades (Lopes da Silva,2016). Como foi referido, anteriormente, no capítulo II, o espaço exterior na instituição era pouco apelativo, divertido e motivador para as crianças. No entanto era um espaço com um grande potencial pois apresentava uma área vasta e com bastante natureza, onde as crianças, nas suas brincadeiras espontâneas, brincavam, muito, usando elementos naturais (terra, plantas, pedras e flores). Desta forma, partindo daquilo que eram os interesses das crianças em brincar com a

natureza e aliado ao desejo de valorizar o espaço exterior da instituição, surgiu o projeto “Vamos melhorar o nosso espaço exterior”.

Foi notório observar o grande interesse das crianças pelo projeto e a vontade em pô-lo em prática. Assim, deu-se início à primeira fase da MTP, a definição do problema. Nesta fase inicial, foi promovida uma conversa, em grande grupo, no espaço exterior, para saber quais eram os interesses das crianças e como é que gostariam de melhorar este espaço. Durante esta conversa, orientada pelo par pedagógico e pela educadora cooperante, as crianças apresentaram várias propostas e ideias. Como não era possível realizar todas as propostas sugeridas, o grupo foi questionado sobre como é que se poderia resolver esta situação. As crianças, com apoio do par pedagógico, decidiram fazer uma votação. A grande maioria votou na construção de uma “cozinha de lama”. Estas nas suas brincadeiras, no espaço exterior, brincavam bastante aos cozinheiros recorrendo a elementos naturais para fazer de comida assim, a ideia da “cozinha de lama” era que as crianças tivessem um espaço onde pudessem preparar os seus cozinhados com lama, flores e plantas. Também ficou definido que se iria construir uma caixa de areia pois esta proposta era fácil e pouco demorada de se concretizar. Este momento potenciou o desenvolvimento da área de Formação Pessoal e Social e da aprendizagem da vida democrática pois as crianças tiveram de ter atenção e respeito pelo outro e pelas suas ideias e preferências, foi desenvolvido o sentido crítico e a resolução conjunta de problemas (Lopes da Silva et al., 2016). Após a escolha da construção da “cozinha de lama”, já na sala de atividades, foram discutidas algumas questões como: O que é que precisamos para a nossa cozinha? Como é que vamos fazer a cozinha? A quem é que podemos pedir ajuda? Estas perguntas, de acordo com a segunda fase da MTP, ajudaram o grupo a definir e organizar o processo de desenvolvimento do projeto (Vasconcelos et al., 2011).

IDEIAS	O QUE PRECISAMOS	A QUEM PODEMOS PEDIR AJUDA
<ul style="list-style-type: none"> COZINHA CAIXA DE AREIA PISCINA PARQUE AQUÁTICO CASINHA CARRO SKATE ESCALADA DE ESTRUTURA PARA TREPAR BOLING 	<ul style="list-style-type: none"> TAVELAS CADERNOS COLHERES FACAS GARFOS PRATOS COPOS MESA E CADERAS MICROONDAS CONGELADOR FODÃO CARRINHO SUPERMERCADO FRIGIDEIRA CANGA DE BRANCA CAIXA DE GUARDA AS CHAVES TAVELAS MESA E CADERAS 	<ul style="list-style-type: none"> AOS NOSSOS PAIS, TIOS, PRIMOS (FAMILIA) VIZINHOS AS OUTRAS SALAS DO JARDIM COMO VAMOS FAZER? PODEMOS USAR CARTÃO PAPELÃO PLÁSTICO TAMPONAS PARA O PISO CAIXAS PLÁSTICO CAIXAS METAL MADERA LIXO TUBOS TUBAGEM BOLAS CABOS PREÇOS E MATERIAIS

Figura 16- Mapa conceptual do projeto da Educação Pré-escolar

Através da primeira pergunta, foi gerado um diálogo acerca do que compõe uma cozinha e dos seus utensílios essenciais: eletrodomésticos, panelas, talheres, copos, pratos, frigideiras, etc. Durante o diálogo, foi pedido às crianças que observassem a cozinha da área da casinha e que descobrissem qual era o eletrodoméstico que mesmas mais usavam para prepararem as suas comidas. Algumas crianças responderam que era o fogão e o grupo mostrou interesse em construir um fogão na cozinha do espaço exterior. Com segunda questão (Como é que vamos fazer a cozinha?) surgiram várias ideias como usar cartão, caixas de plástico, caixas de metal, usar tampinhas para os bicos do fogão, etc. Muitas crianças sugeriram usar cartão, assim para que o grupo percebesse que este material não era o mais apropriado para levar para o espaço exterior, falou-se sobre a resistência dos materiais. Também foram apresentadas algumas imagens de exemplos de cozinhas construídas em espaços exteriores, para que as crianças observassem com que materiais foram construídas e retirassem ideias para a nossa “cozinha de lama”. Assim o grupo, com apoio das estagiárias e da educadora cooperante, definiu alguns aspetos importantes para a construção da cozinha, nomeadamente que seria construída com paletes e tábuas de madeira, seria construído um fogão com materiais como tampas de garrafas e de potes e que se iria pedir ajuda e apoio às famílias, comunidade e às outras salas do jardim de infância e do 1º ciclo do Ensino Básico (resposta à questão “A quem é que podemos pedir ajuda?). O diálogo e a troca de ideias foram extremamente importantes nesta fase de planificação do projeto pois, “conversando e interagindo, a criança pode fazer e compreender mais do que faria e compreenderia por si só” (Vasconcelos et al., 2011).

A terceira fase do projeto, é uma fase em que as crianças realizam as pesquisas e atividades de forma a encontrarem respostas para a problemática central (Martins 2011). A primeira atividade realizada foi a construção de uma carta às famílias. De modo a promover o envolvimento das famílias, escreveu-se uma carta a apresentar o projeto e a solicitar a sua participação. A intenção da carta era sugerir às famílias a sua participação na recolha de materiais para a construção da cozinha e de utensílios para a mesma. As crianças, em grande grupo, com a ajuda das estagiárias, decidiram a finalidade da carta, o que seria escrito e ilustraram o texto. De acordo com Vasconcelos et al (2011), “da discussão rica acerca da carta – para quê escrever, para quem, o que dizer, como dizer, como escrever – resulta um percurso de coconstrução de conceptualização do modo escrito” (p. 59).

materiais naturais. Na preparação do espaço, foi necessário tirar ervas e pedras do chão e nivelar o mesmo. Durante este processo, as crianças do 1º ciclo ofereceram-se para ajudar a apanhar as ervas e colocá-las no lixo e a saltar no chão para o nivelar. As crianças também tiveram a oportunidade de manusear ferramentas como pás e ancinhos ampliando, desta forma, movimentos de despreza manual. De acordo com Cunha (2017), “as habilidades manipulativas são fulcrais para a criança, permitindo que desenvolva o conhecimento dos objetos que a rodeiam bem como a interação com o meio envolvente” (p.30).



Figura 19- Tirar as ervas e nivelar o chão

Na construção da cozinha, as crianças puderam acompanhar o processo, observar os diferentes materiais e ferramentas utilizadas e perceber para quê e como é que funcionam. Após a cozinha ficar construída, procedeu-se à pintura da mesma. Para a pintura da cozinha foi escolhida a cor verde-escuro. Escolheu-se esta cor pois é uma cor que se encontra na natureza. Hanscom, 2018, explica no seu livro “Descalços e Felizes” que o adulto, muitas vezes, escolhe cores fortes como o encarnado vivo ou amarelo fluorescente achando que estas são as mais estimulantes para as crianças. Porém aos olhos de uma criança, “são provavelmente uma sobrecarga e distrativos, causando sobre-estimulação e um estado de excitação hiperativo” (p.148). No entanto, cores suaves e que se encontram na natureza provocam “um estado de calma e organização ideal para promover uma integração sensorial saudável” (Roley, Blanche & Schaaf, 2001, citado por Hanscom, 2018, p.106). Para esta atividade mobilizou-se o subdomínio das Artes Visuais, inserido na área de Expressão e Comunicação, pois através da pintura as crianças desenvolveram as suas capacidades expressivas e criativas (Lopes da Silva et al., 2016).



Figura 20- Construção da cozinha de "lama"



Figura 21- Pintura da cozinha de "lama"

Para decorar a "cozinha de lama" foi realizada uma atividade de criação de quadros, utilizando elementos da natureza. As crianças começaram por explorar livremente o espaço exterior e recolher os elementos da natureza que pretendiam. O grupo tinha à sua disposição vários cestos para colocarem os elementos naturais que iam recolhendo. Durante esta exploração, foi curioso observar que as crianças estavam bastante motivadas e entusiasmadas, apanhando bagas e folhas, cheirando as flores, sentindo as diferentes texturas das folhas e das flores e comparando as cores das plantas. Assim, acredito que esta exploração permitiu às crianças adquirir importantes experiências sensoriais (Hanscom,2018). Durante este momento, motivei um grupo de crianças a subirem a uma árvore para apanharem bagas e folhas, estas gostaram do desafio lançado e começaram a subir. Algumas outras crianças, que estavam mais distantes da árvore, ao verem os colegas a trepar, aproximaram-se e quiseram também experimentar. De acordo com Hanscom, 2018, incentivar as crianças a trepar às arvores "é uma excelente maneira de aprenderem a avaliar riscos e as suas próprias capacidades", pois as crianças ao treparem a árvore, têm de verificar se os troncos estão seguros para se apoiarem e avaliar até onde é se sentem confortáveis de subir (p.117).



Figura 22- Atividade de construção de quadros com elementos da natureza

Após algum tempo de exploração, o par pedagógico chamou as crianças, gritando a palavra “abacaxi”. Este tinha explicado ao grupo que haveria um tempo de exploração e recolha de elementos da natureza e que quando fosse gritada a palavra “abacaxi”, o grupo tinha de se juntar num lugar definido pois, ia começar a atividade seguinte. Foi muito interessante observar que esta regra, nunca usada, ressaltou de uma forma tão eficiente. Assim que o grupo se juntou, foi criado um pequeno diálogo sobre os elementos naturais recolhidos, apresentando alguns nomes de flores e plantas. Além dos elementos naturais recolhidos pelas crianças, o par pedagógico trouxe outras flores, plantas e ervas para estas explorarem e utilizar na construção da sua obra. De seguida, foram distribuídas as molduras para os quadros. As molduras foram feitas com paus de gelado e fita-cola. O objetivo era que as crianças construíssem os seus quadros, colando os elementos naturais às molduras, para posteriormente serem afixadas junto à “cozinha de lama”. A construção dos quadros foi feita com sucesso, sendo possível desenvolver a imaginação, criatividade, concentração, a motricidade fina, competências da área de conhecimento do mundo, da área da formação pessoal e social, como a autoestima e confiança, dado que os seus trabalhos vão ser expostos e fazer parte da cozinha que eles próprios também construíram e da área de Expressão e Comunicação, nomeadamente o subdomínio das Artes Visuais pois, as crianças criaram as suas obras, recorrendo diversos materiais, utilizando os que preferiam (Lopes da Silva et al., 2016). Após construída e decorada, as crianças começaram as suas brincadeiras na “cozinha de lama”.



Figura 23- Brincadeiras na cozinha de “lama”



Figura 24- Cozinha de “lama”

Para a última fase da MTP, a fase de divulgação e avaliação, foi realizado um cartaz a convidar as famílias a visitar a escolha e a conhecer o projeto “Vamos melhorar o nosso espaço exterior”. O cartaz foi realizado pelo par pedagógico em conjunto com o outro par pedagógico que estava a estagiar no mesmo jardim de infância pois, ambos os projetos tinham a finalidade de melhorar o espaço exterior. As crianças quiseram convidar, também, os alunos do 1ºciclo, assim,

prepararam uma pequena apresentação e foram às salas do 1º ciclo fazer o convite. Para a divulgação do projeto da sala vermelha, foi feita uma “banquinha” com fotografias e registos de todo o processo da construção da “cozinha de lama”. Desta forma, as famílias puderam perceber como foi realizado o projeto e depois tiveram a oportunidade de observar o resultado (a “cozinha de lama”) no espaço exterior do jardim de infância. A avaliação do projeto foi sendo realizada a partir dos diálogos que iam acontecendo em diversos momentos com as crianças e dos comentários das famílias à “cozinha de lama”: “A cozinha ficou espetacular, parabéns!”, “Quando eu era pequena, também adorava fazer cozinhas com lama, teria adorado brincar nesta cozinha!”, “O meu filho não para de falar da cozinha, ele adorou, parabéns”. Além da “banquinha”, foi, também, feito um vídeo com fotografias e filmagens de todo o processo de construção da cozinha de lama. Desta forma, as famílias que não puderam visitar a “banquinha”, puderam perceber o desenvolvimento do projeto através do vídeo. O grupo de crianças decidiu que queria mostrar o vídeo às restantes salas da Educação Pré-Escolar, assim construíram convites e foram às outras salas, convidá-las para uma “sessão de cinema” para assistirem ao vídeo do projeto. Foi bastante prazeroso observar e vivenciar o desenvolvimento deste projeto. Com a grande motivação e empenho das crianças e o envolvimento das famílias e da comunidade educativa, foi possível criar este espaço da “cozinha de lama” no espaço exterior da instituição.



Figura 25- Cartaz de divulgação do projeto



Figura 26- Divulgação do projeto

Para além do projeto “Vamos melhor o nosso espaço exterior” foram realizados outros pequenos projetos que respondiam às necessidades e interesses do grupo da sala vermelha. Um dos projetos desenvolvidos, foi o projeto “Animais do mundo”. Como foi referido no capítulo II, as crianças têm o costume de partilhar, diariamente, novidades ou acontecimentos ao grupo. Numa partilha, uma criança afirmou que a sua gata tinha tido gatinhos e que gostava muito de poder fazer brinquedos para brincar com os seus animais. Na sequência deste comentário, várias crianças manifestaram entusiasmo, partilhando o desejo de quererem, também, fazer brinquedos para os seus animais. Assim, a partir deste momento, foram realizadas algumas atividades com intencionalidade educativa sobre o tema dos animais.

A primeira atividade realizada foi explorar com o grupo a distinção entre os animais domésticos e os animais selvagens. Inicialmente, as crianças foram questionadas com as seguintes perguntas: “o que são animais domésticos?”, “O que é que distingue os animais domésticos dos animais selvagens?”. Com estas questões surgiu um pequeno diálogo e as crianças partilharam as suas ideias: “Os animais selvagens são perigosos”, “os animais selvagens vivem na selva”. O grupo de crianças apensar de saber o que são animais selvagens, não sabia distingui-los dos animais domésticos. Desta forma, o par pedagógico, perguntou, ao grupo, o que distingue animais como: o gato, o cão, o coelho e o peixe de animais como: o leão, o tigre, a chita e o elefante. As crianças comentaram que o segundo grupo de animais são “maus” e perigosos e o primeiro grupo de animais podem viver com as pessoas. Assim, concluiu-se que os animais domésticos são aqueles que podem viver com os humanos, os animais selvagens não podem pois são perigosos. Após ser feita esta distinção, foi feita uma pequena atividade. Para isso, foi usada uma cartolina tamanho A2 e várias imagens de animais. O objetivo era que as crianças observassem os animais das imagens e agrupassem em dois grupos, os animais domésticos e os selvagens. Com esta atividade, o grupo pôde desenvolver o raciocínio lógico e trabalhar a área de conhecimento do mundo, nomeadamente “compreender e identificar características distintivas dos seres vivos” (Lopes da Silva, 2016, p.91).

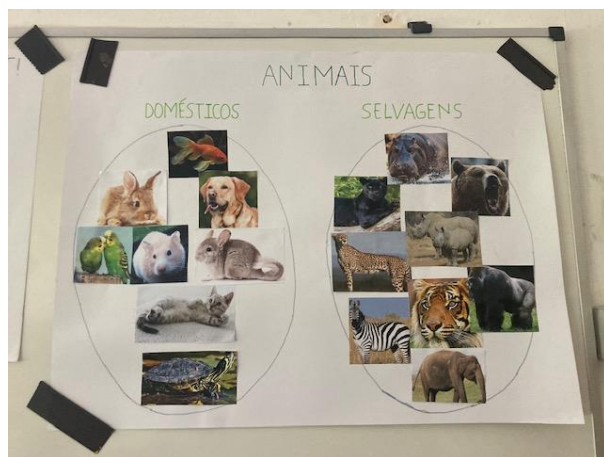


Figura 27- Atividade de distinção de animais selvagens de domésticos

puderam desenvolver bastante esta capacidade ao rasgar papel, enrolar a lã para fazer os pompons e colar a rafia nos rolos de cartão. Como foram feitos vários brinquedos para os animais, a educadora cooperante sugeriu, às crianças, vender alguns no dia em que se ia realizar uma feira do livro das crianças de educação pré-escolar. O dinheiro angariado é depois utilizado em materiais e outros recursos necessários para projetos e atividades do grupo.



Figura 29- Construção dos brinquedos para os animais

Posteriormente, a escola proporcionou uma visita de estudo ao *Sea Life*. Nesta visita foi possível compreender o grande entusiasmo das crianças pelos animais marinhos. Partindo desse notório interesse do grupo, e também do momento de planeamento da semana em que o grupo referiu querer descobrir mais sobre os vários animais, foram então desenvolvidas mais atividades neste âmbito. Nomeadamente, um momento de dramatização da história “O Grande Concurso dos Animais” adaptado da enciclopédia “Animais”, de Sylvie Bezuel. Para a dramatização da história foram usados fantoches e um pequeno fantocheiro. A intencionalidade educativa da dramatização era apresentar algumas características e curiosidades dos animais e distingui-los por espécies (mamíferos, répteis, anfíbios, aves, peixes). Foi feita a distinção dos animais por espécies pois algumas crianças mais velhas, já sabiam algumas características de algumas espécies e mostraram curiosidade em descobrir mais. Desta forma, a dramatização iniciou-se com uma apresentação dos vários grupos de animais (mamíferos, répteis, anfíbios, aves, peixes), que eram os participantes do concurso. De forma a envolver e motivar as crianças mais novas do grupo, solicitei que estas á vez e conforme o seu interesse em participar, identificassem os animais presentes nos diferentes grupos. De seguida, as crianças foram questionadas sobre as características dos animais e sobre o que distinguiu os diferentes grupos. Ao fazer estas questões penso que consegui que as crianças tivessem mais envolvidas na dramatização e motivadas para a mesma, além disso a capacidade da

educadora em escutar e valorizar as contribuições das crianças, cria, nas crianças o desejo de comunicar mais e de se expressarem (Lopes da Silva et al, 2016). Após serem exploradas as características de cada grupo dos animais, foram então apresentados os vários desafios que iriam decorrer ao longo do concurso (lentidão, rapidez, mais alto, mais pesado, beleza). Através dos desafios, as crianças aprendiam algumas curiosidades de alguns animais, como por exemplo: o animal mais rápido do mundo é o falcão peregrino. Muitas crianças acreditavam que o animal mais rápido era a chita, por isso acharam muito interessante descobrir que é o falcão.



Figura 30- Teatro de fantoches

Por último, foram, também, desenvolvidas duas pequenas atividades de exploração do habitat dos animais e dos seus revestimentos. Na atividade do habitat, foi realizado um diálogo com as crianças, questionando-as acerca do que é um habitat. De seguida, foram dispostos vários animais de plástico e seis caixas transparentes com diferentes habitats representados no seu interior. Cada caixa continha elementos naturais do respetivo habitat (Por exemplo: o habitat do mar continha água; o do deserto continha areia, o da savana continha folhas, etc). As crianças observaram os seis diferentes habitats (deserto, selva, mar, ar, campo e gelo) e associaram cada um dos animais ao seu respetivo habitat colocando-o no interior da caixa correspondente. Na atividade do revestimento dos animais, foi explicado que revestimento é o que cobre o corpo dos animais (pêlo, pele nua, escamas, penas). Após as crianças se apropriarem do conceito de revestimento, foi apresentado uma cartolina com os diferentes tipos de revestimento sobre forma de texturas e várias imagens de animais. Explorando e tocando nas várias texturas, as crianças associaram cada imagem de animal à sua textura correspondente.



Figura 31- Atividade dos habitats dos animais



Figura 32- Atividade do revestimento dos animais

Para concluir, é importante realçar que em ambos os projetos desenvolvidos e em todas as suas atividades, a criança foi sempre colocada no centro da ação educativa, de forma a desenvolver aprendizagens significativas.

4. METAREFLEXÃO

Terminada esta etapa formativa que habilita o perfil duplo de docência da EPE e no 1ºCEB, importa refletir, neste subcapítulo, sobre todo o processo desenvolvido e as aprendizagens realizadas ao longo do percurso da PES. No que respeita às práticas realizadas nas duas valências, que se revelaram ser muito desafiantes, mas igualmente enriquecedoras, estas mostraram-se cruciais para o meu desenvolvimento enquanto futura docente, uma vez que foi possível vivenciar dois diferentes contextos educativos, conferindo uma visão própria do mundo educativo.

Desenvolver uma reflexão crítica, profunda e sistemática, acerca da ação é uma prática crucial num docente pois, caso contrário, se o mesmo não assumir esta postura, “a prática inevitavelmente é conduzida a uma estagnação ou, numa visão mais positiva, o potencial educativo que comporta não é passível de ser totalmente atingido” (Castro et al., 2012,p. 2). Desta maneira, o docente só vai se desenvolver e crescer enquanto profissional e melhorar as suas práticas, se realizar uma prática reflexiva constante sobre as mesmas. O uso da metodologia I-A torna-se relevante, exatamente, quando se reconhece a importância de embarcar numa “aventura” de reflexão e autorreflexão crítica (Castro et al.,2012).

A Metodologia I-A, por apresentar um carácter cíclico “observação, planificação, reflexão e avaliação”, revelou ser uma ferramenta essencial durante a PES, pois esta permitiu-me avaliar criticamente as minhas ações e tomar medidas para as aprimorar. Isto contribui para o meu desenvolvimento profissional e, ao mesmo tempo, melhorou a qualidade do ensino que eu desenvolvi (Coutinho et al., 2009). Após todas as ações desenvolvidas, havia momentos de reflexão em que eram repensadas as estratégias utilizadas, os recursos e a minha postura enquanto docente em formação inicial. Estes momentos eram essenciais para perceber se as estratégias e recursos utilizados foram adequados, ou seja, se foram promotores de aprendizagens significativas nas crianças.

O trabalho colaborativo, quer com a educadora cooperante, quer com a professora cooperante e entre estagiárias, com meu par pedagógico, supervisoras institucionais, as famílias, auxiliares de ação educativa e as crianças foi fundamental durante a PES. Durante a prática educativa supervisionada tive o privilégio de, tanto no estágio em educação Pré-Escolar como no de 1º CEB, ter docentes cooperantes que sempre se mostraram disponíveis para, diariamente, partilharem ideias e discutirem opiniões com o intuito de desenvolver aprendizagens significativas para as crianças. Este trabalho colaborativo com as docentes, duas profissionais com muita experiência, foi muito importante para mim, enquanto estagiária, pois aprendi e desenvolvi

habilidades. No decorrer do estágio em educação Pré-Escolar, o trabalho colaborativo com outras educadoras do contexto educativo e com outras estagiárias, evidenciou ser muito relevante pois, permitiu criar um projeto em comum, o projeto “Vamos melhorar o nosso espaço exterior”. Com a participação e empenho de todos, acredito que conseguimos melhorar o espaço e torná-lo mais apelativo e divertido para as crianças. Queria, também, realçar o trabalho colaborativo com o meu par pedagógico com quem pude partilhar esta experiência e partilhar sonhos, alegrias e conquistas, mas, também anseios e frustrações de uma profissão tão exigente. Com a PES percebi que, e como refere Roldão (2006), citado por Carrilho (2011), o trabalho colaborativo não se resume “apenas a boas relações de convívio e amizade ou à partilha das dificuldades”, para que ele exista tem de haver um esforço de todas as partes para analisar e procurar resolver as situações mais difíceis ou problemáticas e, é necessário saber reconhecer os erros e ser responsáveis tanto pelos nossos falhanços como pelos sucessos (p.38).

A relação entre as famílias e com a escola é, também, um aspeto que refletirei, pois, estes dois sistemas “compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade” (Reali & Tancredi, 2005 citado por, Martins de Sousa & Sarmiento, 2010, p. 148). O trabalho colaborativo com as famílias e comunidade foi algo que o par pedagógico tentou promover ao longo da PES, pois acreditamos ser bastante vantajoso para as crianças, para as famílias e comunidade e para nós, enquanto professoras e educadoras. Assim, foram feitos pedidos às famílias para participarem e ajudarem as crianças no decorrer dos seus projetos. Nas crianças foi muito gratificante observar o impacto que se revela nas suas aprendizagens, estas demonstraram-se mais motivadas, envolvidas e orgulhosas dos seus projetos. As famílias também se sentiram satisfeitas por poderem participar na vida educativa das suas crianças e o par pedagógico, perante as atitudes positivas das famílias, que lhes forneciam ajuda e apoio, veem o seu trabalho facilitado e a sua satisfação aumentada.

Outra aprendizagem que retirei do período da PES foi a importância de o docente estabelecer uma relação afetiva individualizada com cada criança . Lino (2007) citado por, Fonseca (2013), acredita que as “intervenções de afetividade que o professor tem no decorrer do processo de ensino desempenham um papel decisivo no clima da aula e conseqüentemente, na motivação, na confiança, na concentração e restantes aspetos que condicionam a predisposição do aluno para aprender” (p.28). Desta forma, acredito que estar atento às crianças, ouvir as suas intervenções, valorizá-las e oferecer um contacto *feedback* é extremamente importante para a sua motivação nas novas aprendizagens. Para os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, receberem *feedbacks* positivos e construtivos, oferece-lhes confiança para continuar a trabalhar e tentar combater as suas fragilidades.

Em jeito de conclusão, é importante salientar que, sendo este um mestrado que habilita para o perfil duplo de docência, exigiu que eu conhecesse os respetivos currículos das duas valências, ficando com uma maior visão da educação e das particularidades e especificidades de cada nível. Isto permitiu criar formas de promover uma articulação de saberes transversais às duas valências e promover uma continuidade educativa, contribuindo assim para a facilitação da transição educativa entre a EPE e o 1º CEB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, N.C. (2018). A importância do lúdico nos anos iniciais [Dissertação de mestrado]. Universidade de Brasília- Faculdade de Educação. Brasília. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/24806/1/2018_NathaliaLimaAguiar_tcc.pdf
- Alcantara, E., Cecília, A., Ribeiro, A., Panizzi, C., Natividade, P., Custódio, F., Mactavisch, F., Gomes, G., Paiva, G., Rodrigo, H., Cristian, J., Magalhães, J., Sobral, J., Leoncio, L., Merçom, L., Paschoeto, C., Murta, M., Gomes, M., Alcantara, N., Alcantara, N., Lúcio, P., Teixeira, R., Alves, R., Jorge, R., Rosenclever, R., Assis, T., Sérgio, T., Bitencourt, W., Teixeira, W. (2020). Inovação e Renovação Acadêmica: Guia Prático de utilização de Metodologias ativas.
- Amaro, A.R. (2010). Dos textos de recepção infantil ao desenvolvimento das competências no 1º ciclo do ensino básico [Dissertação de mestrado]. Universidade da Beira Interior. <https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/1966>
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7 ed.). McGraw Hill.
- Castro, J., Morgan, K., & Mesquita, I. (2012). Investigação-ação; conceção, metodologia e aplicação. *Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências do Desporto*, 101-125.
- Azevedo, C. M. N. (2010). As TIC no Ensino-Aprendizagem da Leitura e Escrita [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/853/1/PG-TIC_2010_ClaudiaAzevedo.pdf
- Barracho, S.A.O.C. (2018). A promoção de uma alimentação saudável num grupo de crianças de Jardim de Infância [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Ciências Educativas. Lisboa. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30950/1/Sofia%20Barracho.pdf>
- Cardona, M.J. (2008). Contributos para a História do grupo dos profissionais de educação de Infância em Portugal. *Revista Interações*, 1(9), 4-31. <https://doi.org/10.25755/int.358>
- Cardona, M. J., Silva, I. L., Marques, L. & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Direção-Geral da Educação (DGE).
- Carrilho, M.R.F.S. (2011). Trabalho Colaborativo entre professores e inovação educacional: Contribuições da investigação [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Viena do Castelo. Viena do Castelo.
- Carvalho, C.M.S. (2018). A Diferenciação Pedagógica e Curricular na Voz dos Docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. 18, 57-88.
- Cohen, A.C. & Fradique, J. (2018), *Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular*. Raiz Editora.

- Coutinho, C.P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). INVESTIGAÇÃO - AÇÃO: METODOLOGIA PREFERENCIAL NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS. *Psicologia Educação e Cultura*, 13(2), 455- 479.
https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Costa, M. (2015). A Construção do Sentido de Grupo em Grupos Heterogéneos de Idades [Dissertação de mestrado, Escola] Escola Superior de Educação de Lisboa.
<http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/5183>
- Cró, M.L. & Pinho, A.M. (2012). Educação de infância em Portugal: perspetiva história. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 17(2), 205-215.
<https://www.redalyc.org/pdf/5720/572061927007.pdf>
- Cunha, A.F.F. (2017). A criança e a motricidade fina: desafios e estratégias de intervenção na Educação Pré-Escolar [Dissertação de mestrado]. Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo.
http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1894/1/Ana_Cunha.pdf
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M.P., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M.W., Nanzhao, Z (1999). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Cortez Editora.
http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf
- Demeda, C.T.F. (2013). Corpo e Escrita: A grafomotricidade na Educação Infantil [Dissertação de mestrado]. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
https://recil.ensinolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/5179/1/Clenice_Demeda_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Duarte, J.A. (2009). O Jogo e a Criança [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação João de Deus.
<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/2296/1/Jos%C3%A9Duarte.pdf>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto Editora
- Ferreira, S. H. A., & Barrera, S. D. (2010). Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico*, 41(4).
- Figueiredo, M., & Torres, J. (2015). Iniciação à programação no 1.º ciclo do ensino básico. *Lisboa: Direção Geral de Educação*.
https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Programacao/IP1CEB/linhas_orientadoras.pdf

- Fiscarelli, R. B. (2007). Material didático e prática docente. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, 2(1), 31-39. <https://doi.org/10.21723/riaee.v2i1.454>
- Folque, M., Bettencourt, M. & Ricardo, M. (2015). A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM. *Escola Moderna* (6ª ed.), pp. 13 - 33. <https://core.ac.uk/download/pdf/62474658.pdf>
- Folque, M. D. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5ª série (5), 5-12.
- Fonseca, K.H.O. (2012). INVESTIGAÇÃO – AÇÃO: UMA METODOLOGIA PARA PRÁTICA E REFLEXÃO DOCENTE. *Onis Ciência*. 1(2), 16-31. <https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Freinet, C. (1975). *As técnicas Freinet da escola moderna* (4. ed). estampa.
- Frias, M.A.E., & Takahashi, R. T. (2002). Avaliação do processo ensino-aprendizagem: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem. *Rev Esc Enferm USP* 2002. 36(2). <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/CGHzNVzCK8FH63zFCBztCTD/?format=pdf&lang=pt>
- González, P. F. (2002). O Movimento da Escola Moderna- Um Percurso Cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar. *Revista Lusófona de Educação*. 9, 192-195.
- Hanscom, A.J. (2018). *Descalços e Felizes*. Livros Horizonte
- Hybiner, J.M.B.M. (2015). Análise da Iluminação em salas de aulas de escolas da Rede Pública das superintendências regionais de ensino de Juiz de Fora, Ponte Nova e UBA, MG. Universidade Federal de Viçosa. <https://locus.ufv.br//handle/123456789/7662>
- Jófilo, Z. (2002). Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. *Educação: teorias e práticas*, 2(2), 191-208. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/7560/7560.PDF>
- Leite, T., & Relvas, M. (2022). Ultrapassar as fronteiras das disciplinas: articulação disciplinar. *Práticas de Integração Curricular nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico*, 10-26. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.157>
- Lemaire, M. B. (1990). *Os Meios Educativos Jean-qui-Rit*. Porto: Edições Tequi.
- Lemos, Â. (2017). Um olhar sobre as OCEPE. *Cadernos de Educação de Infância*, 5-10
- Madoun, S. (2019). *As escolas alternativas*. (1ªed.). Plátano Editora.
- Many, E. & Guimarães, S. (2006). *Como abordar... A metodologia de trabalho de projecto*. Areal Editores.
- Martins de Sousa, M. & Sarmiento, T. (2010). Escola- Família-Comunidade: Uma relação para o sucesso educativo. *Revista Gestão e Desenvolvimento*, 17(18), 141-156. [10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133](https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2010.133)
- Martins, A. C. M. (2011). *A importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento da criança*. Universidade Federal do Rio Grande do

- Su<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/71905/000880463.pdf?sequence=1>
- Mata, L. & Pedro, I. (2021). Participação e Envolvimento das Famílias- Construção de Parcerias em Contextos de Educação de Infância. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação(DGE).
- Moran, J. (2019). Metodologias Ativas em sala de aula. *Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico*, 39, 10-13. https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/Metodologias_Ativas_Sala_Aula.pdf
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças- A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editora.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf
- Oliveira, C.B.E. & Marinho- Araújo, C.M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Revista Campinas*, 27(1), 99-108. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/CM3Hj6VLtm7ZMxD33pRyhkn/?format=pdf&lang=pt>
- Oliveira- Formosinho, J. & Formosinho, J. (2013). *Pedagogia- em- Participação: A perspectiva Educativa da Associação Criança*. Porto Editora. <https://www.centro-olivais.com/wp-content/uploads/2019/03/Brochura-Pedagogia-em-Participa%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, M. B. C. & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (4 ed.). Porto Editora.
- Pereira, L. R. G. (2013). Relatório de estágio realizado na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar da Nazaré e na Escola Básica do 1º Ciclo com Pré-Escolar de São Martinho [Dissertação de mestrado], Universidade da Madeira, Madeira. <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/1112/1/MestradoLilianaPereira%20.pdf>
- Pereira, I. G. (2016). A escrita no 1.º ciclo do ensino básico [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa). <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/20589/1/Ines%20Pereira.pdf>
- Quadros-Flores, P.A., Campos Marta, M.& Marques de Sá, S.(2018). Criatividade com Avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. <http://hdl.handle.net/10400.22/12486>
- Reis, A. V. (2006). Professores reflexivos: concepções dos supervisores de prática pedagógica: estudo exploratório [Dissertação de mestrado], Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Ribeiro, D., & Moreira, M.A. (2007). Onde acaba o Eu e o Outro e começamos Nós... diários colaborativos de supervisão e construção da identidade profissional. In *Eu e os Outro Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s), e Práticas Interculturais*. Areal Editores.

- https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/12230/1/Art_Deolinda%20Ribeiro_2007.PDF
- Ribeiro, A.R.M. (2021). Uma Aprendizagem significativa: a importância da planificação no processo de escrita [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação.
- Sandahl & Alexander. (2016). *Pais à Maneira Dinamarquesa* (4 ed.). Arena PT.
- Santos, A. O., Oliveira, G. S., & Junqueira, A. M. R. (2014). RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO EM PIAGET E VYGOTSKY: O CONSTRUTIVISMO EM QUESTÃO. *Itinerarius Reflectionis*, 10(2). <https://doi.org/10.5216/rir.v10i2.32621>
- Silva, C. (2005). *Monodocência no 1.º Ciclo do Ensino Básico: por entre características e soluções*. Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/51800/1/Monodoc%C3%A0ncia_texto_%28Silva%2CFev_2005%29.pdf
- Sim-Sim, I. (2001). A formação de professores para o ensino da leitura. *Cadernos de Formação de Professores*, pp. 51-64. Universidade Católica Portuguesa: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. (2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar eo 1º ciclo da educação básica. *Exedra: revista científica*, (1), 111-118.
- Sousa, P.A.R. (2015). A importância do brincar: brincar e jogar na infância [Dissertação de mestrado]. Instituto Superior de Educação e Ciências. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/21557/1/Tese%20Patr%C3%ADcia%20Sousa%20-ref..pdf>
- Terçariol, A. A. D. L., Barros, D. M. V., Ikeshojt, E. A. B., Gitahy, R. R. C., & Lasakoswitsc, R. (2022). Tecnologias digitais, robótica e pensamento computacional: formação, pesquisa e práticas colaborativas na educação básica.
- Tuckman, B. W. (1999). *Manual de Investigação em Educação: Metodologia para conceber e realizar o processo de Investigação Científica*. (4ªed.). Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., Alves, S. (2011). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens integrar metodologias*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/trabalho_por_pr ojeto_r.pdf
- Vieira, I.M.A. (2013). A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem [Dissertação de mestrado]. Universidade Aberta. <https://core.ac.uk/download/pdf/303041227.pdf>
- Yudina et al., (2009). Redescobrir Vigotsky. *Destacável da Revista Noesis*, 77, 24.

REFERÊNCIAS NORMATIVAS, LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

- Decreto-Lei nº240/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001,1º Série-A-5569-5572. Ministério da Educação e Ciência. Aprovação do 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, 1º Série – A. Ministério da Educação. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- Decreto-Lei nº137/2012, de 2 de julho. Diário da República nº126/2012, 1º Série- A- 3340- 3364. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº139/2012, de 5 de julho. Diário da República nº192/2012, 1º Série- A-3476-3491. Ministério da Educação e Ciência. Estabelecimento os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, 1º Série- 2918-2928. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelecimento do regime jurídico da educação inclusiva.
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, 1º Série-2928- 2943. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelecimento do currículo dos ensinos básico e secundários e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho. Diário da República nº128/2017, 2ºSérie- 13881-13890. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar 2017/2018.
- Despacho n.º 8209/2021, de 19 de agosto, Diário da República nº 161/2021, II Série. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais da componente do Currículo/Disciplina de Matemática dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico geral.
- Aprendizagens Essenciais. (2018). Articulação com o Perfil dos alunos, 1ºano, 1º Ciclo do Ensino Básico. Português. República Portuguesa.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

- Aprendizagens Essenciais. (2018). Articulação com o Perfil dos alunos, 1ºano, 1º Ciclo do Ensino Básico. Estudo do Meio. República portuguesa. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf
- Aprendizagens Essenciais. (2021). Articulação com o Perfil dos alunos, 1ºano, 1ºCiclo do Ensino Básico. Matemática. República portuguesa. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_mat_1.o_ano.pdf
- Lei n.º 46/1986, de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986- 1ª Série, Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lei n.º 5/1977, de 1 de fevereiro. Diário da República n.º26/1977- 1ª Série- 3067-3081. Assembleia da República. Criação do Sistema Público de Educação Pré-escolar.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-*. Lisboa: Ministério da Educação/DGE
- Oliveira-Martins, G., Gomes, C. A. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V. & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral de Educação (DGE).
- Agrupamento de Escolas de Valadares (2021). Projeto A Escola como lugar de encontro, de oportunidade e de Vida. Vila Nova de Gaia: Agrupamento de Escolas de Valadares.

