



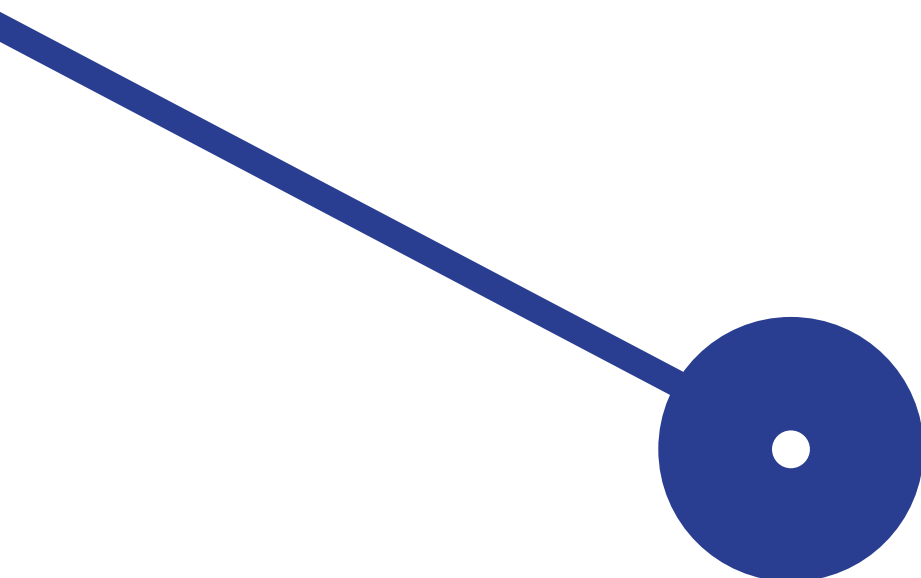
MESTRADO

Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Relatório de Estágio

Inês de Freitas Machado Faria

20/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês de Freitas Machado Faria

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros-Flores

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês de Freitas Machado Faria

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof.ª Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Porto, julho de 2021

AGRADECIMENTOS

Obrigada à minha família pelo apoio demonstrado e dado ao longo deste percurso.

Obrigada aos meus amigos, Bessa, Andreia, André e Clara pelas *pep-talks* de segurança e confiança misturadas com piadas e momentos insólitos que só o nosso humor compreende.

Obrigada à minha parceira de estágio, Sara Silva, por todo o apoio, colaboração, partilhas e discussões que surgiram deste processo e caminho percorrido mutuamente.

Obrigada às Supervisoras Institucionais, Paula Quadros-Flores e Margarida Marta, e Orientadoras Cooperantes por acompanhar e participar neste percurso tão importante do início da vida profissional docente e por todo o conhecimento partilhado que contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional, visando alcançar mais e melhor.

Obrigada às outras senhoras educadoras e professoras da instituição cooperante pelos momentos de pausa para almoço cheios de barrigadas de riso e gargalhadas, e partilha de vivências, saberes e experiências.

Obrigada à Assistente Operacional pois deve ser reconhecido o valor e a importância das relações que são estabelecidas com todos os intervenientes da ação educativa, sendo imprescindível o auxílio dos mesmos.

Obrigada às crianças por todos os desafios, curiosidades e maravilhas que surgiram, criaram ou demonstraram, salientando cada vez mais a certeza que é esta a profissão que desejo seguir e exercer, e da qual mesmo num dia muito mau se retira algo positivo, pois ver o mundo pelos olhos, ações e expressões das crianças, é sempre um dia cheio de riqueza e magia.

RESUMO

O presente relatório de estágio tem como objetivo apresentar o percurso formativo desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) pertencente ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Neste documento evidencia-se a capacidade de mobilização e de construção de saberes teóricos, inerentes aos contextos educativos, Educação Pré-escolar e 1.º CEB, que fundamentam as práticas educativas e na construção de um perfil duplo de docência, conforme o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.

Assim, apresentam-se os saberes profissionais adquiridos e construídos na PES, num processo co construtivista de formação, que permitiram desenvolver representações sobre a docência que mostram que metodologicamente a criança tem um enfoque ativo e transformador da sua aprendizagem de modo holístico, pelo que a Metodologia de Trabalho de Projeto assumiu relevância na aprendizagem de modo colaborativa estimulando o querer saber, o saber-fazer e o saber ser, promovendo conhecimentos atitudes e valores que visam o desenvolvimento da autonomia, da resiliência, da autorregulação, do pensamento-crítico, e da criatividade assentes em momentos educativos lúdicos e significativos para as crianças. Para tal, foi imprescindível a aproximação ao processo cíclico e dinâmico da Metodologia de Investigação-Ação que fomentou uma atitude investigadora, crítica, e reflexiva na formação da mestranda, incorporando o trabalho colaborativo através de reflexões realizadas antes, durante, e após a ação. A PES constitui uma etapa crucial na formação inicial docente potenciando o desenvolvimento da tão necessária experiência, salientando a exigência que esta profissão pede e requer.

Palavras-chave: Formação Inicial Docente; Metodologia de Trabalho de Projeto; Prática Educativa Supervisionada; Trabalho colaborativo.

ABSTRACT

The current report seeks to present the educational journey developed on the curricular unit of Supervised Educational Practice (SEP) on the study programme belonging to the Masterdegree in Pre-School Education and Primary Education. This paper highlights the capacity of mobilization and construction of academic knowledge related to the schools settings, Pre-school Education and Primary Education, that underlie the educational actions and the construction of the dual profile teaching, according to the Law Decree n.º 240/2001, of 30 of august.

Therefore are introduced the professional knowledge acquired and constructed on the SEP, in a coconstructivist training, and that allowed to develop representations about the teaching that show that methodologically the child has an active and transforming focus of its own learning holistically, that by The Project Approach Methodology assumed the relevance of the learning in a collaborative way stimulating the wanting to know, to the know-do, and the know how to be, promoting knowledge, attitudes, and values that aim to development of autonomy, resilience, autorregulation, critical thinking, and creativity based upon playful and meaningful educational moments. To achieve this, it was essential the approach to the cyclic and dynamic process presented by Action-Research methodology that promoted a investigative, critical, and reflective attitude in the educational of the master's student, embodying the collaborative work over reflections accomplished before, during, and after the action. The SEP constitutes a crucial phase in the initial teacher training enabling the development of the so much needed experience, stressing the requirement that this profession asks and demands.

Keywords: Initial Teacher Training; The Project Approach Methodology; Supervised Educational Practice; Collaborative Work.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS.....	V
LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES.....	VI
INTRODUÇÃO.....	1
1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1.1. DO PERFIL ACADÉMICO AO PERFIL PROFISSIONAL: O PROFESSOR E O EDUCADOR.....	3
1.2. FUNDAMENTOS DO ENSINO DO 1.º CEB.....	7
1.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	15
1.4. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	25
2. CAPÍTULO II – CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	29
2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	29
2.2. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	31
2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	37
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	44
3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS.....	48
3.1. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	48
3.2. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	65
METARREFLEXÃO.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
REFERÊNCIAS LEGAIS, NORMATIVAS E OUTROS DOCUMENTOS.....	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese dos modelos curriculares Pedagogia-em-Participação, High-Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia.....	20
Figura 2 – Caracterização das diferentes funcionalidades e domínios de desenvolvimento do jogo.....	27
Figura 3 – Exemplo de uma sequência do jogo de cartas – “Quem?”, “Faz?” e “Mas?”	51
Figura 4 – Organização das mesas para a concretização da atividade “Vamos procurar o Rudolfo”	61
Figura 5 – Concretização da atividade “Vamos procurar o Rudolfo”, aplicando a primeira estratégia – fluxogramas e Blue-Bots.	62
Figura 6 – Concretização da atividade “Vamos procurar o Rudolfo”, aplicando a segunda estratégia – programação por blocos.....	62
Figura 7 – Imagens da realização da descoberta dos animais vertebrados (esquerda) e dos animais invertebrados (direita).	69
Figura 8 – Construção da “Casa do Animais”. As crianças recortaram (esquerda), utilizaram tiras de velcro para colar o cartão (meio) e ergueram a estrutura (direita).....	78
Figura 9 – Desenhos realizados pelas crianças nas paredes exteriores da casa dos animais.....	79
Figura 10 – A Casa dos Animais.....	80
Figura 11 – Micro contos “Os animais da selva” e “O Reino dos Animais”.....	81

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E OUTRAS ABREVIACÕES

AAAF – Atividades de Animação e Apoio às Famílias

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

Art.^o – Artigo

ATL – Atividades de Tempos Livres

CAF – Componente de Apoio à Família

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CNE – Comissão Nacional de Educação

DGS – Direção-Geral de Saúde

E@D – Ensino à Distância

EMR – Educação Moral e Religiosa

EPE – Educação Pré-escolar

IES – Instituição Ensino Superior

Jl – Jardim de Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MSA – Medidas de Suporte à Aprendizagem

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

PMET – Plano de Medidas Excecionais e Temporárias

PP – Pedagogia Participativa

PTT – Projeto de Trabalho de Turma

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

STEAM – Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge no âmbito de estágio realizado na unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada inserida no plano de estudos do 2.º ano do Mestrado de Educação Pré-escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, possibilitando a obtenção do grau de Mestre e a habilitação à docência de perfil duplo, educador e professor do 1.º CEB. Como tal, neste documento evidencia-se o percurso formativo concretizado durante a prática educativa em ambos os contextos, igualmente atendendo às especificidades da realidade atípica trazidas pela situação pandémica.

Neste sentido, os objetivos da PES preconizam a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação que sustentam o planeamento, o desenvolvimento e a avaliação das práticas educativas realizadas nos contextos educativos, com base nos seus intervenientes e participantes. É também de suma importância que seja fomentada uma atitude investigativa, crítica e reflexiva no desenvolvimento profissional da mestranda que facilitem a tomada de decisões em contexto de estágio compreendendo a complexidade e a exigência da prática docente. Em conformidade com estes objetivos foram realizados seminários de natureza participativa e colaborativa de modo a aprofundar os saberes profissionais e partilhar momentos decorrentes do estágio enriquecendo as aprendizagens educativas.

A prática educativa desenvolveu-se durante o ano letivo de 2020/2021 com início no contexto do 1.º CEB numa turma do 2.º ano de escolaridade, entre outubro e janeiro, e findando na Educação Pré-escolar com um grupo cuja faixa etária está compreendida entre os 4 aos 6 anos de idade, entre março e junho. Contudo, a duração da prática educativa no EPE viu-se reduzida, uma vez que Portugal e o Mundo se encontram em situação de pandemia, Covid-19, e devido ao aumento do número de casos de pessoas infetadas no início do ano de 2021 foi decretado estado de emergência o que levou a um segundo confinamento que abrangeu as duas primeiras semanas do mês de março.

No que concerne à organização estrutural do relatório, este encontra-se dividido em três capítulos, articulados e interligados entre si, onde constam os fundamentos e especificidades educativos e a descrição das ações educativas com base nos contextos de estágio, terminando com uma reflexão sobre as experiências e aprendizagens vivenciadas durante a PES. Posto isto, o primeiro capítulo destina-se à fundamentação das especificidades e dos paradigmas

educativos de cada um dos níveis de educação, referindo a transição do perfil académico para o perfil profissional e a evolução do papel do professor/educador e destacando a importância do lúdico no processo de aprendizagem. No segundo capítulo, é apresentada a caracterização dos contextos educativos, atendendo às dimensões da educação – interações, espaços, materiais e tempos –, posterior à descrição do agrupamento e da instituição cooperante, nomeadamente a sua missão e visão, projetos educativos e as adaptações realizadas devido à realidade pandémica. Neste capítulo encontra-se ainda a descrição da Metodologia de Investigação-Ação como estratégia de formação utilizada durante a PES através das etapas de observação, planificação, ação e reflexão no sentido da transformação da prática educativa.

O terceiro capítulo evidencia a descrição e reflexão do projeto e das atividades desenvolvidas durante a prática educativa, articulando e interligando com os fundamentos e especificidades explanados no primeiro capítulo. Acresce na descrição das ações educativas as dificuldades e potencialidades com as quais a díade em formação se deparou nos respetivos ambientes educativos mencionadas no segundo capítulo. Destacam-se, também, as metodologias e estratégias adotadas e recursos criados que fomentaram a planificação de desafios motivadores para a promoção da curiosidade e interesse das crianças para a construção e aquisição de saberes com significado.

O relatório termina com uma reflexão sobre o percurso e processo de formação realizado e como este contribui para o desenvolvimento de competências e construção de saberes na formação de profissionais de perfil de docência duplo.

As documentos consultados durante a concretização deste relatório encontram-se divididos em referências bibliográficas e referências legais, normativas e outros documentos, seguindo as regras da 7ª edição das normas APA.

1. CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo evidencia os fundamentos e as especificidades teóricas e legais que sustentam as ações e saberes profissionais e pedagógicos inerentes aos níveis educativos da Educação Pré-escolar (EPE) e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Frisa-se a formação do docente de perfil duplo que se destaca no primeiro subcapítulo constatando a evolução do mesmo e como este se coaduna na transição entre os contextos educativos referenciados através dos saberes dos docentes. No segundo e terceiro subcapítulos, são referidos os quadros conceptuais e legais de cada um dos contextos referidos, terminando com um quarto subcapítulo dedicado à importância do lúdico no processo de aprendizagem.

1.1. DO PERFIL ACADÉMICO AO PERFIL PROFISSIONAL: O PROFESSOR E O EDUCADOR

A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) preconizou a formação de profissionais de educação como contínua, flexível, integrada e participada permitindo o desenvolvimento de competências e saberes aos níveis pessoais, sociais e profissionais com base nos constructos científico-pedagógicos e a articulação destes com a prática. Esta definição compreende também a investigação na e para a prática educativa com o objetivo de formar docentes críticos e reflexivos em constante autoaprendizagem (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro). Naturalmente, compete às Instituições Ensino Superior (IES) assegurar essa formação visando preparar as futuras gerações de educadores e professores para a docência atendendo a “realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Art.º 2, p.3068). Contudo, a realidade social sofreu alterações consoante o aparecimento de novas gerações e as suas necessidades levando o sistema educativo a adaptar-se e transformar-se em condição dessas. Uma das alterações deu-se a nível do grau de ensino para a habilitação profissional de docência, decretado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, passando a ser obrigatório o grau de Mestre. Em acréscimo a esse introduziu-se uma nova componente de investigação no currículo de formação de docentes e a realização de “um estágio de natureza profissional objecto de relatório final, consoante os objectivos específicos”, orientado “por doutor ou por especialista de mérito

reconhecido”, e que depende da “aprovação no acto público de defesa (...) do relatório de estágio” (Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março). Com base nestas alterações, o início do século XXI veio aumentar a exigência na área da educação e do ensino ao defender a formação de qualidade dos futuros profissionais de educação “valorizando as didáticas específicas e a investigação associada à prática docente” (Peixoto, 2020, p.49). Após oito anos são introduzidas novas alterações aos modelos de formação de docentes, passando estes a serem sequenciais e a exigir a habilitação da Licenciatura em Educação Básica como requisito de acesso aos mestrados de educação e de ensino básicos (Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio). A componente de investigação na prática deixa de ser obrigatória deixando ao critério de cada IES a modalidade de produção escrita, mantendo a defesa em prova pública da mesma. Em consonância com estas mudanças dá-se ainda a criação de um perfil de docência duplo habilitando sujeitos que pretendam adquirir a formação de educador e de professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) coadjuvando os conhecimentos científicos-pedagógicos, a sua aplicação na prática sob a forma de estágio e a investigação em cada contexto educativo levando à reflexão sobre a prática (Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio). Atualmente, prevê-se uma formação de futuros docentes de qualidade assente na investigação e no desenvolvimento profissional dos indivíduos (Alarcão, 2000). De acordo com Nóvoa (1992)

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p.26).

Espera-se, portanto, que a formação de profissionais de educação compreenda o desenvolvimento e desempenho pessoal do indivíduo conduzindo-o à construção da sua identidade profissional, através da dinamização pessoal, social, teórica e científica, fomentando a mudança e a constante procura e aprendizagem que lhes são inerentes. Um docente que não vai em busca da mudança, da inovação e da transformação não é capaz de corresponder ao desafio e adaptar-se à evolução indissociável da sociedade (Alarcão, 2000; Nóvoa, 1992).

Aquando dessa formação depreende-se uma educação e ensino contínuos que visam articular os seus saberes e competências entre os níveis educativos pertencentes ao sistema educativo. O Decreto-Lei n.º 241/2001, de 31 de agosto, preconizou as competências específicas dos profissionais de ambos os contextos educativos, diferenciando a construção e desenvolvimento do currículo, contudo, mantendo a integração de aprendizagens significativas

em articulação com os conhecimentos prévios das crianças. Na EPE, o educador centra o currículo na “planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 31 de agosto), enquanto que o professor no 1.º CEB desenvolve o currículo através da mobilização e integração dos “conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 31 de agosto), compreendendo uma estrutura mais rigorosa e assente nos documentos normativos que enquadram esse.

Partindo das vigências entre esses dois níveis educativos, sendo o foco a educação e o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da criança, a organização do sistema educativo dita que “a articulação entre os ciclos obedece a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspetiva de unidade global do ensino básico” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Art.º8, p.3070). Esta lei atribui a responsabilidade ao ciclo seguinte de dar continuidade ao que foi explorado no nível anterior. Aquando da articulação entre o período pré-escolar e o período escolar, por vezes essa transição não é bem aceite por parte das crianças, chegando a ser um evento de regressão prejudicando o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança (Formosinho et al., 2016). Posto isto, o trabalho colaborativo entre educadores e professores do 1.º CEB torna-se fundamental sendo-lhes incumbido a responsabilidade de saber lidar e adaptar as suas estratégias e métodos às necessidades específicas das crianças (Ribeiro et al., 2016).

Segundo Formosinho et al. (2016) o cerne das transições educativas jaz no modo como estas são experienciadas e vivenciadas quer pela criança, como também pelas famílias e profissionais. As teorias bioecológicas, tal como a de Bronfenbrenner (1979; 2005), advogam que é crucial considerar o sistema bioecológico em que a criança está inserida e se desenvolve, estando dependente das interações processo-pessoa-contexto-tempo. Concomitantemente, a transição deverá ser coadjuvada dessas interações e das relações estabelecidas entre a criança e o meio envolvente (micro-meso-exo-macro sistemas). A natureza multifacetada das transições compele a que esse seja um processo longo e exigente devido à diversidade de participantes e os seus contextos, tornando este “num jogo complexo de relações entre as características pessoais e ambientais” da criança (Formosinho et al., 2016, p.57). Para que as transições sejam bem-sucedidas é crucial e fulcral prestar atenção aos momentos inerentes a essas e apoiar as crianças durante as mesmas.

A Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) na Pedagogia-em-Participação (PP) “concebe esse apoio numa lógica de processo de formação, crescimento, aprendizagem contínua em que o quotidiano educativo prepara, com tempo, para a situação específica do momento de transição” (Formosinho et al., 2016, p.59). Killpatrick (2007) no seu estudo define projeto como “algo lançado para a frente” (p.13) mas que compreende no seu cerne a intencionalidade que advém do ato educativo. Não obstante, essa intenção educativa adjacente ao projeto só motiva as crianças se assim lhes interessar, pelo que se prevê que seja igualmente empregue no projeto as dimensões social e sensorial. O autor refere que a “intenção proporciona o poder motor, disponibiliza recursos interiores, guia o processo até ao seu fim preconcebido e (...) identifica (...) os passos bem-sucedidos, como partes e parcelas de um todo” (p.18). Frisa-se que esta intenção, subjacente ao projeto, não deve ser erroneamente interpretada como uma antecipação das aprendizagens do 1.º CEB. Contrariamente ao que se pensa, a transição deve proporcionar “experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 99). Como tal, sendo o núcleo do projeto o ato impulsionador para alcançar o futuro, ao utilizar a MTP nas transições educativas e manter o *continuum* de aprendizagem através desta metodologia, os docentes estão a dar oportunidades às crianças de se munirem de mecanismos de adaptação e atitudes positivas face às mudanças insurgentes das transições entre contextos educativos (Formosinho et al., 2016).

Através da compreensão dos processos intrínsecos e dos fatores externos associados às transições educativas, releva-se a importância da relação dos saberes dos docentes compreendido como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação profissional, dos currículos e da prática quotidiana” (Tardif, 2002, p. 54). Os saberes dos docentes têm várias origens devendo ser compreendidos em todos os seus aspetos, pelo que não é de natureza restritiva à transmissão de conhecimentos já adquiridos. No seu estudo, Tardif (2002) categoriza as diferentes fontes originárias das relações dos saberes: saberes profissionais, de carácter científico e pedagógico transmitidos pelos professores durante o processo de formação profissional; saberes disciplinares, engloba as diferentes áreas do conhecimento e são administrados pela instituição educativa sob a forma de disciplina; saberes curriculares, a forma como é concretizada a gestão dos conhecimentos produzidos e que deverão

ser construídos com os estudantes, atendendo ao currículo implementado para estes; saberes experienciais, são adquiridos através da experiência, individual e coletiva, inerente ao exercício da atividade profissional, mediante as vivências de determinadas situações em contexto escolar, incorporando habilidades do saber-fazer e do saber-ser.

Partindo da evolução da formação de docentes e compreendendo as mudanças inerentes a essa, o perfil académico passou por períodos de mudança de modo a que se pudesse formar com mais rigor e excelência, mas, sobretudo, primando pela qualidade dessa formação e não pela quantidade de formandos ditos Mestres. Assim, alteraram-se e adaptaram-se os currículos e planos de estudos correspondentes, acrescentando possibilidades de colmatar alguns problemas observados em anos anteriores, originando num perfil profissional que visa a união do desenvolvimento e da aprendizagem pessoal, profissional, científica e pedagógica dos futuros educadores e professores.

1.2. FUNDAMENTOS DO ENSINO DO 1.º CEB

Com o decorrer dos tempos o conceito de educação tem vindo a ser alterado sofrendo alterações à medida das mudanças ocorridas na sociedade. Neste contexto, importa compreender o “ensino primário” e posteriormente o “1.º Ciclo do Ensino Básico”, dois momentos que provam que o sistema é dinâmico evitando condenar as gerações futuras a um estagnar perpétuo do conhecimento e da transformação social (Torrão, 1993).

O que define “ensino primário”? Segundo Proença (2011) com o aparecimento da I República “a grande finalidade da educação (...) [passou a ser] formar cidadãos livres, capazes de compreenderem as novas instituições e de darem o seu contributo à sociedade” (p.65). Assim, a educação passou a ser uma constituinte fundamental da formação de toda a sociedade, sem diferenciar género ou classe social, inserindo uma componente cívica que visa fomentar os valores e as atitudes do cidadão. Portanto, o ensino primário era definido como a “escola do povo”, uma vez que visava a articulação de saberes e, com a introdução da perspetiva republicana da altura, a formação do cidadão enquanto ser pertencente a uma comunidade (Pintassilgo, 2011, p.71). Em 1971 introduziu-se a designação de Ensino Básico com a Reforma de Veiga Simão, sendo constitucionalizada após o 25 de Abril tornando-se oficial a passagem da designação de ensino primário para a denominação de ensino básico. O ensino básico assume a singularidade de

ser um regime universal, obrigatório e gratuito conforme a Constitucionalização de 1976 (Loff, 1996). Assim, em 1991, de acordo com a Comissão Nacional da Educação (CNE)

A designação escola básica aparece como diferenciando-se da de ensino primário por não se limitar aos poucos anos de escolaridade inicial nem à noção tradicional de ensino, mas integrando também aspetos pluridimensionais atribuíveis à noção mais englobante de educação (CNE, Parecer 1/91, 2.4).

Com isto, o ensino básico assume um cariz mais focado na educação e no ensino do cidadão, visando promover outros aspetos para além da componente cognitiva, permitindo que os indivíduos sejam agentes participativos, criativos e ativos na sua formação, mostrando-se seres capazes e aptos a prosseguir para a inserção no meio profissional e social (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Estreitando ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, este é constituído por quatro anos de escolaridade, sendo um ensino dito “globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Art.º 8, p.3070), isto é, é um ensino que articula as várias áreas do saber, que assume a monodocência, mas que poderá recorrer à coadjuvação de docentes, nomeadamente, no que concerne à componente curricular de Inglês (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Art.º 13). Simultaneamente, espera-se que sejam promovidas competências a nível “da educação para a cidadania e do desenvolvimento pessoal, interpessoal, e de intervenção social, ao longo de toda a escolaridade obrigatória”, acrescentando também valor à aprendizagem de línguas estrangeiras como forma de conexão com o meio social e tecnológico e ainda o desenvolvimento de competências ligadas às artes, às ciências, às tecnologias, ao desporto e às humanidades “como componentes estruturantes da matriz curricular das diversas ofertas educativas e formativas” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, Art.º 4, p.2930). Tendo por base estes objetivos, criou-se o currículo sendo definido como

um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas (Pacheco, 1996, p. 20).

Atualmente, o currículo confere às escolas “a gestão do currículo de forma flexível e contextualizada” dando, portanto, autonomia ao órgãos administrativos e aos seus docentes de participarem na criação e contextualização do currículo tendo em conta aspetos como a flexibilidade e articulação curriculares, de modo a garantir uma diversidade de adaptações

pedagógicas face aos objetivos presentes do projeto educativo de cada instituição escolar (Despacho n.º 5907/2017, 5 de julho de 2017). Com a evolução e desenvolvimento de novos constructos sociais a definição de currículo e o que este preconiza foi alterando para corresponder a novas exigências que progrediram na sociedade. Assim, surgiram os programas, definidos como listas ou conjuntos de conteúdos e objetivos ditos oficiais (Zabalza, 2001), que cuja extensão de conteúdos originou uma ausência de clareza e foco na criança, tratando-a como um mero recipiente de informação e não construtor do saber. Em 2012, apresentou-se uma reformulação dos programas originando nas Metas Curriculares que visavam organizar e facilitar o ensino, fornecendo “uma visão o mais objetiva possível” delineando as estratégias de ensino que viriam auxiliar os professores a concentrarem-se no que era essencial (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril). Apesar desta reformulação das políticas curriculares, Roldão et al. (2017) afirmam que estas não vieram colmatar ou extinguir as “incoerências e inconsistências” provenientes das dificuldades de promoção de uma “macrorreforma curricular no tempo atual” (p.3). Face a este problema, estes autores vieram propor uma redefinição do currículo do ensino básico, desenvolvendo o que hoje são as Aprendizagens Essenciais (AE), “articuladas entre si no plano horizontal e vertical” (p.4), orientadas pelo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Roldão et al., 2017). Estes documentos visam conceder às escolas uma promoção da autonomia e flexibilidade curricular, isto é, assumindo estas a gerência do currículo e a organização das matrizes curriculares-base visando o enriquecimento do currículo através do desenvolvimento das competências previstas pelo PASEO (PASEO, 2017).

A matriz curricular para o 1.º CEB, de acordo com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, compreende as componentes de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Inglês (sendo que este em sistema de coadjuvação, como confere o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro), Apoio ao Estudo, a Oferta Complementar, as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e Educação Moral e Religiosa (EMR). Atendendo a estes quadros curriculares e no modo como os conteúdos curriculares se podem tocar, assume-se “a importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas, promovendo o conhecimento científico, a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo” (Decreto-Lei n.º 55, de 6 de julho, Art.º4, p.2930). Por isso, destaca-se, na produção de conhecimento e nas estratégias do processo de ensino-aprendizagem, a articulação curricular no

sentido em como é possível estabelecer a relação entre os vários conteúdos das diferentes componentes curriculares (Leite, 2012). Assim, são consideradas as relações de multidisciplinaridade, de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A multidisciplinaridade presume o estabelecer de relações pontuais entre as disciplinas, sem que estas se sobreponham mantendo o seu nível hierárquico; a interdisciplinaridade, tal como o nome indica, é a interligação entre duas ou mais disciplinas proporcionando uma visão global do todo através da forma de como estas se inter-relacionam, quer seja através da integração de conceitos ou conteúdos ou através dos processos de comunicação; a transdisciplinaridade distingue-se das anteriores no sentido em que deixa de haver a divisão de disciplina, ou seja, é uma articulação que se organiza através da coordenação entre os vários conhecimentos e na forma como estes são interpretados e compreendidos perante a extensão da realidade que se pretende representar (Leite, 2012).

Portanto, ao articular os conteúdos das várias componentes curriculares e outros contextuais, os professores contribuem para o desenvolvimento holístico da criança, defendendo a visão de um currículo humanista que permite à criança adquirir aprendizagens com significado, baseado em situações reais, proporcionando momentos pedagógico-didáticos que vão ao encontro das competências previstas pelo PASEO. O foco central do currículo humanista é o indivíduo, o desenvolvimento de competências cognitivas em conjunto com as competências emocionais. De acordo com McNeil (1984) o currículo humanista “deve encorajar a auto-realização, pela qual os alunos têm permissão para expressar, agir, experimentar, cometer erros, receber retro-informação [feedback] e descobrir quem são” (s.p.), por outras palavras a forma como a criança percebe e entende o mundo em que reside, sendo um dos objetivos deste currículo proporcionar aprendizagens gratificantes que promovam o desenvolvimento de ideais de crescimento, integridade e autonomia pessoais. Esta conceção humanista prevê a criação de experiências de aprendizagem que procurem responder às necessidades físicas e emocionais das crianças, para além da promoção do desenvolvimento cognitivo das mesmas (Maslow, 2012). O paradigma construtivista vem satisfazer essas necessidades ao colocar as crianças no centro da sua aprendizagem. Ao contrário do paradigma transmissivo que “despejava” os conceitos e conteúdos para que a criança ingerisse, o paradigma construtivista visa a construção do conhecimento pela própria criança, com base nas suas experiências pessoais e nos conhecimentos previamente adquiridos (Vygotsky, 2001). Segundo Piaget e Inhelder (2000) a criança necessita da harmonia entre os conhecimentos que foi acumulando com o tempo e a

informação que lhes é transmitida sensorialmente para que, enquanto organiza esses conhecimentos, encontre um equilíbrio que lhe permita adaptar-se ao meio ambiente. Assim ao permitir que a criança seja um sujeito ativo, os professores dão oportunidade a que interprete, elabore e teste as suas próprias interpretações perante a realidade do contexto em que vivem, sob situações e experiências reais da vida quotidiana, como meio para se apropriarem das informação dadas e estabelecidas enquanto adquirem novos conhecimentos (Lopes & Silva, 2009; Piaget, 1999). De revelar, ainda, que este paradigma compreende um ambiente de partilha de saberes, ideias e teorias, onde as crianças expõem as suas perspetivas e, através da interação com os seus pares, podem analisar e argumentar diferentes faces do problema, produzindo significados e encontrando ou criando soluções com base na partilha coletiva (Lopes & Silva, 2009; Vygotsky, 2010). Neste sentido, as crianças desenvolvem também competências de autonomia, de interação e de cooperação que constam do PASEO, o que só prova que este documento defende uma visão humanista e construtivista do crescimento e desenvolvimento da criança (PASEO, 2017).

Com a alteração de um paradigma transmissivo para um paradigma construtivista e com as mudanças geradas pelo surgimento de novos parâmetros sociais levou a que os próprios métodos e estratégias educativos tivessem de ser renovados e recriados de modo a fazer corresponder às novas e futuras gerações. Com o aparecimento e inserção de recursos educativos digitais as aprendizagens ganham novos significados, novas formas de pensar, novas estratégias e novas formas de aplicação de saberes. A exemplo revelamos a abordagem STEAM (acrónimo de origem inglesa para as áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) que se enquadra na metodologia de aprendizagem ativa que coloca a criança no centro do seu processo de aprendizagem, concedendo-lhe maior autonomia na obtenção de conhecimentos e estimula o pensamento crítico e reflexivo ao desenvolvê-lo como um todo. A abordagem STEAM visa o desenvolvimento das capacidades das crianças ao promover aprendizagens comuns e transversais das áreas que suportam esta, assim como, engloba também o trabalho colaborativo como forma de “dar resposta a um problema ou aprofundar o seu conhecimento acerca de uma temática” (Clapp & Jiménez, 2016, citado por Martins & Fernandes, 2020, pp. 191-192) desenvolvendo competências de interação e interajuda enquanto promove igualmente a criatividade, a invenção e a inovação de saberes, métodos e estratégias. Não obstante, a utilização de materiais e recursos educativos analógicos são igualmente importantes

para o desenvolvimento da criança. A descoberta e a promoção de outras componentes físicas e estímulos sensoriais são necessários para alimentar a mente e o corpo para que este não se acomode ao estático criativo por vezes transmitido pelos recursos digitais (Neto, 2020).

Constituem grande valor pedagógico e didático, sendo o mais utilizado pelos professores os manuais escolares. Talvez isso aconteça pela facilidade que permitem conceber na planificação de aulas e de atividades. Contudo, a forma como estes estão organizados e são utilizados na prática podem vir a sofrer alterações, pois a tecnologia digital pode estar integrada e alargar o âmbito de saberes e das relações, contrariando a pedagogia transmissiva que tem perdido significado junto dos alunos (Quadros-Flores et al., 2015). Assim, para os autores, com o aparecimento de novas oportunidades tecnológicas como as TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) existe atualmente dos manuais escolares digitais que já não são uma cópia dos impressos, mas permitem aceder a outros recursos interativos atrativos e motivadores para as crianças. Este tipo de recurso contribui para uma maior flexibilidade curricular e promove o socio construtivismo dando valor às interações entre indivíduos e também à conceptualização e construção de conceitos (Quadros-Flores et al., 2015). Posto isto, apesar dos manuais escolares compreenderem uma natureza facilitadora no processo de ensino e de aprendizagem, não se deve descurar a componente interativa e colaborativa que estes poderão assumir, cabendo, portanto, ao professor dinamizar as suas aulas e trabalhar o manual sob uma visão construtivista e humanista, promovendo o gosto e a curiosidade pelo saber nos seus alunos.

Outro fator de mudança que veio alterar a visão da educação e do ensino foi o aparecimento da escola inclusiva. Quando a UNESCO, em 1968, na Declaração Universal de Direitos Humanos, menciona que, independentemente das condições de pessoais, económicas e sociais, toda a criança tem direito à educação, instalou o precedente para a transformação do sistema escolar que era conhecido na altura. No entanto, esta declaração apresentava uma falha que veio a ser colmatada pela Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, também elaborada pela UNESCO. Nesta declaração passou a incluir-se as crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem (UNESCO, 1990), mas só quatro anos mais tarde, com a Declaração de Salamanca (1994) é que foram concebidos os direitos para estas crianças e a sua real inserção nas escolas. Definida pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a escola inclusiva é "onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena

inclusão social". Deste modo, foram desenvolvidas abordagens que visam dar "apoio à ação das escolas na operacionalização do diploma ao nível da comunidade, da escola e da sala de aula" (Pereira et al., 2018, p. 18), sendo a mais utilizada a abordagem multinível.

A abordagem multinível é "caracterizada como um modelo compreensivo e sistémico que visa o sucesso de todos os alunos" e que incorpora uma série de Medidas de Suporte à Aprendizagem (MSA) que cujos modelos de atuação são adaptáveis consoante a organização e ação dos contextos em que são utilizados (Pereira et al., 2018). As MSA dividem-se em três níveis consoante o tipo, a intensidade e a frequência de intervenções que a criança necessita. Posto isto, o nível 1 diz respeito às medidas universais que apresentam um carácter generalizado, ou seja, são abrangentes a qualquer criança, com o "objetivo de promover a aprendizagem e o sucesso de todos os alunos" (Pereira et al., 2018, p. 20). O nível 2 são medidas seletivas que servem de complemento às medidas universais quando as crianças "evidenciam necessidades de suporte complementar" (Pereira et al., 2018, p. 20). Por último, o nível 3 denominado de medidas adicionais, consiste em "intervenções mais frequentes e intensivas, desenhadas à medida das necessidades e potencialidades de cada aluno" que poderão requer avaliações especializadas (Pereira et al., 2018, p. 20). Estas garantem assim uma resposta proactiva às necessidades e características de cada criança promovendo a diferenciação pedagógica, sendo esta definida por Perrenoud (2001) como um "processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazerem progredir no currículo cada criança em situação de grupo, através da seleção apropriada de métodos de ensino, adequados às estratégias de aprendizagem (e de estudo) do aluno" (citado por Sá, 2001, p. 12), opondo-se à uniformização do currículo e da formatação do pensamento e do ser, vendo a criança como um ser único e individual. Portanto, é da responsabilidade das

escola[s] reconhecer a mais-valia da diversidade dos seus alunos (...) adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno, mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

Relativamente à avaliação, como definição geral, esta é um processo planificado e sistemático de recolha de informações sobre as aprendizagens dos alunos e da análise dessas informações do qual resulta o juízo avaliativo que conduz a uma tomada de decisão (Allal, 1986; Barreira et al., 2006), ou seja, é um processo planeado pelo professor com o intuito de procurar obter respostas sobre o desempenho da criança, no que concerne às suas aprendizagens. Com as mudanças e adaptações realizadas a níveis normativos e legais, a avaliação não deixou de ser diferente o que resultou em alterações na forma como esta é vista, entendida e aplicada

(Fernandes, 2005). Assim, passou-se a compreender e a ter em consideração na avaliação o proporcionar uma “melhoria das aprendizagens” e a “criação de oportunidades de sucesso escolar para todos” (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

A avaliação passou de se focar em medir os resultados de aprendizagem obtidos pelas crianças, uma avaliação puramente sumativa, para uma avaliação cuja finalidade principal é a regulação do processo de ensino e de aprendizagem que vem permitir a adaptação das estratégias que leve as crianças a superarem as dificuldades apresentadas, a avaliação formativa (Barreira et al., 2006). Allal (1986) define três etapas fundamentais da avaliação formativa enquanto ferramenta pedagógica para uma “individualização dos modos de acção e de interacção pedagógicas” com a finalidade de promover o sucesso escolar: i) a recolha de informações como forma de compreender o percurso e o progresso de aprendizagens das crianças, isto é, buscar procurar informações sobre as dificuldades e potencialidades que as crianças poderão apresentar; ii) a “interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial” (p.178), no sentido de se diagnosticar os fatores que jazem na origem das dificuldades da criança; iii) com base na interpretação das informações recolhidas, desenvolver e/ou adaptar atividades de ensino e de aprendizagem ajustando estas às dificuldades observadas na crianças com vista à sua superação. Considerando estes aspetos podemos definir a avaliação formativa como uma ação interna do processo de ensino-aprendizagem focado nas competências que são desenvolvidas pela criança, colocando esta no centro da sua aprendizagem consciencializando-a deste processo, e que o conhecimento é algo que se constrói e não um produto que se consome (Fernandes et al., 1994).

A avaliação regulamentada para o 1.º CEB assume “uma vertente contínua e sistemática e fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes informação sobre a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades, de modo a permitir rever e melhorar o processo de trabalho” (Despacho normativo n.º 1-F/2016, Art.º 3, 11440-(4)). Os professores devem então desenvolver e ter em sua posse instrumentos de avaliação que correspondam às modalidades: diagnóstica, sumativa e formativa (Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril).

Segundo Grave-Resendes (2002) “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um” (p.14), sendo essencial o professor descobrir e aprender o percurso prévio da criança para conseguir ter em sua posse informação

cruciais ao desenvolvimento, empenho, aspirações e processo da criança. Ao saber estes o professor possui informações como os interesses, as dificuldades, as necessidades e as motivações das crianças auxiliando e facilitando o seu trabalho aquando do planejar a sua prática pedagógica. Para planejar esta o professor deve munir-se das ferramentas e instrumentos, métodos e estratégias, saberes e curiosidades que lhe permitam proporcionar aprendizagens com significado para as crianças promovendo a procura através da curiosidade, o interesse pelo fazer e a satisfação do saber.

Conforme Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, “o professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada”, sendo então o principal responsável pela criação e desenvolvimento de atividades e ações que suscitem na criança uma motivação intrínseca para a aprendizagem, adequando o currículo às necessidades, ambições e cultura da mesma, proporcionando desafios e curiosidades ao articular os saberes das diferentes áreas com uma intencionalidade educativa tendo em consideração as situações do quotidiano. É ainda promotor e facilitador das aprendizagens, fomentando na criança o espírito e pensamento críticos, a autonomia e o saber estar enquanto ser pertencente a uma comunidade. Assim, o professor é o principal malabarista na conjugação dos saberes curriculares e das motivações das crianças, atendendo à necessidade do conhecimento, das atitudes e dos valores transmitidos pela sociedade em que a criança se insere e pelos documentos curriculares, recorrendo às alterações e adequações necessária para atingir estes (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

1.3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A Educação Pré-Escolar (EPE) é descrita como sendo a “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Art.º2, p.670), destinada a crianças cujas idades estão compreendidas entre os três e os seis anos de idade, e é gratuita, de modo a promover a igualdade de oportunidades, para que todas as crianças tenham acesso à educação. Consequentemente, adquire um carácter facultativo, “no reconhecimento de

que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Art.º5, p.3069).

Apesar de nos tempos atuais a educação pré-escolar ser vista como a iniciação de um marco fundamental na formação e desenvolvimento de competências que servirão ao longo da vida da criança, esta sofreu várias alterações e foi lentamente ganhando o valor que hoje lhe é atribuído. Após o findar do período ditatorial e a sociedade restituindo a liberdade como um direito, deu-se “uma maior consciencialização das mulheres quanto ao seu papel na sociedade e o sentido colectivo das necessidades reais no âmbito da educação de infância” (Vasconcelos, 2000, p. 20). Perante ao crescente papel ativo da mulher na sociedade e preocupação com as crianças, expandiu-se a educação pré-escolar ao setor público originando na criação de Jardins de Infância (JI) transportando a igualdade de oportunidades na educação às comunidades mais desfavorecidas (Marta, 2015). Estas mudanças foram vinculadas na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) onde passou a ser incluída no quadro geral do sistema educativo a educação pré-escolar promovendo “a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, Art.º2, p.3068), reconhecendo a importância da EPE através da atribuição de um estatuto integrado na educação básica.

Face à modernização do país, a educação “foi condicionada pelas novas exigências do sistema económico e produtivo” (Marta, 2015, p. 30) estagnando o crescimento das redes de educação de infância, dado que não se observava resultados do investimento realizado a curto prazo. Assim, segundo o Decreto-Lei n.º 173/95, de 20 de julho, foram atribuídos apoios financeiros que visaram a criação e manutenção de infraestruturas e de recursos humanos dando continuidade à existência das redes de educação pré-escolar. Consagrado na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, o compromisso do Estado em definir objetivos e linhas orientadoras para a educação pré-escolar deu origem a um quadro referencial, visando a promoção da qualidade da rede nacional do dito contexto, ao qual denominaram de Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Consta na normativa supracitada que “[a]s orientações curriculares constituem uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar e destinam-se à organização da componente educativa” (Lopes da Silva et al., 1997, p.13).

Com a crescente mudança dos ideais e necessidades da sociedade e dos princípios educativos, em 2016, as OCEPE foram reformuladas e atualizadas destinando-se “a apoiar a

construção e gestão do currículo no JI, [sendo] da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva et al., 2016, p.5). Destaca-se, ainda, o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância que menciona a “formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto), ou seja, a educação em creche. Apesar do JI não albergar o dito nível de educação, a Recomendação do Conselho Nacional de Educação refere esta como um direito da criança, revelando a importância da formação profissional dos docentes que coadune os “fundamentos comuns [a ambos os contextos] e seja orientado pelos mesmos princípios” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 5).

Confere-se nas OCEPE que na EPE “não se pode dissociar desenvolvimento e aprendizagem” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9) e que as normas existentes associadas a estes não devem ser encaradas como objetivos a cumprir, mas apenas “como referências que permitem situar um percurso individual e singular do desenvolvimento da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 9). Esse percurso compreende no seu cerne os ambientes envolventes da criança, ou seja, o meio em que ela está inserida, pelo que é outro fator igualmente indissociável do seu crescimento (Bronfenbrenner, 1979) (cf. Subcapítulo 1.1.). Sendo a criança influenciada pelos ambientes sociais e culturais, as relações entre escola, família e comunidade adquire um valor fundamental para o desenvolvimento pleno e saudável da criança, devendo ser fomentado um trabalho colaborativo com as mesmas, assumindo-as como parceiras (Mata & Pedro, 2021). Frisa-se, portanto, a importância da relação com as famílias, sendo esta a raiz principal do desenvolvimento, das aprendizagens e do crescimento da criança, pelo que devem ser reconhecidas como parte integrante do enriquecimento do processo educativo (OCEPE, 2016; Mata & Pedro, 2021) (cf. Capítulo II).

Sendo um objetivo primordial da EPE, a promoção da igualdade de oportunidades é da responsabilidade do educador reconhecer o potencial da qualidade do ambiente educativo como forma de colmatar as diferenças existentes, atendendo às características individuais das crianças e aos ritmos de desenvolvimento diversificados para desenhar propostas diferenciadas que correspondam aos aspetos mencionados, privilegiando a diversidade como meio condutor do enriquecimento das experiências das crianças (OCEPE, 2016). Na criação dessas propostas, o

educador de infância deve ter em consideração a articulação de saberes dado que o desenvolvimento do conhecimento da criança “processa-se como um todo, em que as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam em conjunto” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 11) através das relações que vai estabelecendo com o meio e com os outros.

A criança constrói conhecimento quando se envolve numa ação ativamente, isto é, “a experiência direta e imediata de objetos, pessoas, ideias e eventos”, que lhe dá oportunidade de explorar as várias dimensões do saber (Hohmann & Weikart, 1995, p. 16). Assim, um dos pilares da EPE jaz na compreensão da criança como agente ativo, cabendo ao educador encarar esses momentos espontâneos de exploração da criança, como atos de descoberta, concomitantemente fundamentais, como as ações educativas intencionais, planeadas e estruturadas (OCEPE, 2016).

Deparamo-nos com a intencionalidade do ato educativo, que está inserido nos processos de observar, registar, documentar, planear e avaliar, sendo esta objetivação crucial para a concretização da reflexão real e fidedigna da ação educativa, permitindo ao educador “atribuir sentido à sua ação, ter um propósito, saber o porquê do que faz e o que pretende alcançar” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 14). Simultaneamente, partindo de que é da responsabilidade do educador favorecer “a formação e desenvolvimento da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Art.º2, p.670), faz parte do seu trabalho a gestão do currículo.

Enquanto gestor do currículo, o educador deve reconhecer o seu papel na educação como orientador e promotor das aprendizagens das crianças, inserindo-as no processo de planificação – planear com as crianças ao invés de planear para as crianças (Dewey, 1993, citado por Hohmann & Weikart, 1995). Juntamente, deve ser fomentada uma parceria íntima com os restantes intervenientes da ação educativa, contribuindo para a gestão do currículo como coconstrutores do mesmo, através da partilha de saberes, opiniões e possíveis acontecimentos ou situações envolvendo as crianças (OCEPE, 2016).

Como tal, o currículo deve assumir uma natureza estruturada e flexível, que enquadre atividades que estimulem e vão ao encontro dos interesses e motivações das crianças, “com a finalidade de proporcionar processos de desenvolvimento e de aprendizagem pensados e organizados pelo educador intencionalmente” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro). São preconizadas na construção do currículo etapas como o observar, o registar e o documentar para que se reuniam todas as condições para que o educador possa verdadeiramente

planejar e avaliar, com o objetivo de refletir sobre a prática, tomando “consciência da sua ação e do progresso das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 14).

Por sua vez, a avaliação desenvolve-se “num processo contínuo e interpretativo que procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem”, fomentando nela a consciência de si como ser que aprende, desde o conhecimento construído, às dificuldades insurgentes do processo de aprendizagem, até às soluções que desenvolve para ultrapassar as anteriores (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Frisa-se assim a natureza formativa do processo de avaliação, servindo esta de instrumento de apoio e de suporte na ação educativa para que o educador através da recolha e da análise da informação recolhida, possa refletir crítica e sensivelmente sobre o seu trabalho, visando sempre melhorar ou adequar o mesmo às especificidades do grupo (OCEPE, 2016; Portugal & Laevers, 2018).

Com base nos fundamentos e nos referentes legais mencionados, entende-se por desenvolvimento curricular “o trabalho de implementação do currículo”, que por sua vez é constituído por um “conjunto de elementos essenciais, incluindo (pelo menos) objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e avaliação” (Cardona et al., 2021, pp. 14–15). A forma como este é encarado ou desenvolvido na prática pode ser influenciado segundo a adoção de modelos curriculares. De acordo com Formosinho (2013) “[o]s modelos curriculares visam integrar os fins da educação com as fontes do currículo, os objetivos com os métodos de ensino e estes métodos com a organização do espaço e tempo escolar”, onde devem ser “explícitos os fundamentos da ação diária, isto é, os valores, as teorias e a ética subjacente a essa ação” (p.16).

Mediante a natureza diversificada do quadro teórico e prático definido por cada modelo curricular, o currículo poderá ser modelado segundo essas características e fundamentos, permitindo a articulação das mesmas com as orientações, mas também correspondendo às necessidades e aspirações das crianças do grupo. Estes modelos são encarados como indicadores da qualidade da prática pedagógica, combatendo as pedagogias transmissivas transformando-as em pedagogias-em-participação, norteadas segundo um paradigma socioconstrutivista (Oliveira-Formosinho, Formosinho, et al., 2013). Inserido neste paradigma encontram-se os modelos curriculares: High-Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia (cf. Figura 1).

Através da interpretação da figura, todos os modelos colocam a criança no centro da ação educativa, atendendo aos seus interesses e necessidades, sendo ela o principal construtor da sua

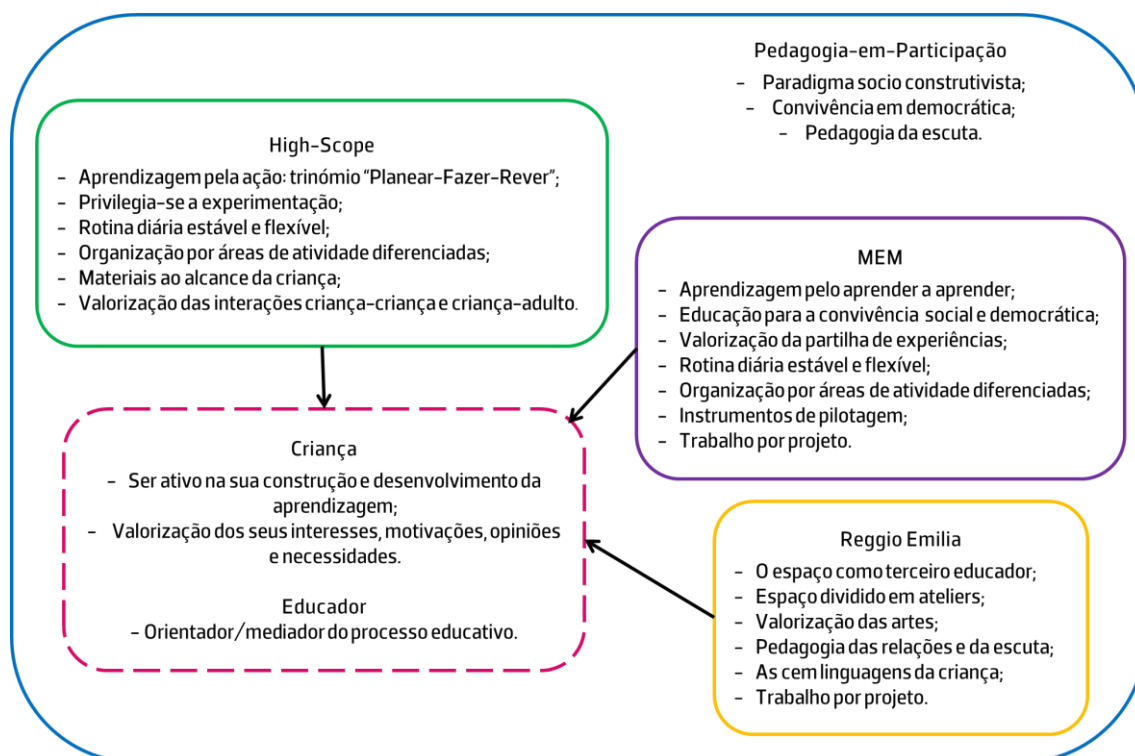


Figura 1 – Síntese dos modelos curriculares Pedagogia-em-Participação, High-Scope, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Reggio Emilia (adaptado de Edwards et al., 1999; Hohmann & Weikart, 2004; Oliveira-Formosinho, Formosinho et al., 2013; Oliveira-Formosinho, Gambôa, et al., 2011; Vasconcelos, 2012).

aprendizagem. Do mesmo modo, cabe ao educador ser o mediador de todo esse processo, criando um ambiente convidativo às experiências e as colaborações entre a crianças, os seus pares e o próprio educador, sendo assim o seu papel “o de organizar o ambiente e o de escutar, observar e documentar para compreender e responder, estendendo os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, et al., 2011, p. 18). Para que essa ligação com a cultura seja harmoniosa e ponderada, privilegia-se uma educação e convivência em democracia, objetivando a “promoção de igualdades para todos e a inclusão de todas as diversidades” (Oliveira-Formosinho, Gambôa, et al., 2011, p. 16), fomentando um ambiente de colaboração com o outro, assente nos valores e atitudes de respeito pelo próximo, assim como nos direitos da criança, salientando o direito à educação, ao aprender e ao brincar (Convenção sobre os Direitos das Crianças, 1989).

Ao assumir um paradigma construtivista como base fundamentadora da construção e desenvolvimento do conhecimento, assume-se a criança como um ser curioso, com motivações e interesses intrínsecos conducentes ao querer saber e decodificar o mundo em que se encontra inserida, ultrapassando conflitos cognitivos causados pelas suas descobertas, construindo aprendizagens significativas (Piaget, 1999). Considerando que este paradigma assume outras

ramificações da sua definição (cf. Subcapítulo 1.2.), inserido neste destaca-se o paradigma socio construtivista salientando a importância do ambiente social e das relações geradas entre os intervenientes do mesmo como parte integrante do desenvolvimento da criança, expandindo as aprendizagens da criança a outros patamares do seu intelecto (Arends, 2008). Segundo Vygotsky (1978) o paradigma socio construtivista promove o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) definido como a distância entre a zona de desenvolvimento real, determinada pela capacidade de resolver problemas individualmente, e a zona “de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com os pares mais capazes” (citado por Fino, 2001, p. 277). A criança desenvolve a ZDP conjugando o que aprende individualmente e o que aprende com e através dos outros, construindo conhecimento com base nas teorias desenvolvidas em ambos os momentos.

Subjacente a estes aspetos, assume-se a pedagogia da escuta onde é dada a devida importância ao ouvir, ao escutar e ao ser escutado ao longo do seu processo educativo da criança integrada numa ética de reciprocidade (Oliveira-Formosinho, Formosinho, et al., 2013). Atendendo à definição de Rinaldi (2001) escutar envolve a procura pelo significado, isto é, “ser capaz de desenvolver uma teoria interpretativa” (p.2) para que através da sua partilha a criança transforme e desenvolva o seu conhecimento sobre o mundo que a rodeia. A autora salienta ainda que o ato de escutar “deve convidar e receber as diferenças, reconhecendo o valor das perspetivas e da interpretação dos outros” (p.3), desenvolvendo uma pedagogia de respeito e aceitação do outro, mas sobretudo da mudança e do crescimento que esta estimula (Oliveira-Formosinho, et al., 2013). Compreende-se que estas características são inerentes e preconizadas nos modelos curriculares desenvolvidos no contexto da PES, modelo High-Scope e MEM, mas perspetivando a riqueza e a flexibilidade do currículo, salienta-se igualmente algumas características do modelo de Reggio Emilia.

O modelo High-Scope assume como teoria de aprendizagem o trinómio Planear-Fazer-Rever, adotando uma aprendizagem ativa na construção do conhecimento, isto é, a criança só aprende e constrói significado se estiver verdadeiramente envolvida com os vários intervenientes do ambiente educativo, criando conjeturas e testando as suas teorias quer com os seus pares, quer com o adulto. Esta teoria foi fortemente influenciada por Piaget, teoria dos estágios de desenvolvimento e a aprendizagem através da experiência, dando origem a uma aprendizagem baseada nas interações e nas reflexões entre a criança e os vários intervenientes do ambiente

educativo, privilegiando as denominadas “experiências-chave” (Hohmann & Weikart, 1995). As experiências-chave são um conjunto de atividades que fomentam o desenvolvimento de habilidades essenciais que emergem no início da infância, simultaneamente, estas não devem ser consideradas uma lista de instruções obrigatórias, nem deve ser seguida rigorosamente, devem evidentemente respeitar os ritmos individuais das crianças e ser atividades que se pertencem naturalmente ao cotidiano das mesmas (Hohmann & Weikart, 1995). Deste modo, as crianças

constroem o seu próprio conhecimento sobre o mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação, trabalham com diversos materiais para criar experiências e resultados com significados pessoais, e comunicam sobre as suas experiências nas suas próprias palavras (Hohmann & Weikart, 1995, p. 16)

Através da aprendizagem ativa e do desenvolvimento das experiências-chave as crianças desenvolvem igualmente a autonomia, sendo esta um dos principais objetivos da teoria piagetiana. Como tal, o ambiente educativo deve ser promotor e convidativo dos mesmos, mas igualmente flexibilizados atendendo às aspirações e necessidades das crianças.

O espaço encontra-se organizado por áreas diferenciadas, sendo que cada área tem um conjunto específico de materiais, permitindo diversos tipos de atividades, promovendo diferentes aprendizagens curriculares e a pluralidade de vivências, de experiências e de saberes (Hohmann & Weikart, 1995; Oliveira-Formosinho, 2013) (cf. Capítulo II). Ademais, o tempo é entendido como um fator de planeamento das experimentações diversificadas, isto é, “[c]riar uma rotina diária é basicamente (...) fazer com que o tempo seja um tempo de experiências educacionais ricas e interações positivas” (p.87) coconstruído com as crianças (Oliveira-Formosinho, 2013).

O tempo ao ser constante e previsível transmite à criança uma sensação de segurança e de estabilidade, pois fica a saber o que esperar e quando o espera, contribuindo para a diminuição da ansiedade e promovendo também a independência e, mais uma vez, a autonomia. A organização destes e a maneira como são inseridos e ponderados na construção da planificação conduzem ao desenvolvimento de aprendizagens focadas nas crianças, nas suas potencialidades e na criação de um ambiente estimulante e acolhedor de desafios que promovam a verdadeira “construção do conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 2013, p. 89).

Apesar da organização do espaço e do tempo se assemelhar ao modelo explanado no parágrafo anterior, o modelo do MEM baseia a sua aprendizagem no aprender a aprender, seguindo a teoria de tentativa-erro de Freinet (Folque, 1999). Contudo, esta teoria compreendia uma interrogatória, que apesar de ser uma teoria construtivista, esta mantinha-se de caráter

individual e não social (Niza, 2012). Esta observação originou numa conceptualização da Escola Moderna Portuguesa que passou a incorporar as teorias de Vygotsky e de Bruner, “uma interação sociocentrada, radicada na herança sociocultural e redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos” (Niza, 2013, p. 142), passando a ser desenvolvida uma organização cooperativa do ambiente educativo. Com base nesta evolução destacam-se uma educação para a convivência social e democrática e a valorização da comunicação através da partilha de saberes e opiniões. Estes pressupostos visam o desenvolvimento pleno da criança em sociedade, pois é através das relações que as crianças estabelecem e as interações que surgem desse contacto que são desenvolvidos conhecimentos e valores pertencentes ao percurso histórico e cultural da humanidade que contribuirão para a construção do seu património (Folque, 1999; Niza, 2012).

Frisa-se ainda a utilização de instrumentos de pilotagem como forma de documentação das partilhas, vivências e experiências das crianças, por parte do educador, sendo analisados sob o olhar atento objetivo e reflexivo do mesmo como forma de avaliar o percurso realizado pelo grupo (Folque, 1999). A este acresce ainda a utilização das paredes para expor e divulgar o trabalho desenvolvidos pelas crianças, sendo também integradas no seu processo de avaliação.

No reconhecimento do espaço como potenciador do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, encontra-se o modelo de Reggio Emilia, que encara esse como um terceiro educador. A divisão do espaço assemelha-se aos modelos anteriores, dividido por áreas, inseridas nas mesmas *mini-ateliers*, que estão situadas em volta de uma *piazza*, ou seja, o espaço comum, inspirado nas cidades italianas. A intenção desta organização confere uma ação pensada e planeada dos vários intervenientes da ação educativa para que seja possível criar um espaço “agradável e que reflete as ideias, os valores, as atitudes e o património cultural de todos os que neles trabalham” sendo igualmente promotor da inclusão (Lino, 2013). Quer o espaço interior como o espaço exterior são cuidadosamente estruturados para que estejam sempre em conformidade e dando continuidade ao que é construído e criado pelas crianças.

Concomitantemente, é um modelo focado nas artes e nas diferentes linguagens expressas e transmitidas pelas crianças enquanto procuram compreender as suas experiências, denominadas por Malaguzzi de “as cem linguagens”. Ao fomentar uma aprendizagem através da exploração de múltiplas formas e maneiras de expressão, encorajamos as crianças a “representar as observações, as ideias, as memórias, os sentimentos e os conhecimentos que vão construindo sobre a realidade que as rodeias e, desta forma, construir e produzir cultura” (Lino, 2013, p. 125).

Os modelos curriculares supramencionados adotam ainda uma estratégia orientada para o trabalho de projeto (MTP), que divide-se em quatro fases que se desenvolvem “numa espécie de espiral geradora de conhecimento, dinamismo e descoberta” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17) onde as crianças experienciam e constroem conhecimento com base no que pretendem descobrir e aprender, conjugando e articulando vários saberes.

A fase I – definição do problema – inicia-se num problema ou num tema que as crianças pretendem explorar e nos conhecimentos que já construíram. A fase II – planificação e desenvolvimento do trabalho – concretiza-se uma previsão do que se pretende desenvolver e realizar, estabelecendo objetivos e intenções gerais, criando um mapa conceptual ou uma teia de pensamento, sem que este seja linear, assumindo ramificações do projeto inicial, respeitando as necessidades das crianças. Na fase III – execução – dá-se início ao projeto *per si* onde as crianças “partem para o processo de pesquisa através de experiências directas, preparando aquilo que desejam saber; organizam, seleccionam e registam a informação: desenharam, tiram fotografias, criam textos, fazem construções” (Vasconcelos et al., 2012, p. 16). Através das várias formas de registo, documentação e partilha de descobertas as crianças vão reconstruindo o seu conhecimento, apoderam-se de novos conceitos e formas de pensar, processam e assimilam a informação obtida, enriquecendo, aumentando e (re)estruturando a teia inicial. Por último, a fase IV – divulgação e avaliação – os resultados e descobertas concretizadas durante a realização do projeto são expostas e apresentadas à comunidade educativa, a “socialização do saber” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17).

No que diz respeito à avaliação, a documentação do processo e do progresso do projeto auxilia o educador a ter uma melhor perceção das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças ao longo do mesmo, mas também a avaliar o seu próprio trabalho. A MTP assume uma natureza transversal e interdisciplinar, pois os conhecimentos e saberes construídos e desenvolvidos pela criança ao longo do projeto são indissociáveis entre si, isto é, a criança quando constrói, não o faz desenvolvendo apenas uma competência ou capacidade, desenvolve-se num todo. Assim, e referindo Vasconcelos et al. (2012) a MTP é “como um sistema aberto, que permite proporcionar pontos de crescimento no trabalho articulado entre disciplinas, promotor de um *novo* conhecimento que é necessariamente, *transdisciplinar*” (p.21).

Atendendo aos fundamentos e pressupostos explanados neste subcapítulo, o percurso na PES foi desenvolvido seguindo os interesses e propostas das crianças, em que sob o olhar atento

e observador, enquanto futura docente, procurou-se desenhar ações educativas que fossem ao encontro das mesmas e que estimulassem a criança para a descoberta e construção do seu conhecimento, igualmente compreendendo as necessidades das mesmas, estruturando um ambiente convidativo e seguro às vivências e partilhas espontâneas que vão surgindo.

1.4. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Segundo Silva (2017) a criança assume “o papel de coconstrutora de um mundo a que pertence e a quem consegue por si só emprestar um contributo válido para a sua construção” (p.25) dando-se esse através do ato ou das atividades lúdicas. A ludicidade é inerente à criança criando uma simbiose entre os mundos da fantasia e da imaginação, e o mundo da realidade em que esta vive, podendo afirmar-se que é o ofício da criança (Piaget, 1962). Considerando a definição de Pais (1992) o lúdico é

uma linguagem universal facilitadora de vivências em comum, cujo significado se renova permanentemente, e por isso, constitui um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência dos códigos; implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afetos. Porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão e porque é imprescindível à saúde mental das pessoas e dos grupos (p.373).

Consequentemente, a atividade lúdica é “o meio mais natural para a aprendizagem” (Silva & Sarmiento, 2017, p.42), comportando intenções no desenvolvimento da criança através da exploração de novas sensações, da criação de relações sociais, do construir e alcançar conhecimentos e do “aprender a aprender a ultrapassar obstáculos” (p.42). Como tal, segundo Delalande (2006) o saber lúdico “aparece como a parte mais evidente e, sem dúvida, igualmente como a que os adultos melhor reconhecem do saber infantil” (p.269), pois é um saber que todo o adulto relembra sem realizar qualquer tipo de esforço mental, uma vez que já foram crianças. Concomitantemente, o universo lúdico comporta em si a noção do brincar e as várias dimensões associadas as atividades de jogo, sendo este um universo amplo e carregado de significado (Rocha, 2017).

Através do brincar a criança conhece e adquire novas formas de entendimento do mundo que a rodeia e estabelece relações com os outros procurando no futuro interagir com os mesmos. Brincar é um ato pessoal de escolha livre, de natureza exploratória que compreende em si riscos

no ato da procura e que tem no seu cerne um enorme empenho na imaginação e na fantasia (Ferland, 2006; Neto, 2020). Este confere benefícios significativos no desenvolvimento da capacidade adaptativa, da regulação emocional, da resiliência, da autoconfiança, das relações sociais e das competências motoras, cognitivas e sociais.

Ao observar a criança a brincar o adulto apercebe-se de expressões, movimentos e comportamentos que num outro contexto sem ser o lúdico ou de brincadeira, nunca se aperceberia (Winnicott, 1975). De acordo com Vasconcelos (s.d.) ver a criança a brincar permite ao adulto “entrar no mundo dela, compreender o seu temperamento e os seus mecanismos de defesa. Brincar (...) [é] um modo de pôr em ação o pensamento. A brincar, a criança sente-se um agente que pensa” (citada por Neto, 2020, p. 42). Por outro lado, se a criança enquanto brinca não sentir prazer, esse ato não passa de um mero exercício ou de uma obrigação (Ferland, 2006). Ao brincar a criança descobre e desenvolve um saber-fazer e um saber-ser que lhe concede a oportunidade de lidar com as situações do quotidiano ao adquirir aptidões, valores e regras que serão úteis e fulcrais para o resto da sua vida (Ferland, 2006). O autor refere ainda que atualmente o brincar é subvalorizado pela sociedade e que não lhes é reconhecida as devidas potencialidades, sendo a espontaneidade deste influenciada por brinquedos sofisticados.

Na definição dada por Kishimoto (1996) o brinquedo “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (p.20). Já segundo Vygostky (2000) “o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade (...), é como se ela fosse maior do que é na realidade” (p.134). O brinquedo assume determinadas realidades mediante as reproduções concretizadas pela criança, estimulando a evocação e criatividade, sendo um dos objetivos do brinquedo ser transformado num objeto real através da manipulação exercida pela criança (Kishimoto, 1996). Por sua vez, o brinquedo dá suporte à brincadeira estando imbuído no último a liberdade da criação e do uso integral da personalidade da criança, levando-a a encontrar as potencialidades que residem dentro dela (Winnicott, 1975). Atendendo as estas razões, o brinquedo e a brincadeira estão relacionados diretamente com a criança, pelo que não devem ser confundidos com um objeto e uma intenção dedicada ao jogo (Kishimoto, 1996).

Elencando a exploração do conceito de jogo, este também proporciona momentos lúdicos, mas que de igual modo podem ser pedagógicos e permitem que a criança, mais uma vez, possa

de sua livre e espontânea vontade explorar e descobrir novas estratégias e esquemas mentais que lhe serão essenciais para o seu futuro. Para Barbeiro (1998) jogo é uma “atividade livre, para poder ser fonte de prazer e divertimento, autônoma em relação ao universo que a rodeia, ordenada segundo regras próprias, que instauram uma ruptura com esse universo, fazendo-o adquirir sentido por si” (pp. 16-17), sendo, portanto a definição de regras e de um objetivo principal os fatores principais de diferenciação entre este e o brincar. De acordo com Bruner (1999)

Os jogos oferecem boas possibilidades de levar as crianças a envolverem-se na compreensão da linguagem, da organização social e tudo mais; apresentam também (...), a ideia de uma teoria destes fenómenos. Não sabemos até que ponto estes jogos terão êxito, mas dar-lhes-emos uma cuidadosa oportunidade. Constituem um esplêndido meio de pôr as crianças a participar activamente no processo de aprendizagem – como jogadores, em vez de espectadores (p.122).

Atendendo às várias definições de categorias do jogo consoante os autores, com base nas funcionalidades e características associadas aos mesmos, foram agrupadas as diferentes tipologias de jogo ilustrado na Figura 2.

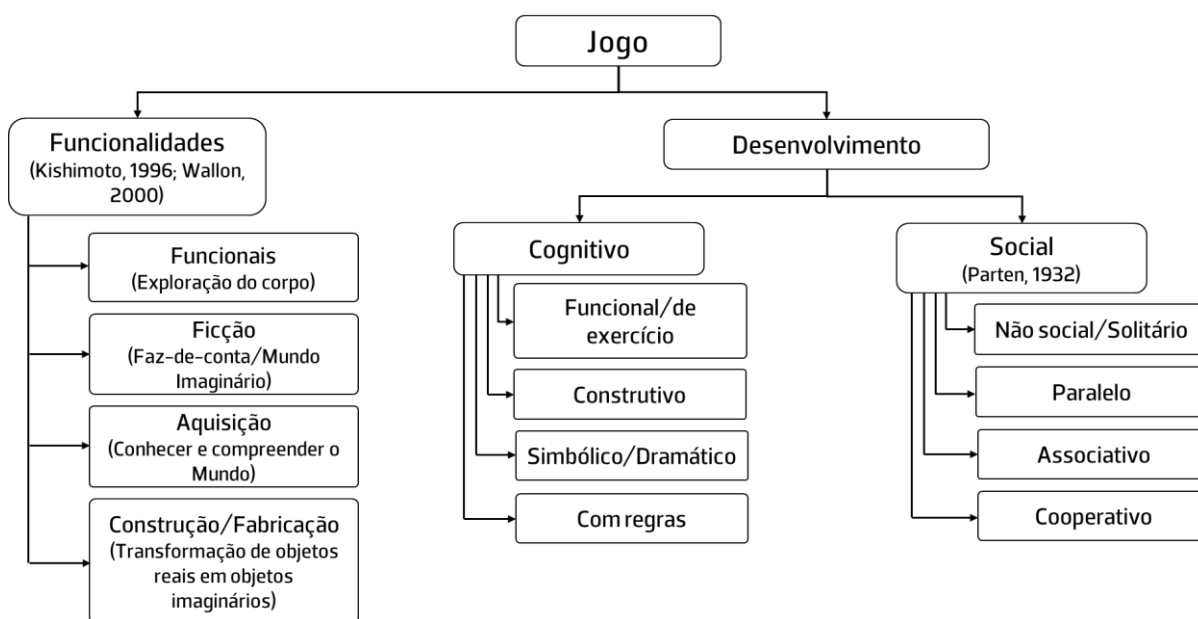


Figura 2 – Caracterização das diferentes funcionalidades e domínios de desenvolvimento do jogo. Adaptado de Antunes (2017), Kishimoto (1996), Neto (2020), Parten (1932), Piaget (1962), Rubin (2001) e Wallon (2000).

Assim incorporando o jogo como uma estratégia de ensino, os professores estão a permitir que a criança recrie situações do seu quotidiano e que adquira valores na forma como interage com os intervenientes, fomentando capacidades sociais no desenvolvimento ético e cívico da criança. Portanto, o “jogo constitui uma ferramenta pedagógica (...) promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social” (Antunes, 2017, p. 11). Deste modo, a forma como a criança irá encarar o jogo depende da maneira de como é introduzido e nas regras

providenciadas por este. A aprendizagem é realizada pela criança em si, através do jogo ela erra e aprende com o seu erro, cria conjeturas e coloca-as à prova.

Os atos de brincar e de jogar adquirem uma ligação direta à ludicidade e a forma com esta se encontra inserida nas ações e no desenvolvimento das crianças. Os momentos lúdicos são o meio de aprendizagem mais natural e real para a criança, pois contribuem para o desenvolvimento sensorial, psicomotor, cognitivo, afetivo e social da mesma, pelo que deve ser mais explorado pelos docentes. Em suma, o lúdico é um ato natural e inerente à criança que ao ser incorporado nas estratégias de aprendizagem pelos docentes permite “estimular o sentido de humor e de justiça, a positividade do cérebro e do pensamento, a capacidade de resolver problemas e de aprender a lidar com o incerto e a imprevisibilidade” (p.45), a atingir objetivos estipulados pela própria criança, a racionalizar à medida que vai adquirindo maior maturidade cognitiva e é o que a auxilia a adaptar-se à evolução e mudanças do meio, do tempo e do espaço em que vive (Neto, 2020).

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

Neste capítulo é apresentada a descrição dos contextos educativos onde foi realizada a Prática Educativa Supervisionada, no âmbito da Educação Pré-escolar (EPE) e do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). No primeiro subcapítulo, é feita a descrição do Agrupamento e da Instituição Cooperante, dado que ambos os contextos pertencem à mesma instituição. Nos dois subcapítulos seguintes, caracterizam-se dos referidos níveis educativos atendendo às dimensões do grupo ou da turma, do espaço e tempo educativos, dos materiais e, ainda, da relação família-escola. No quarto subcapítulo integra-se a Metodologia de Investigando revelando a Metodologia de Investigação-Ação (MIA) pelas etapas que sustentaram a Prática Educativa Supervisionada (PES). É apresentada uma pequena revisão bibliográfica das referidas etapas com referência aos instrumentos utilizados na PES em cada uma delas.

2.1. CARATERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A Prática Educativa Supervisionada realizou-se numa instituição situada na periferia da cidade do Porto, inserida num agrupamento vertical, isto é, as instituições escolares organizam-se em diferentes níveis do ensino, que vão da Educação Pré-escolar ao Ensino Secundário.

O Agrupamento define como sua identidade o lema “Esta é uma escola feita de mãos, muitas mãos!”, pois dedica-se à conservação da importância das relações interpessoais e dos afetos, visto ser uma escola que defende o bem-estar dos alunos, garantindo que estes se identificam com a mesma e sintam que as suas opiniões são ouvidas e valorizadas. Têm ainda em consideração o papel da escola como um espaço que promove a cultura, a criatividade e os projetos, sendo que estes os aspetos que devem transcender o espaço de sala de aula e permitir um maior enriquecimento ou aquisição de competências dos seus alunos. Destaca também como parte da sua identidade projetos como: o Projeto MAIA (Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica) no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular, que visa “criar condições para que o ensino, a aprendizagem e a avaliação sejam processos interligados e indissociáveis” (Site do Agrupamento, acedido em 18/02/2021); o Projeto Outubro

Rosa; o Clube de Leitura na Escola, de promoção e motivação pela leitura; entre outros (Plano Anual de Atividades, 2020/2021). A missão e visão do Agrupamento têm como objetivo criar um espaço que promova a autonomia, a interação, a inclusão e, naturalmente, a aprendizagem, indo ao encontro do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória e do Decreto-Lei n.º 54, fomentando princípios como a humanidade, a inclusão, a autonomia e a flexibilidade (Projeto Educativo do Agrupamento, 2020/21).

A instituição cooperante apresenta um edifício com mais idade e outro mais atual. O primeiro é constituído por quatro salas dedicadas às turmas do 1.º CEB, um laboratório de informática, um salão polivalente e uma sala destinada ao CAF. O segundo edifício tem sete salas, das quais três são destinadas ao Jardim de Infância, estando quatro ocupadas com turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). A instituição dispõe também de um refeitório e de um grande logradouro com um campo de jogos, como por exemplo, o jogo da macaca, e um campo de futebol misto que contém dois campos de basquetebol.

Face à situação pandémica que se tem vivido desde o início do ano de 2020, em Portugal, o agrupamento criou o Plano de Medidas Excepcionais e Temporárias (PMET, 2020/2021). Nesse documento consta que a organização e funcionamento das aulas assume a transição de um regime misto e/ou não presencial sempre que justificável. As aulas ao serem desenvolvidas em regime misto compreendem a combinação das atividades presenciais, das sessões síncronas e do trabalho autónomo. Dá-se continuação as medidas de prevenção aplicadas no ano letivo anterior sendo estas o uso obrigatório de máscara, as regras de etiqueta respiratória, o “distanciamento físico dentro e fora da sala de aula”, o “evitar a concentração de alunos no espaço escolar” e a desinfeção do calçado, recorrendo a tapetes de higienização, e das mãos com desinfetante (PMET, 2020/2021, p. 4). Os horários escolares e os tempos de intervalo encontram-se em regime desfasado, havendo uma diminuição do último. A gestão dos espaços escolares, nomeadamente, os acessos de entrada e/ou saída encontram-se divididos conforme as turmas que constituem o 1.º CEB e os grupos do Jardim de Infância (JI). A instituição dispõe de uma sala de isolamento caso alguma criança exiba sintomas indicativos da CoVid-19, sendo tomadas as devidas precauções – higienização e limpeza de espaços – e contactadas as entidades encarregues de lidar com estes casos (PMET, 2020/2021).

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

No contexto educativo do 1.º CEB, a PES teve início em meados de outubro, numa turma do 2.º ano de escolaridade composta por 21 alunos, dos quais 12 são do sexo masculino e 9 do sexo feminino. A faixa etária da turma variou entre os 7 e os 8 anos, havendo 7 alunos que completaram 8 anos até ao fim do presente ano civil, com a exceção de uma aluna que completou 7 anos. Todos os alunos frequentaram EPE, sendo que 11 alunos o frequentaram na instituição cooperante e os restantes 10 alunos vieram de instituições diferentes. Duas das crianças utilizavam máscara na sala de aula, mas apenas como ato de precaução. Destacaram-se ainda três alunos com dificuldades visuais, sendo que dois deles utilizavam óculos.

Os alunos manifestaram uma motivação unânime, interesse e curiosidade em aprender. A maioria dos alunos apresentava um bom ritmo de trabalho, contudo heterogéneo sendo necessário planificar atividades extra para os alunos que apresentavam um ritmo de trabalho mais acelerado. As crianças da turma revelaram ser faladoras, inquietas, gostavam de brincar e demonstravam alguma imaturidade. Revelavam, ainda, períodos curtos de concentração/atenção que se denotavam mais no tempo da tarde, isto significa que havia necessidade de criar estratégias e selecionar recursos didáticos que estimulassem a concentração da criança nas atividades desenvolvidas apelando aos seus interesses e motivações através de momentos lúdicos (cf. Capítulo I). Grande parte dos alunos poderia ter um melhor aproveitamento não fosse a precipitação em realizar as tarefas e o facto de nem sempre ouvirem ou estarem atentos as instruções da professora. Destacou-se a necessidade de reforçar as regras da sala para o bom funcionamento da aula e fazer pontuais chamadas de atenção para se concentrarem na atividade que estavam a concretizar, podendo esta última ser, mais uma vez, colmatada através de exercícios lúdicos que incorporem exemplos ou enunciados com situações reais e do quotidiano das crianças que as leve a focarem-se nas atividades. Também houve alunos que demonstraram baixa autoestima em algumas tarefas, pedindo muitas vezes ajuda e utilizando expressões como: “Professora, não sei!” ou “Professora, eu não consigo!”. Nestes casos espera-se que ao longo da PES se adapte estratégias com reforço positivo entusiasmando na ação uma atitude e postura positivas que valorizam o processo de aprendizagem da criança, igualmente assegurando e elogiando os seus esforços e tentativas, guiando-as no seu percurso

até desenvolvermos seus próprios raciocínios e estratégias, fomentando também a persistência e resiliência das crianças (Arends, 2008). Foi também possível observar alunos que apesar de saberem a estratégia para a resolução de uma determinada tarefa, não compreendem o raciocínio ou o conteúdo que dela consta, tornando-se mais um processo mecanizado do que uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1968). Deste modo, é preciso um acompanhamento mais próximo destes alunos e espera-se que durante a PES se desenvolvam novos recursos para que as crianças se apoderem de novas experiências e raciocínios através de novos formatos de exercícios, evitando que construam um conhecimento mecanizado.

A turma integra um aluno, Aluno G., com necessidades educativas específicas diagnosticado com Paralisia Cerebral – hemiparesia mista com espasticidade e atetose à direita de predomínio no membro superior e apresenta dificuldades ao nível psicomotor e funções psicomotoras. Este Aluno G. encontra-se ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, abrangido pelas Medidas de Suporte à Aprendizagem e Inclusão (MSA) presentes no modelo da Abordagem Multinível (cf. Capítulo I) para o desenvolvimento e reforço de competências gerais e específicas de aprendizagem. No caso específico deste aluno foram implementadas Medidas Universais e, em complemento a estas, Medidas Seletivas, uma vez que o aluno evidenciava necessidades específicas devido à sua condição física que não possíveis de coadunar só com as Medidas Universais. As medidas universais compreendem a aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e acomodações curriculares. Como estratégias de diferenciação pedagógica destacaram-se a utilização de exemplos e imagens concretos da vida real, o uso de reforço positivo na realização das tarefas de aula e informar com precisão a tarefa ou a atividade a ser realizada (PTT fornecido pela docente cooperante). A nível das estratégias das acomodações curriculares destacaram-se a organização do horário, para que seja possível conciliar as atividades letivas com os tempos de terapia, observou-se a utilização de produtos de apoio como uma cunha na cadeira para manter uma postura correta e para que possa assentar os dois pés no chão e, ainda, a adaptação de alguns dos materiais escolares, nomeadamente, lápis mais grossos para melhor apreensão. Tendo em consideração a condição física do Aluno G. deve ser prestado auxílio nas tarefas que exijam a coordenação dos membros superiores para promoção da autonomia na execução de atividades bimanuais, mais concretamente, a nível das atividades propostas das Expressões Artísticas e Físico-Motoras (Relatório Técnico Pedagógico

(RTP) do Aluno G., 2020/2021). Simultaneamente, nas medidas seletivas destacaram-se as estratégias de apoio psicopedagógico e a antecipação e reforço das aprendizagens.

De acordo com RTP do Aluno G. (2020/2021) ambas as estratégias compreendem a coadjuvação da docente de educação especial à professora titular e o Aluno G. recebeu acompanhamento de uma docente de Educação Especial, duas vezes por semana. Como pressuposto, entende-se a adaptação e flexibilidade curriculares face à condição deste aluno visando a promoção das suas competências no âmbito da autonomia e potenciar a sua aprendizagem através da adaptação dos recursos pedagógicos que vão ao encontro das suas dificuldades para que o aluno possa realizar as atividades dentro da normalidade (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

É, ainda, de mencionar três alunos referenciados para Apoio Educativo, Aluna D.R., Aluno D.F. e Aluna M.S., que demonstravam dificuldades na compreensão e aquisição de conteúdos de 1.º ano na área do Português, e que já se encontravam a receber o apoio direto e individualizado de outra docente no ano anterior. Uma das particularidades observadas nestes três alunos durante os momentos de leitura foi a uso da tabela silábica, fornecida pela professora titular no ano anterior, realizando uma leitura silábica e, portanto, sem a fluência pretendida. Perante as dificuldades apresentadas por estes alunos a díade em formação e a professora cooperante estabeleceram um calendário rotativo, revezando diariamente o apoio e individualizando-o máximo possível de modo a ajudar estes alunos a superar as suas dificuldades. Posto isto, destacou-se a Aluna D.R. que deixou de recorrer à referida tabela poucas semanas após o início da PES. Os casos dos Alunos D.F. e M.S. foram considerados mais graves, pois enquanto a Aluna D.R. participou das sessões síncronas provenientes do ensino à distância, o mesmo não foi possível por parte dos Alunos D.F. e M.S.. O Aluno D.F. não participou de nenhuma sessão síncrona uma vez que não “dispunha de meios tecnológicos para o efeito, nem os sabia manusear” (PTT fornecido pela docente cooperante). Enquanto que a Aluna M.S. apesar de ter um computador e de se ter inscrito na plataforma digital *Classroom* da turma, participou apenas em duas sessões síncronas, sendo a ausência da aluna nas restantes sessões justificada com o argumento de que “os turnos de trabalho dos pais não se compatibilizavam com o horário das aulas” (PTT fornecido pela docente cooperante).

Frisa-se o Aluno D.F. que demonstrava gaguez e dificuldades em articular determinadas palavras, frequentando sessões de terapia da fala desde a educação pré-escolar, o que poderá ser

um fator preponderante nas dificuldades observadas e ainda do ritmo de aprendizagem mais lento, uma vez que esta condição é facilmente afetada e, portanto, agravada por fatores externos como o ambiente da sala (Scott, et al. 2010; Stromsta, 2008). Por estes motivos, durante os momentos em que é prestado um auxílio individualizado a este aluno, é preciso ter em consideração uma postura e atitudes calmas e tranquilas e dar ao aluno tempo para que não desenvolva sentimentos de embaraço ou de vergonha perante o momento de leitura, expressar a informação de forma coesa realizando pausas frequentes e dar *feedback* positivo reforçando os esforços do aluno (Associação Portuguesa de Gagos, 2014). Estes três alunos usufruíram de duas sessões semanais de apoio a serem consideradas na organização e planificação das atividades, no sentido de compreender o processo e nível de aprendizagem dos mesmos, no que concerne aos conteúdos de Português, adequando e adaptando as atividades aos seus progressos e às dificuldades que poderão emergir conforme o desenvolvimento dos conhecimentos necessários em relação a esta unidade curricular.

No que diz respeito à organização do espaço educativo existiram três armários situados no fundo da sala dedicados à arrumação de documentos referentes à turma, materiais reutilizáveis e material escolar suplente para as crianças. Existiram ainda três estantes que têm como destino o arquivo dos trabalhos das crianças, nos seus respetivos dossiers, livros de histórias para os alunos lerem após terminarem as tarefas da aula e nos seus tempos livres, e arrumar as suas caixas, com o respetivo material escolar, desde os cadernos diários aos manuais escolares. Dada a situação atípica em que nos encontramos, os alunos deixavam os cadernos e manuais na sala de aula, levando-os para casa apenas quando necessário ou quando a professora cooperante marca trabalhos para casa. A sala dispôs de um quadro interativo e de um quadro branco, atendendo que no espaço que sobra nessa e nas restantes paredes encontraram-se placards para a exposição de registos sobre os conteúdos lecionados para que os alunos pudessem consultar quando precisassem. A organização das mesas, segundo a professora cooperante, anteriormente à pandemia, encontrava-se disposta em U, para promover o trabalho colaborativo e as interações em grande grupo, contudo, teve de ser mudada de modo a cumprir as normas de segurança impostas pela Direção-Geral de Saúde (DGS). Através de uma das entrevistas com a professora cooperante, a mesma referiu que teve em atenção à reorganização da disposição das mesas e da colocação dos lugares das crianças consoante as medidas apresentada no PMET do agrupamento – distanciamento social de um metro entre os alunos –,

também atendendo à visibilidade dos alunos para ambos os quadros e de modo a que continuasse a promover o trabalho colaborativo o máximo possível. Assim, as mesas encontraram-se divididas em três colunas e foram colocadas três mesas dispostas em U invertido destinado aos alunos dos casos destacados nos parágrafos anteriores para diminuir os fatores de distração e para melhor gestão, controlo e prestação de auxílio na realização das atividades educativas. Compreendendo os aspetos observados, espera-se durante a prática educativa mudar o ambiente educativo ao ajustar ou adaptar a organização da sala, sempre que assim se revelar necessário, tornando-o num espaço convidativo à construção e transformação do conhecimento que promova a comunicação e fortaleça as relações das crianças através do trabalho e/ou estudo colaborativos e, ainda, que seja um espaço aberto à individualidade e espontaneidade da criança, sendo este também um espaço respeitador das diferenças e necessidades das crianças (Nóvoa, 2018).

Em relação à gestão do tempo educativo, os alunos iniciavam as aulas às nove horas e terminavam o dia de aulas às 15h. O horário do intervalo da manhã era de 30 minutos e o de almoço de uma hora. Para a rotina de almoço havia cerca de 14 alunos que almoçam na escola, dois que iam almoçar a casa e registaram-se pelo menos 5 alunos que iam almoçar ao ATL, para onde voltam após o fim das aulas. A confirmação dos alunos que almoçam na escola era realizada diariamente por um dos elementos da instituição. Há ainda a registar cerca de 14 alunos que frequentavam AEC (Cria + e Cria ++, Atividade Física Desportiva e Yoga), três vezes por semana das 16 horas às 17 horas e 30 minutos. A rotina do lanche era feita dentro da sala e só após terminarem o mesmo é que poderiam ir para o recreio e a escola dispôs de pacotes de leite para os alunos que assim o quisessem. A rotina diária começava com os alunos a desinfetarem as mãos e a irem buscar a sua respetiva caixa com os materiais escolares e escrever o local, data e frase do tempo no caderno diário. O primeiro tempo da manhã dedicava-se à componente do Português, mais concretamente à prática da escrita. Visto ser um 2.º ano de escolaridade, o reconhecimento de fonemas e a sua associação aos respetivos grafemas e vice-versa continua a ser um ponto fulcral do currículo e é uma competência que merece a nossa devida atenção através do treino diário e sistemático da escrita, da leitura e da oralidade, ajudando os alunos a melhorarem as mesmas. Ao dar oportunidade às crianças de se envolverem em atividades sequenciais, as suas aprendizagens ganham consistência e ainda permite que a promoção

“progressiva [do desenvolvimento] da autonomia (...) a fim de acederem” às potencialidades da aquisição e aplicação da língua portuguesa (Barreiro & Pereira, 2007, p. 8).

Na descrição da prática da docente, a professora cooperante utilizava uma metodologia construtivista dando ênfase à experiência e a construção do conhecimento com base na argumentação e na discussão/debate. A docente partia da realidade e de casos concretos do quotidiano das crianças levando-as a questionar, a construir, a refletir e a transformar conhecimentos de modo a que consigam estabelecer novas relações ou conceitos sobre o mundo (cf. Capítulo I). Com a partilha de ideias a professora cooperante dava oportunidade aos alunos de desenvolverem cada vez mais a sua curiosidade pelo aprender, dando valor às partilhas individuais, motivando-os para o tema que será abordado ou trabalhado. Estes momentos fomentam o discurso coletivo e pessoal e cria oportunidades e momentos de aquisição de aprendizagens significativas. A docente ao partir dos interesses, experiências e vivências concretas da realidade dos alunos fomenta a promoção das aprendizagens significativas (Chickering & Gamson, 1991; Vygotsky, 1998). Contudo, não se evidenciou como ponto de partida o que os alunos desejam aprender, sendo a docente a tomar a decisão do que irão trabalhar. No início de cada mês a docente atribuía tarefas diárias – ligar o computador, limpar o quadro, entre outros – promovendo a autonomia e a responsabilidade das crianças através dessas. O registo dos responsáveis por cada tarefa era afixado na porta da sala para que todas as crianças tenham conhecimento.

As estratégias utilizadas passavam pela utilização dos manuais escolares e dos respetivos cadernos de atividades, utilizando também fichas de trabalho e registo de conceitos que são importantes no caderno diário. Não obstante, a docente criava também jogos on-line que colocava na plataforma da turma, *Classroom*, mas que estes serviam muitas vezes de trabalho de casa, pois devido à situação em que nos encontramos não era permitido a utilização de *tablets* nas salas de aula. Em acréscimo a estes, eram também utilizados o computador e o quadro interativo, nomeadamente para a realização de ditados, visualização dos manuais escolares e cadernos de atividades interativos destinados aos momentos de leitura, de correção dos exercícios ou de realização de jogos que constem dos manuais, realização de pesquisas que auxiliem as crianças, como por exemplo, de imagens sobre um elemento da natureza que as crianças desconhecem ou a confirmação de factos, e da visualização de vídeos ou apresentações para introduzir ou esclarecer determinados conceitos. Simultaneamente, os recursos analógicos compreendiam

materiais concretos e estruturados, como o MAB, e ainda o ábaco e os sólidos geométricos que eram manipulados primeiramente pela professora cooperante, sendo dada oportunidade aos alunos de interagirem e explorarem os mesmos após a explicação da professora. Encontrava-se ainda na sala materiais que podiam ser convertidos em materiais não-estruturados, como paus de gelado, palhinhas e rolhas de garrafas, mas que serviam maioritariamente para a elaboração e construção de atividades no âmbito das Expressões Artísticas. Frisa-se também que os alunos tinham em sua posse pastas com recursos analógicos dedicados a cada uma das áreas curriculares, adquiridos através da aquisição dos manuais escolares.

Em último, no que concerne à relação escola-família, os pais tomavam a iniciativa de conversar com a professora cooperante sobre o processo de aprendizagem e o comportamento dos seus educandos. De modo geral, revelavam estar disponíveis quando solicitados para irem à escola. Através de conversas ou diálogos realizados em aula foi também possível perceber que os pais revelaram ser recetivos às plataformas digitais, mais concretamente, a plataforma *Classroom*, por onde a professora cooperante mandava trabalhos de casa sob a forma de jogo, criando um momento lúdico, em que os pais poderão acompanhar também a aprendizagem dos seus educandos (PTT fornecido pela professora cooperante).

2.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No contexto da EPE, o estágio desenvolveu-se desde meados de março até ao início do mês de junho, num grupo heterogéneo de 19 crianças, cuja faixa etária esteve compreendida entre as idades dos quatro aos seis anos, sendo a idade dominante os cinco anos com cerca de 14 crianças. Destaca-se a criança R.J. diagnosticada com atraso global do desenvolvimento psicomotor com algumas características do espectro do autismo, recebendo acompanhamento de uma profissional de Educação Especial uma vez por semana, e frequentando sessões de terapia da fala para melhorar a dicção.

Devido ao receio sentido pelas famílias das suas crianças contraírem o vírus CoVid-19, as crianças M.L. e R.S. não compareciam na escola desde outubro do ano de 2020. A criança M.L. com quatro anos, revelou um nível de aprendizagem muito lento e necessitou que fossem desenvolvidos valores e atitudes cruciais às vivências em sociedade, como partilha de brinquedos

ou materiais, expressar a sua opinião e comunicar com os outros. Por sua vez, a criança R.S. revelava um bom desenvolvimento e ritmo de aprendizagem, adaptou-se bem as rotinas diárias e interagia sem constrangimentos com os seus pares. A criança J.P. que ingressou no grupo depois da interrupção da Páscoa, resultante de uma transferência de instituição escolar. No início revelou apenas algumas dificuldades no cumprimento das regras da sala, mas rapidamente se adaptou bem às mudanças de cenário e das rotinas da nova instituição.

O meio educativo em que a crianças está inserida assume especificidades que influenciam o quotidiano da mesma e as experiências que ela vai desenvolvendo e adquirindo, estando interligados e que se vão dinamizando aquando da evolução da criança (OCEPE, 2016). Deste modo, apresentam-se as dimensões do meio educativo do contexto de estágio, sendo estes, as interações, o espaço e os materiais e o tempo pedagógico, destacando também a relação entre escola e família.

O grupo demonstrou interesses em jogos de construções, como os legos e os blocos de madeira; em jogos de mesa, como puzzles, cartas, dominó e jogos de tabuleiro; em animais, mencionando os seus animais domésticos e explorando os que se encontravam no espaço exterior, nomeadamente, insetos, muitas vezes pegando neles; em atividades de exploração e experimentais; em atividades de artes visuais, nomeadamente, pinturas e plasticina; pelos momentos de leitura ou dramatização de histórias, havendo na última uma preferência pelos fantoches; em atividades musicais, pelo entoar e aprender novas canções; e em atividades no espaço exterior quer sejam de jogo espontâneo ou de atividade física.

A construção e transformação de saberes do grupo encontra-se no estágio pré-operatório que, de acordo com Piaget (citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2001) as crianças centram-se em si mesmas, isto é, ainda não capazes de compreender que existem outras perspetivas ou realidades para além da sua, ou perante um problema foca-se apenas num aspeto do mesmo, ignorando os restantes que poderão ser também relevantes. A criança desenvolve o conceito de identidade e de classificação, começando a entender os princípios básicos da contagem e de quantidade, representa e reflete mentalmente sobre os intervenientes do seu quotidiano, tais como, as pessoas, os objetos e os acontecimentos. Para além destes, desenvolve capacidades de distinção entre o mundo real e o mundo imaginário e capacidades de criação de símbolos para representar objetos reais como forma de lidar com os mesmos (Papalia, Olds, & Feldman, 2001).

A nível do desenvolvimento e destacando as competências linguísticas a maioria das crianças do grupo de cinco e de seis anos demonstrou ser capaz de expressar e comunicar vivências e opiniões, descrever o que a rodeia e formar frases com alguma complexidade. As restantes crianças desse grupo revelaram algumas dificuldades na expressão das vivências, nem sempre sendo capazes de criar frases completas. As crianças do grupo de quatro anos ainda revelaram dificuldades em formar frases simples, apresentavam um vocabulário pouco variado e recorriam a gestos para se referirem a algo, como, apontarem para o objeto que querem.

Mediante a situação pandémica, a criança K. regrediu na comunicação e na forma como se expressa com os outros, na maioria dos casos quando lhe era direcionada uma pergunta respondia utilizando monossílabos, sim ou não, e das poucas vezes que comunicou, o seu discurso era focado na utilização de palavras simples, sem conseguir formar uma frase simples e recorrendo a gestos. Esta regressão foi observada pela docente cooperante, após o primeiro confinamento, resultado da ausência de interações e de estímulos, uma vez que a família se encontrava em teletrabalho e não conseguia dar o devido acompanhamento à criança.

Atendendo a estes aspetos, espera-se desenhar atividades que fomentem a articulação e dicção das palavras, expandir o campo lexical das crianças, tornando-o mais rico em significados, e que incentive a comunicação entre as crianças, que por sua vez, contribui para a resolução de conflitos que tendem a surgir entre elas, desenvolvendo atitudes e valores essenciais às vivências em comunidade. Relativamente, às restantes competências, a maioria das crianças revelava ser capaz de se orientar no espaço, distinguir a direita da esquerda, no espaço e no próprio corpo e são capazes de nomear e distinguir formas geométricas, assim como, os animais e as suas características, comparam propriedades físicas de pessoas e objetos, como cor, tamanho, forma e espessura. Reconheceram e nomearam as características das estações do ano e do estado do tempo e conhecem algumas festas locais e características do meio. Não obstante, observou-se a necessidade de relembrar as formas geométricas, uma vez que houve crianças que ainda revelaram alguma confusão na nomeação das mesmas, mais concretamente, o triângulo e o retângulo, e a identificação e designação de alguns números, assim como, as contagens e a associação do número à quantidade.

Atendendo ao facto de que a maioria das crianças transitará para o 1.º CEB no próximo ano e observando-se alguma dificuldade no cumprimento de algumas regras da sala, nomeadamente, colocar o dedo no ar, esperar pela sua vez para falar e arrumar e partilhar os materiais, o trabalho

por parte do par pedagógico será igualmente focado neste, tentando fomentar a importância destas para a convivência em sociedade e o bom funcionamento das atividades pedagógicas.

De acordo com Zabalza (2001) “o espaço na educação constitui-se como uma estrutura de oportunidades. É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das actividades instrutivas” (p.120). Para que a criança construa aprendizagens significativas que fomentem o seu desenvolvimento nas várias componentes dos saberes: cognitivo, psicomotor, emocional, afetivo e social, o espaço que a rodeia deverá ser convidativo, propício e promotor dessas aprendizagens, dando oportunidade à criança de interagir, manipular e transformar diferentes materiais que as auxiliem também na conquista dos objetivos ditados por elas mesmas. Como tal, a organização do espaço pedagógico e dos respetivos materiais, seguia o Modelo High-Scope encontrando-se dividido em sete áreas: a área do acolhimento, a área das construções, a área dos jogos de mesa, a área do faz-de-conta, a área da biblioteca, a área da escrita e das artes visuais e a área das ciências. Cada área teve um número limite de crianças e a ocupação das áreas funcionou num regime de troca de momentos, isto é, no momento da tarde a criança teria de escolher uma área diferente da que esteve no momento da manhã. A área do acolhimento era composta por mesas dispostas em forma oval, de modo a promover a comunicação entre as crianças, e era onde se realizaram os bons dias e as reuniões de grupo para planear o dia, sendo também um espaço de partilha de ideias e saberes.

As áreas das construções e dos jogos de mesa desenvolvem competências de motricidade fina, de classificação e de seriação, de coordenação, de respeito pelos outros, de trabalho colaborativo, a imaginação, a criatividade e o raciocínio lógico que contribui para a resolução de problemas. A área das construções dispôs de materiais como legos, blocos de encaixe, animais, carros de vários tamanhos, jogos de grande dimensão de encaixe, entre outros, divididos e organizados em caixas numa estante de fácil acesso às crianças. As crianças construíram e criaram estruturas, figuras e animais do quotidiano – casas, castelos, cavaleiros, dragões, entre outros. A área dos jogos de mesa teve à disposição dominós, puzzles, jogos de associação, jogos de encaixe, ímanes e outros jogos variados, estes também organizados numa estante de fácil acesso às crianças.

Na área do faz de conta ou do jogo simbólico encontrava-se organizada com móveis da cozinha, com os devidos utensílios, talheres e comida de brincar, e do quarto, tendo também bonecos e as suas respetivas roupas. As crianças recriavam ou imitavam vivências observadas

do seu quotidiano e desempenhavam papéis em concordância com essas ou criados pelas mesmas. Esta área promove o desenvolvimento da linguagem oral, da interação e do respeito pelo outro, da autoestima e da capacidade de iniciativa e da autonomia.

A biblioteca encontrava-se numa zona com bastante luz natural, facilitando a visualização dos livros. Os livros eram dispostos numa estante à altura das crianças e com a capa virada para a frente para que a criança possa observar o livro e retirar pistas através da imagem da capa antes de proceder à escolha do mesmo. Para esse espaço ser mais confortável e promotor da leitura dispôs de *poufs* e de uma mesa para apoiar o livro, também adaptados às crianças, indo ao encontro da opinião de Hohmann e Weikart (2004) que afirmam que a “literacia desenvolve-se de uma forma natural em sítios nos quais ler seja uma experiência agradável” (p.204). Assim, na biblioteca as crianças desenvolvem o gosto pela leitura, a imaginação e a criatividade, a comunicação e a expressão e o interesse pelas convenções e formas da escrita.

A área da escrita e das artes visuais teve diversos materiais de escrita: papéis de vários tamanhos e cores, marcadores, lápis de cor e de cera, esferográficas, carvão, borrachas, tesouras, cola, um cavalete, trinchas, copos, tintas, guaches, pincéis, plasticina e utensílios de moldagem da mesma. As crianças tinham também alguns destes num estojo individual que foi pedido às famílias como medida de prevenção contra o CoVid-19. Os registos realizados pelas crianças, à exceção do uso das tintas que eram realizadas por norma com recurso ao cavalete, eram realizadas na mesa da área do acolhimento. Nesta área as crianças concretizaram produções artísticas livres ou estruturadas, mais concretamente, quando realizaram o registo de uma experiência e/ou da atividade que mais gostaram. Como tal, são desenvolvidos a autonomia e a responsabilidade, a capacidade utilização e manipulação de diversos materiais e de terminar as tarefas que inicia, a atenção, concentração e empenho na realização de tarefas, a motricidade fina, mais concretamente, a preensão, a destreza e o movimento controlado, e o sentido estético e artístico.

Por último, a área das ciências, uma área nova que foi desenvolvida no presente ano, com o objetivo de ter um espaço dedicado às experiências, como por exemplo, a germinação e a plantação de sementes, entre outras. Os materiais utilizados nesta área foram preparados ou adquiridos previamente pela diáde pedagógica para que as experiências fossem exequíveis de serem concretizadas. Nesta área desenvolve-se o espírito-crítico, a comunicação e expressão através da formulação de hipóteses e da aquisição de vocabulário científico, o raciocínio lógico, o

contacto com diferentes formas de registo, tratamento e organização de dados e o respeito pelo outro e para com o meio ambiente.

A sala dispôs ainda de um computador e colunas dedicados aos momentos de leitura e de relaxamento, um armário onde a docente cooperante guardava documentos relativos ao grupo, e um móvel de arrumos de materiais pedagógicos, de alimentos para a hora do lanche, de pastas com os trabalhos das crianças e um espaço com uma torneira, onde as crianças deixavam as suas garrafas de água, devidamente identificadas. Os materiais pedagógicos eram trocados consoante o desenvolvimento e os interesses das crianças, pelo que foi possível constatar que a sala disponha de materiais estruturados como barras de cuisenaire e blocos lógicos. Observou-se ainda uma diversidade de livros, enciclopédias, revistas e afins literários que não se encontraram expostos devido à limitação de recursos impostos pelas normas de prevenção ao coronavírus (PMET, 2020/2021). Como não foi observado a utilização de materiais não estruturados ou recicláveis, com as ações a serem desenvolvidas na PES prevê-se a inserção destes materiais nas atividades estruturadas e nas atividades livres com os cuidados de higienização previstos nas orientações da DGS.

Como última dimensão do meio educativo, a gestão e organização do tempo pedagógico. É de suma importância que sejam respeitadas as rotinas, sendo essas representativas de previsibilidade e consistência para as crianças, principalmente para a criança R.J. diagnosticada com Síndrome do Espectro do Autismo, não obstante, as rotinas devem respeitar o ritmo de aprendizagem das crianças, assim como a sua individualidade e as suas necessidades. Deste modo, o tempo pedagógico organizou-se segundo uma rotina diária que se iniciou às 9h com a receção das crianças, sendo-lhes dado um abraço consoante a chegada ou se assim o pedissem. Atendendo à situação pandémica, as crianças sentavam-se na mesa e não na manta, dando-se início ao acolhimento onde se realizou a atribuição do chefe e foram dados os bons dias aos membros do grupo, seguindo-se da observação do estado do tempo e definição do dia da semana, do dia do mês e do mês. Foi dada oportunidade às crianças de partilharem as suas vivências e, posteriormente, era concretizada a planificação de atividades a serem realizadas no dia, onde as crianças partilhavam a sua opinião e davam sugestões e ideias do que queriam ou esperavam fazer. No caso de segunda-feira, as crianças partilharam as vivências do fim-de-semana, sendo posteriormente realizado o registo do mesmo através do desenho. Os restantes momentos da manhã compreenderam o momento de higiene precedido do lanche, o momento de jogo

espontâneo no espaço exterior, das 10h às 10h30, e as atividades pedagógicas, terminando às 11h30. Após a hora de almoço as crianças retornaram à sala, colocaram os chapéus e usufruíram do espaço exterior comum a ambos os níveis educativos. O momento da tarde iniciou-se às 13h30 com o relaxamento, as crianças deitaram ou sentaram-se na manta na área das construções e com uma música relaxante de fundo, descontraíram o corpo e a mente. De acordo com Montessori (1984) o relaxamento ou jogo do silêncio compreende no seu cerne benefícios inigualáveis para o desenvolvimento interior e exterior da criança. Este jogo contribui para o melhoramento da concentração e desenvolve a disciplina interna, enquanto relaxa a criança medita e pensa desenvolvendo o pensamento crítico e ainda a percepção auditiva, pois está mais atenta aos sons que ecoam à sua volta. No fim deste, deu-se continuidade ao plano de atividades definido nessa manhã, terminando às 15 horas, sendo dado tempo às crianças de arrumarem os materiais nos respetivos sítios, retornando no fim à área de acolhimento para lancharem. No fim do lanche, realizava-se uma conversa com as crianças sobre o dia, o que mais gostaram e o que menos gostaram, e dados os casacos e mochilas. Às 15h30 as crianças eram levadas para a entrada do II para regressarem a casa com as suas famílias. Como parte das Atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAF) existem duas crianças que usufruíram do acolhimento, das sete horas às nove horas, e do prolongamento, das 15h30 às 19h, realizados no polivalente da instituição, e apenas uma criança que ficava no prolongamento uma vez por semana.

Como último ponto, a relação entre a escola e a família assume igual importância, devendo ser uma simbiose baseada na harmonia e na comunicação entre os educadores e os familiares das crianças (OCEPE, 2016). Esta relação auxilia o educador no seu trabalho ao adquirir informação sobre o meio envolvente da criança, a compreender melhor a visão educacional das famílias, assumindo um papel integrante na construção e desenvolvimento curriculares, igualmente integrando-as nos projetos e atividades educativas desenvolvidas pelas suas crianças, sendo as famílias os verdadeiros encarregados da educação da criança (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro). No contexto e atendendo à realidade pandémica, o contacto com as famílias tem vindo a ser limitado e as mesmas não podem entrar na instituição. À exceção do momento de retorno às famílias, em que a docente acompanha as crianças e aproveita o momento para comunicar com alguns familiares, ambas as partes recorrem às trocas de correio eletrónico e a chamadas telefónicas, de modo a serem transmitidos recados e para dialogar sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação faz parte da formação contínua do profissional de educação levando-o a elevar o seu conhecimento a outros patamares do saber educativo, social e ético, reorganizando e reconstruindo as suas experiências através da reflexão sobre a prática (Dewey, 1976). Como parte integrante da formação de profissionais de educação o ato investigativo é indissociável da ação conducente à prática educativa, pois é através da aplicação das metodologias e técnicas inerentes à investigação que um profissional da educação é capaz de melhorar a sua prática. De acordo com o Decreto-Lei n.º 240/2001, de agosto de 2001, faz parte da função de um profissional de educação “recorre[r] ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente”.

De acordo com o estudo realizado por Latorre (2003) o termo Metodologia de Investigação-Ação (MIA) tem sido utilizado como um termo genérico para agrupar múltiplas estratégias de melhoramento do sistema educativo. Nesse estudo o autor apresenta algumas definições dadas à MIA como sendo um estudo cujo objetivo visa o melhoramento da qualidade da ação (Elliot, 1993, citado por Latorre, 2003), envolvendo o olhar crítico do docente ao seu próprio trabalho através da intervenção na prática profissional (Kemmis, 1984; Lomax, 1990, citados por Latorre, 2003). Por sua vez, Latorre (2003) define a MIA como “uma investigação prática realizada pelo (...) [docente], de forma colaborativa, com a finalidade de melhorar a sua prática educativa através de ciclos de ação e reflexão” (p.2). Por último, o autor destaca a importância da ligação feita por Lewin onde menciona três elementos essenciais para o desenvolvimento profissional, sendo estes a investigação, a ação e a avaliação, que são indispensáveis para o pensamento reflexivo do docente (Latorre, 2003). Portanto, a MIA compreende “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais [da educação] (...) acerca da sua própria prática” (Bartolomé, 1986, citado por Coutinho et al., 2009, p. 360).

No âmbito da prática educativa, a MIA vem proporcionar um conjunto de ações a serem realizadas guiando os futuros profissionais da educação no desenvolvimento da sua prática profissional, levando-os a avaliarem o seu próprio trabalho, tornando-os seres observadores, críticos da sua ação e indivíduos portadores de capacidades e aptidões de inovação e

melhoramento da e para a ação futura (Dewey, 1976; Schön, 1983; Watts, 1985). Deste modo, a MIA assume características que visam a transformação da ação para a resolução de problemas reais através de um processo cíclico e reflexivo que compreende quatro etapas: a observação, a planificação, a ação e a reflexão (Coutinho et al., 2009; Latorre, 2003).

A aproximação a esta metodologia assume a observação como etapa inicial, dado que é através deste ato que se torna possível perceber o contexto ou o ambiente em que, neste caso, “o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde decorrem as ações e as interações das pessoas que nele vivem” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Não obstante, o ato de observar é uma competência que tem de ser treinada, uma vez que “a sua aprendizagem imbrica-se necessariamente na prática: aprende-se praticando” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87), isto é, o indivíduo aprende através da aplicação do ato de observar na prática. Concomitantemente, a observação procede durante as restantes etapas, sendo que as observações podem ser anotadas quando a ação decorre ou após a sua ocorrência. Nesta etapa a mestrandia fez-se munir de instrumentos de observação tais como as grelhas de pré-observação, o diário de formação, registo audiovisual e ainda de entrevistas/conversas informais com as docentes cooperantes. As grelhas de pré-observação, como a palavra sugere, servem para guiar o indivíduo na sua procura pelo conhecimento sobre o meio que o rodeia e envolve, sem deixar para trás questões cruciais que poderão afetar ou melhorar a sua ação futura. O diário de formação constituiu-se uma ferramenta crucial durante a realização da PES, incluindo também notas de campo, com o objetivo de “registar o pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88) com a máxima exatidão e fidelidade à realidade observada. Através do registo de comentários e/ou interpretações pessoais do observador fecunda-se a análise e reflexão do pensamento desenvolvido ao longo da prática (McNiff & Whitehead, 2003, citados por Máximo-Esteves, 2008). No decorrer da ação, esses registos compreenderam os momentos de diálogo/partilha, registando expressões pronunciadas pelas crianças, e enquanto as crianças realizavam a ação, de modo a registar as interações decorrentes da concretização da mesma, sendo este um instrumento privilegiado no contexto da EPE. Assume-se o registo audiovisual com o intuito de analisar a informação contida nas imagens e de registar o processo e/ou progresso das crianças mediante um determinado desafio ou projeto (Máximo-Esteves, 2008). Por último, as entrevistas

com as docentes cooperantes que têm como finalidade procurar “obter informações que complementem os dados de observação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 93).

Tendo por base a informação recolhida através da observação dá-se início ao desenvolvimento de um plano de ação cuja intencionalidade compreende a mudança ou o melhoramento de determinada ocorrência (Coutinho et al., 2009). A matriz de planificação é distinta para cada um dos contextos, 1.º CEB e EPE devido às especificidades que cada um compreende. No primeiro, a matriz requer uma pequena contextualização do grupo, a definição dos objetivos da sequência de atividades descritas nas ações pedagógicas, assim como o tempo, os recursos e ainda os descritores definidos pelo PASEO. Acresce ainda um mapa de articulação que visa destacar a articulação dos diferentes saberes em cada disciplina, terminando com a grelha de observação, um dos elementos cruciais no registo de competências desenvolvidas pelas crianças. O seguinte, destaca as dificuldades, interesses e aprendizagens das crianças do grupo, fazendo-se acompanhar dos objetivos e da planificação semanal das atividades, onde são tidos em conta as rotinas das crianças, passando para as decisões pedagógicas que compreende as áreas de conteúdo desenvolvidas, a organização do espaço e do grupo, e a definição de quem dinamiza as atividades. A planificação evidencia a orientação da ação, contudo surge a importância do valor dos ritmos de aprendizagem, pelo que levou a que durante a concretização da PES algumas planificações fossem alteradas ou não cumpridas na sua totalidade, uma vez que se prima pela realização da ação e a maneira como esta é entendida pela criança, e não no tempo que a criança demorou a concretizá-la (Zabalza, 2001).

Segundo Schön (1983; 1987) a reflexão na ação é o conhecimento que se constrói simultaneamente com a ação e que é completado através da ciência e das técnicas inerentes a esse conhecimento. Este ato reflexivo foi realizado durante todo o processo da PES através de três momentos reflexão na ação, reflexão sobre a ação e sobre a reflexão da ação. A reflexão na ação envolve a reformulação do decurso da ação enquanto a estamos a realizar, saber adaptar ou corrigir as interações verbais é um exemplo desta. A segunda, reflexão sobre a ação, preconiza a análise retrospectiva recorrendo à reconstrução mental do decorrer da ação. Esta decorre com maior naturalidade no indivíduo, quando se dá um acontecimento inesperado ou para perceber outras componentes visuais, sendo utilizado guiões de pré-observação como parte deste processo. Ambas estas reflexões assumem um valor epistémico que, por sua vez, poderá ser amplificado na reflexão sobre a reflexão na ação que contribui para o desenvolvimento e

progressão individual do processo profissional, parafraseando esta reflexão foi crucial para a PES pois auxiliou no desenvolvimento de ações futuras, na compreensão dos problemas que surgem enquanto são realizadas e a desvendar novas soluções promovendo o crescimento do docente (Schön, 1987). A realização desta última foi concretizada através de narrativas individuais, narrativas colaborativas e, mais uma vez, o diário de formação. De acordo com Ribeiro et al. (2007) as narrativas colaborativas fomentam o desenvolvimento das dimensões do saber-fazer, do saber-estar e, sobretudo, do saber-ser, que preconizam, respetivamente, questões associadas às ações como as interações, o espaço, o tempo e os materiais pedagógicos, a construção da identidade profissional, e a integração das competências sociais e pessoais das quais se destacam “a capacidade de escuta e de aceitação do outro” (p.3125). Simultaneamente, compreende-se a natureza dialética resultante destas narrativas, que coadunam as experiências vivadas e o conhecimento científico-pedagógico, visando o crescimento dos indivíduos através da partilha e co-construção de saberes profissionais (Ribeiro, 2011). Compreende-se, assim, o exercício reflexivo e indagatório indissociável da prática, fomentando o aperfeiçoamento da mesma através das interações estabelecidas e dialogadas entre docentes cooperantes e professoras estagiárias.

O contínuo repetitivo deste processo revelou-se fundamental e essencial ao desenvolvimento e crescimento do conhecimento da mestranda aquando do percurso na PES. Ao estar constantemente a observar as dinâmicas das crianças, planificando atividades que atendam às dificuldades e curiosidades que iam surgindo e submetendo a ação ao escrutínio do olhar observador e crítico do outro, foram destacados aspetos a serem melhorados, realizaram-se provocações que originaram na criação de novas teorias, estratégias e hipóteses, que levaram à realização de mais pesquisa e procura pelo conhecimento que são imprescindíveis à melhoria da docência. Pode-se afirmar que esta contribui para a formação de profissionais da educação observadores, críticos, reflexivos, ativos e participativos que se focam no desenvolvimento progressivo dos seus conhecimentos para construir e desenhar propostas educativas promotoras de aprendizagens significativas, respeitando os objetivos e especificidades dos contextos educativos.

3. CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E RESULTADOS OBTIDOS

O presente capítulo compreende a descrição das ações desenvolvidas em contexto de estágio, sendo realizada uma análise reflexiva e crítica sobre as atividades concretizadas sustentada nos quadros legais e conceptuais (cf. Capítulo I) e atendendo às especificidades evidenciadas em contexto através do processo de investigação-ação que decorreu durante todo o percurso na PES (cf. Capítulo II).

A Metodologia de Investigação-Ação sustentou o crescimento profissional e assumiu os atos de observação, planificação, ação e reflexão que acompanharam e fundamentaram a tomada de decisões durante as práticas educativas (cf. Capítulo II). Ao partir dos interesses, gostos e situações concretas do quotidiano das crianças procurou-se desenhar estratégias pedagógicas e seleccionar recursos didáticos que coadunassem esses em articulação com os vários saberes em busca de proporcionar atividades com significado para as crianças (Bruner, 1999).

Deste modo, o capítulo divide-se em dois subcapítulos, o primeiro dedicado ao percurso concretizado no contexto do Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e o segundo dedicado à prática realizada na Educação Pré-escolar.

3.1. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste subcapítulo serão explicados algumas das atividades e o projeto educativo desenvolvidos em contexto de estágio na PES do 1.º CEB, mais concretamente no 2.º ano de escolaridade. No sentido de uma escola inclusiva, as atividades surgiram das características de turma e individuais das crianças (motivações, potencialidades, dificuldades e necessidades) observadas no contexto educativo, atendendo também ao desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes explanados nas Aprendizagens Essenciais (AE) e Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO, 2017). Relembrando alguns aspetos fulcrais sobre a caracterização da turma, é uma turma de 21 alunos com crianças ativas e motivadas para a aprendizagem, participativas e gostam de jogos. As crianças demonstram uma preferência pela

área de Matemática, apesar de gostarem também bastante da área de Estudo do Meio, sendo esta uma área mais intuitiva para eles, e demonstram mais dificuldades na área de Português, nomeadamente nos domínios da Escrita e na Leitura. Tendo em consideração as três crianças com Apoio Educativo, Aluna D.R., Aluno D.F. e Aluna M.S., que apresentam um ritmo de aprendizagem mais lento na área curricular de Português, foi realizado um trabalho conjunto entre os membros do par pedagógico e a professora titular para criar e adaptar as atividades também às suas dificuldades, prestar auxílio e apoio a estas crianças nos vários momentos da realização das atividades. Em relação ao Aluno G., diagnosticado com paralisia cerebral, que apresenta dificuldades aos níveis e funções psicomotoras, a adaptação dos materiais ou recursos passa pela forma como estes são feitos, ou seja, adequar o tamanho e espessura do recurso para que a criança possa manuseá-los com facilidade e no caso de serem atividades que envolvam as artes visuais, nomeadamente atividades que exijam o recorte e a montagem de algo, os moldes devem ir já recortados, auxiliando posteriormente a criança a colar e a construir os mesmos.

Tendo sido observada mais dificuldades por parte das crianças na área de Português o projeto desenvolvido pela díade procurou colmatar lacunas e estimular a escrita através do jogo. Assim, teve como propósito, ainda, incentivar as crianças para a descoberta de novos mundos de fantasia, de imaginação e criatividade através da leitura e escrita de pequenos textos, Micro Contos. De acordo com a definição dada por Guerreiro micro contos “são pequenas narrativas que contam uma história e que deixam sempre muitas pontas soltas para que quem os lê possa pegar e atar novas narrativas e construir a sua própria história” (Blog Micro Contos, s.d.). O autor acrescenta que também se pretende desmitificar “a ideia de que é difícil, complicado e moroso” (Blog Micro Contos, s.d.) associada ao processo de criação de histórias. Com base neste conceito, os Micro Contos podem ser criados, dar continuidade a uma história ou recontar uma história de uma perspetiva diferente. Tivemos como propósito envolver as famílias na medida em que ao recorrer ao jogo de cartas, as crianças poderão levá-las para casa e jogar com os pais proporcionando momentos lúdicos, de diversão e de interação familiar, dando a conhecer às famílias o projeto que está a ser desenvolvido, envolvendo-os também no percurso de aprendizagem do seu educando (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto).

Em cada uma das intervenções da PES o ponto de partida era um conto ou uma história em formato audiovisual, considerando as dificuldades dos alunos D.R., D.F. e M.S. (cf. Capítulo II), dos quais fizeram parte do projeto: “Uma Família de Castanhas”, pequenas histórias mudas

pertencentes ao desafio “Somos mais fortes se trabalharmos em conjunto?”, “O Príncipe com Orelhas de Burro” pertencente ao Plano Nacional de Leitura e, por último, “Rudolfo, a rena de nariz vermelho”.

Atendendo à concretização da PES durante um período pandémico, cessaram-se as atividades festivas, o que levou a díade pedagógica, após observar a emoção e o interesse das crianças, a desenhar atividades que fossem ao encontro do tema do Magusto. As atividades foram desenvolvidas seguindo um paradigma construtivista (cf. Capítulo I) colocando a criança no centro da sua aprendizagem. Partiram de um desafio inicial que estimula sentimentos de empatia “O que sentem as castanhas?” procurando experimentar de forma objetiva e racional o que sente o outro a fim e tentar compreender a realidade através dos sentidos e das sensações. O desafio surgiu de um diálogo na época das castanhas e foi desenvolvida à volta de uma história denominada de “Uma Família de Castanhas”, criada pela díade e apresentada num *e-book* interativo. Trata a história de uma família de cinco castanhas, cada uma delas com uma característica especial. Esta correspondência aos cinco sentidos – paladar, olfato, visão, tato e audição – pretende mostrar que todos somos diferentes, mas juntos importantes para a vida. Chegando a hora de abandonarem a árvore, as castanhas começam a cair cada uma na sua devida ordem – primeiro, a Castanha Linguaruda; segundo, a Castanha Vidente; terceiro, a Castanha Orelhuda; quarto, a Castanha Nariguda; quinto, a Castanha Mãozinhas – indicando hierarquia, sequência, uma posição que conduzia a momentos de reflexão e discussão. O artigo definido que precede a castanha dá-lhe um sentido individual ao determinar com exatidão o sujeito em questão. Os nomes atribuídos às castanhas em função dos cinco sentidos dão ênfase às distinções das relações sensoriais – cheiro, sabor, ruído, textura e forma – que são experienciadas no quotidiano pelo nosso corpo. Assim, procedeu-se à articulação de conteúdos matemáticos, português e estudo do meio através da audição e visualização da história. Seguiu-se um diálogo com as crianças focando nas personagens recriadas em cartolina e expostas no quadro, nas suas características e nas ações e acontecimentos das mesmas. A história ao ser narrada e ouvida garante um momento de interação em grande grupo e dá oportunidade aos Alunos D.R., D.F. e M.S. de participarem desta análise com os restantes colegas. As crianças demonstraram interesse na história e pediram para voltar a colocá-la para a puderem ouvir e ver outra vez. Durante a segunda reprodução da história as crianças demonstraram estar concentradas e fizeram silêncio dedicando a sua atenção à mesma, havendo momentos de riso e alguma inquietação por parte de

alguns alunos, sendo ambos indicadores de entusiasmo (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Os alunos mostraram-se bastante participativos e motivados, fizeram perguntas sobre as personagens querendo saber mais sobre estas: “Professora, as castanhas ficaram separadas? Depois de caírem da árvore?” (Aluno G.O.), “O que aconteceu à Castanha Maõzinhas? Ficou sozinha na árvore?” (Aluna M.B.). Após o diálogo foi introduzido o jogo de cartas onde se notou uma alteração no ambiente da sala quando foi mencionado o mesmo. As crianças começaram a trocar comentários entre si derivados da curiosidade de que tipo de jogo iriam realizar. O jogo de cartas obedece à ordem “Quem?”, “Faz?”, “Mas?” (cf. Figura 3).



Figura 3 – Exemplo de uma sequência do jogo de cartas – “Quem?”, “Faz?” e “Mas?”

A estrutura das cartas auxilia na construção de frases focando os momentos importantes da história, nomeadamente, a apresentação das personagens que constitui o grupo nominal – carta “Quem?” –, dando-se a ação que foi realizada pela personagem, o grupo verbal – carta “Faz?” –, terminando com um problema introduzido pela conjunção simples “mas” – carta “Mas?” –, fomentando a consciência morfológica. Enquanto realizam o jogo, as crianças interiorizam esta estrutura frásica através da descoberta pela leitura do conteúdo das cartas e estabelecem relações entre os vários componentes da história podendo facilmente alterar o rumo da mesma, dando origem a novas versões, auxiliando na produção escrita. No decorrer do jogo, teve de ser prestado auxílio no momento de leitura das cartas aos Alunos D.R., D.F. e M.S., sendo que os Alunos D.F. e M.S. ainda se encontravam muito dependentes da tabela silábica, dada pela professora titular no ano anterior, e a Aluna D.R. consultava a tabela apenas quando não conseguia associar os grafemas aos seus respetivos sons. Não obstante, estes alunos compreenderam o que era pedido, conseguiram realizar o jogo e ainda demonstraram entreaajuda e apoio entre si. As restantes crianças compreenderam o jogo e concretizaram-no atendendo à ordem explicada. Algumas crianças trocaram a colocação da carta “Mas?”, no sentido em que seguiram corretamente a ordem explicada trocando apenas o problema com que a personagem

se depara. Não obstante, essa alteração foi considerada também correta, uma vez que parte do jogo depende do sentido lógico-interpretativo da criança. Depois de organizadas as cartas, as crianças copiaram a informação contidas nestas para o caderno, criando os primeiros de muitos Micro Contos. Através desse ato as crianças desenvolveram a autonomia e apropriaram-se de competências de leitura e de escrita nas “dimensões gráfica, ortográfica e compositiva da escrita” (Ministério da Educação, 2018e, p. 4) das quais se destacam o treino da grafia e a aplicação de “convenções básicas” da escrita como “nitidez no desenho das letras, disposição das palavras, das frases e dos parágrafos (...), [e] proporcionalidade gráfica” (Batista et al., 2001, p. 35). A escrita e revisão ortográfica, enquanto as crianças copiaram e juntaram o conteúdo de cada carta, compreende em si a correspondência entre som e grafema, mas também permitiu que a criança adquirisse “maior contacto com a forma escrita das palavras e [vá] constituindo, de forma consistente, o seu léxico ortográfico, sabendo, sem qualquer hesitação, como se escrevem muitas palavras” (Batista et al., 2001, p. 54). Enquanto atividade integrante do projeto desenvolvido ao longo da PES no 1.º CEB, o par pedagógico procurou focar esta na estrutura frásica dos Micro Contos apelando à descoberta, à construção e à transformação do conhecimento através das experiências vividas pelas crianças e na forma como os saberes adquiridos por meio dessas se articulam havendo maior probabilidade do conhecimento se tornar “significativo, isto é, quando permite atribuir sentidos às situações com que convivemos, e quando existe uma relação entre o “novo” (o conhecimento a adquirir) e o conhecimento que possuímos” (Leite, 2012, p. 88). Através da descoberta pela leitura as crianças exercitaram a sua mente através do pensamento lógico conforme foram interpretando o conteúdo das cartas e cruzando a informação seguindo a estrutura frásica preconizada nas mesmas, adquirindo uma base consistente e coesa que as acompanhara em futuras produções escritas.

Situado ainda no mesmo dia e no horário da manhã, deu-se continuidade à exploração da história focando na forma como são referenciadas cada uma das personagens, dando ênfase aos determinantes artigos que antecedem o nome de cada castanha. As crianças chegaram aos conceitos de determinante artigo definido e determinante artigo indefinido, sendo aprofundados estes conceitos através de uma apresentação interativa. Durante a apresentação um dos alunos fez a seguinte observação: “Se eu disser «UMA aluna Y» pode ser uma pessoa de qualquer turma, mas se eu disser «A aluna Y» então eu sei que é a aluna Y da nossa sala!” (Aluno H.). Depois desta partilha as crianças partilharam olhares, sorrisos e acenos de cabeça indicando concordância com o que o

colega explicou, revelando também terem percebido os conceitos. Como momento de aplicação de conhecimentos as crianças realizaram duas tarefas: a primeira, identificação dos determinantes artigos consoante a imagem ou as imagens; a segunda, completar as frases de acordo com os determinantes artigos definidos e/ou indefinidos. Estas tarefas foram criadas na plataforma *Wordwall* através de um *quizz* e do jogo palavra faltante para que fosse possível realizá-las no computador em junção com uma roda gigante, como fator surpresa, para selecionar a criança que iria realizar o jogo. A combinação destes jogos proporcionou um momento distinto e prazeroso para as crianças permitindo que acompanhassem a correção das tarefas, sendo capazes de comparar as respostas, apercebendo-se dos seus erros e corrigindo-os autonomamente. Tendo sido escutada a enunciação da ordem numérica de alguns números ordinais por parte de algumas crianças em aulas anteriores, introduziu-se o conceito de numerais ordinais através da concretização de um cartaz atendendo à ordem de caída das castanhas. As crianças recorrendo à memória enunciaram o nome da primeira castanha a cair e, numa primeira fase, classificaram a ordem da mesma da primeira à quinta castanha. Numa segunda fase foi dada continuação à história acrescentando mais cinco castanhas, sendo que as crianças recorreram ao sentido da visão para as diferenciar de acordo com as suas cores. Deu-se seguimento à construção do cartaz com as restantes castanha coloridas, do sexto ao décimo lugar.

Ao construírem o cartaz as crianças exercitaram a memória, desenvolveram competências linguísticas na enunciação dos eventos da história e também capacidades argumentativas aquando da justificação da sua opinião (Ministério da Educação, 2018e). De modo a consolidar as aprendizagens adquiridas optou-se pela utilização de um crucigrama devido ao seu carácter lúdico, dado que constitui uma atividade prazerosa e divertida para a criança (cf. Capítulo I). Na área de Português o crucigrama contribui para o desenvolvimento da leitura e da interpretação de enunciados, estimulando o raciocínio e a consciência grafofonológica através da escrita das respostas por letras, a concentração e apropriação de novos vocábulos. No que concerne às competências matemáticas as crianças desenvolveram a localização espacial, com as posições vertical e horizontal conducentes à orientação da escrita da resposta, a organização de dados, uma vez que o crucigrama é estruturado segundo o critério de interligação de palavras de acordo com as letras que estas têm em comum, e também a contagem, atendendo à correspondência do número de letras de uma determinada palavra com o número de espaços disponíveis no esquema. No segundo dia deste desafio, relembrou-se a história do dia anterior e

procedeu-se à exploração dos sentidos, aprofundando as funções e os órgãos associados aos mesmos. Aquando da menção das crianças dos órgãos do tato e da audição, respetivamente, as mãos e as orelhas, realizou-se em grande grupo uma observação e reflexão mais aprofundada destes, tendo as crianças chegado rapidamente à conclusão que o órgão do tato era a pele, pois as mãos são membros superiores e não órgãos, e o órgão da audição eram os ouvidos depois de continuarem a ouvir apesar de terem coberto as orelhas. Procedeu-se ao registo destes conceitos para que as crianças tivessem no seu caderno diário podendo consultar e revisita-los para recordarem-nos quando necessitassem. No momento da tarde, foi realizado um percurso no campo de jogos com etapas proporcionando às crianças atividades que permitam explorar os cinco sentidos. Em equipas as crianças decifraram as pistas contidas num envelope e através da solução saberem qual a estação a que tinham de se dirigir. A estação do tato continha dois recipientes, um com água fria e outro com água quente, onde as crianças mergulharam as mãos e expressavam verbalmente o que sentiram em cada um dos lados. Na estação do paladar foram dadas às crianças batatas fritas e gomas para diferenciarem os sabores e aplicarem as noções de salgado e doce. Nesta estação foram seguidas as regras de segurança e de prevenção na medida em que um dos elementos do par pedagógico desinfetou as mãos, colocou luvas e era a única pessoa que tocava nos sacos que continham os elementos de estudo, voltando a desinfetar as mãos sempre que se dava a rotatividade dos grupos. Passando à estação da visão, as crianças observaram ilusões de ótica e foram questionadas sobre as mesmas, se se mexiam ou não. Após dar oportunidade às crianças de partilharem as suas opiniões e ao fazer uso dessas, remeteu-se para o conceito de ilusão de ótica. Depois dessa discussão uma das crianças colocava um pedaço de tecido preto sobre os olhos, privando-a assim do sentido da visão, e um dos colegas ajudava-a a dar uma volta à mesa. Com este procurou-se incutir e fomentar nas crianças o espírito de solidariedade, compreensão e de ajuda, valorizando “o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, [e] pela solidariedade para com os outros” (Oliveira-Martins et al., 2017, p. 16). Na estação do olfato as crianças cheiraram açafraão e canela que se encontravam colocados em pequenos recipientes, referindo se o cheiro era intenso ou não. Por último, a estação da audição as crianças manipularam os objetos que se encontravam na mesa, uma garrafa vazia e um pau (reco-reco) e duas garrafas com areia dentro (maracas), e criaram sons e ritmos com mais ou menos intensidade e volume (Ministério da Educação, 2018b). No fim de todos os grupos e todas as crianças terem experienciado as várias etapas, retornaram à sala onde realizaram a

consolidação das suas descobertas anotando-as numa folha fornecida pelas professoras estagiárias. A nível de comportamentos e atitudes durante este percurso as crianças demonstraram-se muito entusiasmadas, tendo reações um pouco exageradas como atirarem-se para o chão ou guincharem, observaram-se também muitas gargalhadas e alguma distração ou desatenção quando liam as pistas para prosseguirem para a próxima estação e, portanto, retiravam conclusões muito precipitadamente. Todos estes comportamentos apenas revelaram ser evidência do entusiasmo e emoção das crianças perante uma atividade rica em experiências que ajudam a produzir conhecimento sendo, portanto, uma aprendizagem com significado para as crianças (cf. Capítulo II). No momento de retorno à sala, as crianças continuaram com um volume de voz alto e ainda alguma inquietude no lugar, o que levou a que o par pedagógico tivesse uma atitude assertiva e calma levando as crianças a refletirem sobre o seu comportamento. As crianças demonstraram entender a dificuldade que é ouvir e dialogar quando há pessoas à sua volta a fazer barulho. Devido ao intercalar dos momentos de pausa, estabelecido como medida de prevenção e segurança por causa da pandemia, algumas turmas encontravam-se em tempo de intervalo ou de almoço, enquanto outras estavam em tempo letivo (cf. Capítulo II). Perante esta realidade, as crianças acalmaram e moderaram o seu tom de voz, exibindo serem capazes de ouvir e, mais uma vez, serem detentoras de valores e atitudes de respeito para com o outro, empatia e compaixão. No momento de consolidação dos conhecimentos adquiridos através do percurso fez-se sentir algum barulho, contudo este foi considerado um barulho saudável causado pela recordação, organização e estruturação do pensamento e das experiências vivenciadas pelas crianças nessa tarde.

No âmbito da primeira aula supervisionada deu-se continuação ao projeto Micro Contos desenvolvendo-o num ambiente matemático com recurso a ferramentas digitais e analógicas de modo a criar uma atividade lúdica promotora de interações sociais. Sustentou os momentos da aula a Taxonomia de Bloom que prevê uma organização hierarquizada dos objetivos educacionais. Assim, a referida taxonomia integra os seguintes momentos: conhecimento – pretende-se que a criança trabalhe a memorização de fatos específicos, de padrões, de procedimento e de conceitos; compreensão – pretende-se que a criança interprete o conceito que lhe foi dado e que adquira significado através do que aprendeu; aplicação – que utilize as novas aprendizagens em novas situações; análise – que analise a informação dada tendo em conta novas situações; síntese e avaliação – estabelece padrões de modo a retirar conclusões. Esta

hierarquização permite o estímulo cognitivo através de uma organização de aquisição de conteúdos, conceitos e valores que se vão estruturando na mente da criança (Bloom, 1956). O desafio proposto às crianças, “Somos mais fortes se trabalharmos em conjunto?”, apoiou-se na introdução do conceito de provérbio e na exploração da língua portuguesa para que as crianças se apropriassem de novas formas de expressão presentes do património imaterial nacional. Aliado a este introduziram-se os conceitos de números pares e números ímpares, fomentando também o raciocínio matemático e o cálculo mental. Partindo da visualização de um vídeo motivacional com quatro pequenas animações criou-se o conteúdo das cartas “Quem?”, “Faz?”, “Mas?” e adicionou-se uma nova carta, “Solução?”, com o objetivo de criar um recurso ao problema dado pela carta “Mas?”. O conteúdo foi analisado oralmente e registado, posteriormente, numa tabela, com o auxílio da professora estagiária, tomando as palavras e expressões ditadas pelas crianças, dando valor às suas vozes, opiniões e partilhas (Rogers, s/d, citado por Zimring, 2010). Contudo, o recurso criado para acompanhar o registo não correspondia às necessidades das crianças, sendo a estrutura do mesmo desadequada para organização e escrita dos micro contos. Este foi alvo de discussão na reflexão pós-ação por parte da díade pedagógica, da docente cooperante e da orientadora supervisora. A tabela carecia de linhas que guiassem a orientação da escrita e de expressões conducentes ao auxílio da construção frásica. A ausência de um auxílio visual em preencher a mesma foi também um fator destacado, uma vez que o professor deve dar o exemplo e orientar as crianças para que se sintam seguras e sejam capazes de ultrapassar as suas dificuldades. Deste modo, a professora estagiária transformou este desafio, num exercício oral e deu continuidade à criação dos restantes micro contos, pelo que as crianças demonstraram ser capazes de realizar os mesmos oralmente, enunciando frases completas, expressando com clareza o que pretendem transmitir, pontualmente corrigindo e reformulando o seu próprio discurso, e descrevendo as personagens e as suas ações (Ministério da Educação, 2018e).

Ao recorrer às várias personagens que aparecem nas animações e recordando o desafio inicial iniciou-se a segunda atividade prevista para essa tarde articulando com a área de Matemática ao introduzir os números pares e ímpares recorrendo a uma apresentação preparada no *PowerPoint*. Partiu-se do conceito de par e da formação de pares para explicar às crianças a diferença entre par e ímpar, dando a conhecer através destes quais os Algarismos correspondentes ao conjunto dos números pares e quais os Algarismos correspondentes ao conjunto dos números ímpares, salientando que estes são identificados através do Algarismo da

casa das unidades. De modo a compreender se as crianças perceberam a explicação foram realizados dois cartazes com elas, aproveitando o espaço disponível nos placards expostos nas paredes da sala, com os números pares e ímpares. Posteriormente, as crianças receberam duas tabelas e dois conjuntos de etiquetas com as personagens de duas das animações, os pinguins e os caranguejos. As crianças colaram os pinguins na tabela dos números pares e os caranguejos na tabela dos números ímpares. Concluída a colagem das etiquetas nas respetivas tabelas, as crianças recortaram as margens da tabela para que esta se adequasse ao tamanho da folha do caderno procedendo à colagem da mesma, servindo esta de registo do que foi lecionado. Durante o momento de colagem teve de ser prestado auxílio ao Aluno G., uma vez que apresenta dificuldades nas funções psicomotoras. O Aluno G. organizou primeiro as etiquetas nas respetivas tabelas e a colagem em si foi realizada por uma das professoras. Os Alunos D.R., D.F. e M.S.. necessitaram de que se fizesse uma revisão do que foi dado e que se voltasse a repetir a explicação da atividade.

Ao realizarem o desafio, os alunos revelaram ser autónomos no momento de organização e de colagem das etiquetas na tabela, compreendendo o conceito, a técnica e relação matemáticas existentes, desenvolvendo a capacidade de análise e de interpretação para o resolver (Ministério da Educação, 2018d). Simultaneamente, foram articulando saberes da área das Expressões, nomeadamente, a Educação Artística, através da técnica de colagem onde as crianças mobilizaram “saberes e processos, através dos quais perceciona, seleciona, organiza os dados e lhes atribui novos significados” (Ministério da Educação, 2018a, p. 7). Assim, no decorrer da atividade, os alunos desenvolveram o raciocínio lógico-matemático, exploraram padrões de repetição e regularidades numéricas através da descoberta da paridade entre os algarismos, interligando com a formação de conjuntos, desenvolveram a motricidade fina, a coordenação óculo-manual e a concentração, dado o silêncio que se fez sentir.

Como as crianças apresentavam ritmos diferentes na realização das atividades foi-lhes pedido que colocassem o caderno com as tabelas e as etiquetas em cima das suas respetivas caixas, mencionando que lhes seria dado tempo para concluírem aquela atividade no dia seguinte, para se realizar um jogo. Tendo em conta a receção entusiástica das crianças ao jogo, foi criado um jogo de cartas que envolvesse o conteúdo dos números pares e ímpares e onde a criança exercitasse o cálculo mental através de operações com adições, indicando o resultado como sendo um número par ou ímpar. As crianças foram divididas em grupos e em pares de modo a que

estes fossem heterogêneos dando oportunidade aos Alunos D.R., D.F. e M.S. de interagir com os colegas de turma em contexto de sala de aula, uma vez que não se trata de um jogo inteiramente ligado à área de Português. A cada grupo ou par foi dado um tablet, havendo um grupo que ficou com o computador portátil da professora titular, pois houve um problema com o tablet pessoal de uma das professoras estagiárias, e um baralho de 5 a 8 cartas por cada criança consoante o número de elementos de cada grupo. Nos tablets encontrava-se um baralho de cartas virtual, criado através da plataforma de jogos *WordWall*, e à medida que as crianças clicavam no baralho para virar a carta, observavam o número ou a operação que nela se encontrava e depois procuravam, individualmente, no seu baralho se tinham a carta correspondente à carta selecionada pelo baralho virtual. A criança que tinha a carta correspondente lia o número ou realizava a operação de adição, que constava na carta, e mencionava se era um número par ou ímpar. Após este processo, restava pintar o retângulo com a denominação correta, par ou ímpar, na parte de trás da carta física. Mais uma vez as crianças trabalharam colaborativamente, exibiram atitudes e valores de entreajuda e de apoio, desenvolveram a autonomia e a atenção, exercitaram o cálculo mental e aplicaram os novos conceitos de números pares e ímpares, demonstrando serem detentores destes ao aplicá-los através do formato de jogo. Durante o jogo houve necessidade de intervir num dos grupos com base no facto de que dois dos alunos em vez de auxiliarem o parceiro estavam a dizer-lhe a resposta. Posto isto, orientou-se as crianças para a diferença entre ajudar e dar a resposta ao que um dos alunos mencionou: “Então ajudar é o mesmo que dar pistas!” (Aluno R.A.) procedendo a ajudar o colega através da estratégia de contar pelos dedos. Apesar dessa estratégia não fomentar o cálculo mental foi permitido que tal continuasse para que as crianças daquele grupo não se sentissem desmotivadas e constrangidas após terem encontrado uma solução para o problema que foi destacado. No que concerne ao ambiente da sala, fez-se sentir outra vez um barulho saudável proveniente das interações entre as crianças.

O desafio “Que magia existe dentro de um conto?” teve como fio condutor o conto “O Príncipe com Orelhas de Burro”, presente no Plano Nacional de Leitura, onde foram articuladas as áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, as Artes Visuais e a Música. As atividades apresentadas foram sustentadas através da aplicação da Taxonomia de Bloom em conjunto com a Metodologia de Projeto (cf. Capítulo I), com a duração de três dias. No primeiro dia, foi apresentado às crianças o conto cantado “O Príncipe com Orelhas de Burro” e realizou-se a análise do mesmo após a sua audição. Seguiu-se o preenchimento de uma tabela, intitulada de “O

Reconto do Conto”, de acordo com a informação que retiraram do conto acompanhando a ordem do jogo das cartas. Ao criar esta tabela a díade teve o cuidado de a adaptar ao preencher o campo das personagens, “Quem?”, e inserir o conector discursivo “mas”, para facilitar a interpretação da mesma, uma vez que se trata de um conto rico em personagens, ações, obstáculos e soluções. O preenchimento da tabela foi realizado em grande grupo, sendo primeiro escrito o texto no quadro interativo pela professora estagiária e posteriormente copiado pelos alunos para as suas respetivas tabelas. No momento da tarde, foram colocadas as perguntas sobre o significado de Micro Conto e qual a função deste, levando as crianças à descoberta das respostas a estas perguntas. Finalizada a reflexão e as crianças compreendendo o que é um micro conto e a sua utilidade, prosseguiu-se para a criação do jogo de cartas dos Micro Contos. Durante a realização desta foi abordada a área da Matemática partindo do número e da ordem das cartas recordando e aplicando os conceitos de numerais ordinais e números pares e ímpares. As crianças receberam os moldes das cartas para recortarem e enquanto realizavam o recorte, ouviram a música presente no vídeo do conto cantado exibido no início da aula. As crianças que revelaram maior destreza e desenvolvimento das competências de coordenação e motricidade fina começaram, ainda neste dia, a preencher as cartas com as questões “Quem?”, “Faz?”, “Mas?” e “Solução?”. Ao recortarem as cartas as crianças começaram a cantar a música do conto, permanecendo calmas nos seus lugares, concentradas no ato do recorte e limpando o seu espaço de trabalho após terminarem essa ação. A mais se acrescenta que as cartas do Aluno G. foram recortadas pela professora estagiária, pelas razões que foram explicadas na descrição da turma presente no Capítulo II e no resumo feito no início do presente subcapítulo. No segundo dia, as crianças passaram o conteúdo com que preencheram a tabela do dia anterior para as cartas, respeitando a ordem e organização das mesmas. Partindo do conteúdo de algumas das cartas remeteu-se para a área de Estudo do Meio de forma a trabalhar os hábitos e cuidados corporais, nomeadamente a higiene diária de cada um. No terceiro dia, foi dado tempo às crianças que demonstraram ritmos de trabalho menos rápidos de terminarem as suas cartas, dando oportunidade às crianças que já concluíram de ilustrar as suas cartas no verso das mesmas. Com as cartas concluídas as crianças começaram a criar variantes do conto de Adolfo Coelho, jogando com as mesmas realizando a partilha dos Micro Contos obtidos no fim do jogo. Para que este decorre-se na melhor das condições explicou-se por etapas o procedimento do mesmo. No momento de partilha, notou-se o entusiasmo e houve ainda gargalhadas quando uma das alunas partilhou o seu Micro Conto: “O

barbeiro mandou chamar o barbeiro para cortar a barba ao príncipe, mas não podia contar a ninguém. O rei ameaçou-o de morte se contasse a alguém”. No final do dia as crianças levaram as cartas para casa para que pudessem jogar com os seus familiares, ao que foi pedido aos encarregados de educação para partilharem os resultados através da plataforma *Classroom*.

Do total de 21 encarregados de educação apenas sete partilharam os contos criados em conjunto com os seus educandos. Desses apenas dois comentaram na plataforma, o Encarregado A partilhou o micro conto do seu educando seguindo-o de caras risonhas: “Os pastores não podiam ter filhos, mas sabiam que eles não podiam dizer a ninguém, então mandaram o barbeiro cavar um buraco e gritar lá para dentro o segredo. Aluno G.M. 😂😂😂”. E a Encarregada B partilhou fotos e vídeos do seu educando a realizar o jogo e ainda comentou: “Este fim de semana vai ser mais divertido com o jogo das cartas! Obrigada pela iniciativa 👍👉”. Importa salientar que houve um aluno que não tinha computador e que mesmo após ter sido apresentada a solução pelas professoras estagiárias de entregar os micro contos escritos numa folha de papel, tal não aconteceu.

Para finalizar, assumiu-se a abordagem STEAM (cf. Capítulo I), seguindo as etapas da compreensão, da descoberta, da criação, da reflexão e da partilha, permitindo articular as áreas curriculares do 2.º ano de escolaridade e incorporar a Iniciação à Robótica e à Programação. No início da semana, foi apresentada e explorada a história “Rudolfo, a rena de nariz vermelho”, sendo esta personagem recriada em cartolina para acompanhar os vários desafios explorados nessa semana. Partindo da história foram abordados os conceitos de itinerário e localização espacial, respetivamente, correspondendo às áreas de Estudo do Meio e de Matemática, dado que o Rudolfo ajudará o Pai Natal a entregar os presentes e terá de realizar um percurso que contém um ponto de partida e um ponto de chegada e se movimentará segundo as direções para a frente, para trás, para a direita e para esquerda, realizando um quarto de volta, meia volta, três quartos de volta e uma volta completa (Ministério da Educação, 2018d).

De modo a promover o trabalho colaborativo, a comunicação e a interajuda entre as crianças, modificou-se a organização do espaço implementando uma metodologia ativa, tornando a criança o principal agente da sua aprendizagem (Berbel, 2011). As mesas foram agrupadas em pequenos quadrados permitindo a criação de pequenos grupos de três a quatro crianças, e foram colocados sob as mesmas a cartolina onde o *Blue-Bot* realizará o itinerário, as cartas micro contos e os fluxogramas com as direções a seguir (cf. Figura 4). Conforme as

crianças foram entrando na sala iam-se apercebendo de que o amigo Rudolfo não se encontrava no quadro, questionando de imediato a ausência da sua presença. Lançou-se assim o desafio “O Natal está em perigo, quem quer ajudar o Pai Natal a encontrar a rena Rudolfo?” e as crianças através do diálogo em grande grupo realizaram uma análise crítica e reflexiva sobre o porquê de a festividade estar em perigo após o desaparecimento da personagem tão estimada.



Figura 4 – Organização das mesas para a concretização da atividade “Vamos procurar o Rudolfo”

Antes de iniciar a primeira atividade do desafio, as crianças decidiram entre elas a ordem de jogada fomentando a resolução de conflitos e as regras da boa educação e desenvolvendo valores e atitudes de empatia, tolerância e respeito pelo outro (Ministério da Educação, 2018c, 2018f). A maioria dos grupos chegou a um consenso sobre essa ordem, havendo um grupo que optou pela ordem alfabética. Iniciou-se a atividade “Vamos procurar o Rudolfo” realizando um percurso envolvendo a aplicação de duas estratégias: a primeira consistiu na utilização de um fluxograma e a segunda na programação por blocos de um percurso virtual.

Optou-se pela utilização de um fluxograma dado que fomenta o raciocínio e o interesse pela leitura e pela descoberta, auxiliando a interpretação do processo explanado no mesmo. Ao explorarem e descobrirem as orientações as crianças trabalham a descodificação e a padronização das instruções, o que facilita a localização, a identificação e, portanto, a análise da informação pertinente e relevante deste processo (Souza, 1993).

Consoante a passagem do *Blue-Bot* pelos locais destacados – padaria, escola, casa e hospital – as crianças retiraram uma carta para no fim da atividade redigirem o micro conto sobre a mesma como forma de consolidação de saberes. No fim de todas as crianças do grupo terem realizado o seu percurso, registaram o mesmo numa ficha (cf. Figura 5).



Figura 5 – Concretização da atividade “Vamos procurar o Rudolfo”, aplicando a primeira estratégia – fluxogramas e Blue-Bots.

O grupo a que pertencia o Aluno G., os seus pares desenvolveram estratégias de auxílio como por exemplo, o Aluno G. ditava as direções e orientações que eram inseridas no *Blue-Bot* por outro parceiro, caso ele não conseguisse chegar ao robô, sendo que os colegas revezaram entre si essa tarefa. Os alunos que demonstravam mais dificuldade na orientação e localização espacial levantaram-se dos seus lugares, colocando o corpo na mesma direção do robô, inserindo posteriormente os comandos.

A última instrução do fluxograma transmitiu a passagem para a segunda estratégia, sendo dado a cada grupo uma carta que tinha ficado esquecida pelo Pai Natal, revelando que o Rudolfo estava preso no *tablet*, tendo de ser realizado um percurso numa aplicação para o libertar (cf. Figura 6).

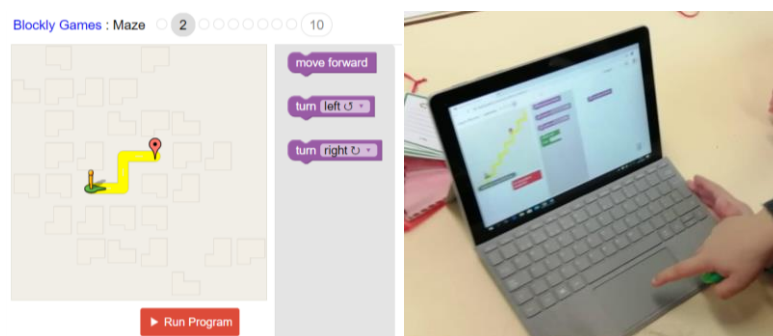


Figura 6 – Concretização da atividade “Vamos procurar o Rudolfo”, aplicando a segunda estratégia – programação por blocos.

O primeiro nível foi executado com o auxílio da professora estagiária para compreenderem como se programa por blocos. Conforme completaram os percursos e passaram de níveis as crianças colaboraram entre si, através da comunicação e entreaajuda para chegar à solução, partilhando opiniões e ideias que contribuem para a aquisição de valores e atitudes de respeito e do saber ouvir o outro preconizados no PASEO, revelando ser detentores de valores e atitudes de cooperação e interação com os seus pares, como também de capacidades discursivo-argumentativas, e ainda de autorregular as suas emoções (Coelho et al., 2016; PASEO, 2017; Ramos & Espadeiro, 2016). Findando o jogo, as crianças realizaram um truque de magia para que a tão estimada rena Rudolfo conseguisse sair do dispositivo tecnológico. Assim, com a

personagem salva e, portanto, o Natal também, as crianças refletiram em grande grupo sobre o conceito de itinerário e realizaram o registo no seu caderno diário.

A aproximação à gamificação nesta atividade contribuiu para o desenvolvimento do conhecimento dando-se este de forma gradual e transversal, isto é, aumentando a complexidade dos níveis conforme a criança os vai solucionando dando oportunidade de construir conhecimento nas várias áreas do saber, sem que haja uma que sobressaia ou se sobreponha. Destaca-se, ainda, a forma como o erro é encarado ao transformar a natureza negativa que lhe era associado, dando valor ao mesmo, consoante os alunos foram ultrapassando as dificuldades e os obstáculos impostos pelo jogo, estimulando a análise e reflexão sobre as decisões tomadas (Kapp, 2012). Deste modo, as crianças desenvolveram competências de autonomia, de resiliência e de persistência, o pensamento e espírito críticos e o raciocínio lógico fundamentais ao seu crescimento e aprendizagem individuais (PASEO, 2017).

Para concluir o desafio, a sistematização das aprendizagens estendeu-se à criação de um Micro Conto com base no que concretizaram nessa manhã, utilizando as cartas que recolheram no primeiro desafio. Na personagem do Micro Conto cada criança escreveu o seu próprio nome, sendo cada indivíduo o protagonista que concretiza a ação, respondendo à questão “Quem?”. A criação do resto das ações foi realizada em grupo, sendo que a professora estagiária acompanhava a produção escrita no quadro interativo. Assim, o Micro Conto criado pelas crianças foi “A/O Aluno/a X realizou um percurso com o *Blue-Bot* para encontrar o Rudolfo, mas aquele itinerário não o/a levou ao Rudolfo. Então realizou um percurso numa aplicação do tablet para o encontrar”. Apesar da criação deste Micro Conto ter sido adaptada para os Alunos D.R., D.F. e M.S. com cartas já criadas para que pudessem ler e escolher a que mais se adequa ao que foi realizado, como compareceu apenas a Aluna D.R. não se recorreu à utilização dessas cartas, dado que a aluna foi capaz de acompanhar a criação dos Micro Contos, sem demonstrar grandes dificuldades.

Atendendo ao facto de que houve crianças que em exercícios de escrita e de redação de textos, continuavam a demonstrar erros derivados da falta de concentração e de revisão ortográfica e textual, as cartas do Micro Conto dão resposta a esta situação estimulando a compreensão e escrita de textos que atenuam a situação. Para tal, optou-se por estratégias de autorregulação para tomarem consciência da fraqueza e deste modo esforçarem-se no sentido de melhores resultados. Através do exercício de leitura das cartas as crianças refletiram criticamente sobre o poderia estar errado, uma vez que a leitura não correspondeu ao que estava

nas cartas, chegando assim à conclusão de que o erro residia na pontuação explícita nas mesmas. As crianças ditaram as correções a serem realizadas exercendo sempre a leitura consoante a pontuação ia sendo alterada. As correções iniciaram-se na carta “Faz?”, terminando com uma vírgula, sendo essa eliminada na carta “Mas?”, logo a seguir ao conector discursivo “mas”. Na carta “Mas?” acrescentou-se um ponto final, dado que foi realizada uma pausa no fim da leitura da mesma e em nada afetou o seu sentido, apenas encurtando-a facilitando a leitura. A última correção foi realizada aquando do ponto final na carta “Mas?”, passando na carta “Solução?” a palavra “então” a começar com letra maiúscula ao invés de minúscula. As crianças receberam uma tabela intitulada “O meu micro conto” copiando o Micro Conto criado nas cartas, atendendo às correções que foram feitas, partilhando no fim os mesmos. Importa salientar que a Aluna D.R. neste momento de leitura, apesar de ter lido lenta e silabicamente algumas palavras, foi capaz de ler o Micro Conto apenas necessitando de ajuda em palavras que compreendem grupos consonânticos, uma vez que ainda não tinha aprendido a correspondência grafofonológica dos mesmos. Os Micro Contos desenvolvidos no último momento do desafio compreendem a articulação entre as várias áreas curriculares tendo sido transformados de forma criativa para que as crianças se relacionassem com os mesmos, orientando-os para a reflexão sobre as suas aprendizagens enquanto redigiam o seu micro conto. Nesta fase do projeto as crianças revelaram ser detentoras dos processos linguísticos e frásicos necessários à criação de Micro Contos, demonstrando serem capazes de os criar sozinhas recorrendo à imaginação e à criatividade, enriquecendo o seu vocabulário e fomentando o gosto pela escrita e pela leitura através da decodificação da mensagem transmitida pelos textos, códigos, padrões e instruções que foram utilizados durante o projeto (Ministério da Educação, 2018e).

A avaliação revelou ser um aliado essencial no desenvolvimento das ações descritas, permitindo obter uma perspetiva mais concreta das fragilidades e potencialidades das crianças, tomando essas como motivo de investigação e mobilização dos saberes cruciais para melhorar as estratégias de ensino e de aprendizagem, os recursos, a organização dos tempos de realização de atividades, os momentos de correção e a relação professor-aluno durante as práticas educativas (cf. Capítulo I). Como tal, recorreu-se a grelhas de observação, a anotações ou apontamentos no diário de bordo de comentários, comportamentos e dinâmicas observadas nas crianças, através do registo fotográfico e de vídeo e comunicação entre a diáde.

3.2. A AÇÃO EDUCATIVA DESENVOLVIDA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

No seguimento da descrição do caminho percorrido durante a PES, serão apresentadas neste subcapítulo as ações educativas desenvolvidas no contexto da Educação Pré-escolar, assumindo os pressupostos teóricos preconizados no Capítulo I e como base fundamental e crucial os interesses, as aspirações e dificuldades das crianças, assim como as dimensões educativas e as relações com os vários intervenientes da ação educativa presentes no Capítulo II.

Neste contexto destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre os vários intervenientes da ação educativa através da partilha de observações, opiniões, saberes e experiências, para que se possa evidentemente desenhar e desenvolver atividades com significado para as crianças, encontrando-se subjacente a esses a intencionalidade educativa que lhe é indissociável (cf. Capítulo I). Assim, desenvolveu-se uma relação harmoniosa, mas igualmente reflexiva e crítica com os vários membros da equipa educativa, dado que toda a informação partilhada e transmitida culmina no criar de ambiente estável e consistente para as crianças, contribuindo para a transformação deste num espaço propício ao desenvolvimento de novas aprendizagens (OCEPE, 2016).

O percurso neste contexto foi um pouco conturbado porque deu-se uma diminuição do tempo estipulado no mesmo, devido à pandemia que ainda é vivenciada. Este passou pelo Ensino à Distância (E@D) devido à necessidade de o grupo e alguns membros da equipa educativa ficarem em isolamento profilático, após ter sido detetado um caso positivo na contração do vírus SARS-CoV-2. A passagem por esse tipo de interação ou de vivências à distância contribuiu para o crescimento profissional ao experienciar outras metodologias, estratégias e dinâmicas de interação e educação com as crianças como será descrito no presente subcapítulo.

As ações descritas e analisadas compreendem um processo que envolve os conhecimentos prévios das crianças, em conformidade com o que desejam aprender, respeitando a diversidade de ritmos e níveis de aprendizagem individuais das crianças como em grupo. Para tal, o conhecimento obtido no contexto educativo através de um processo sistemático, cíclico e reflexivo de observação, de registo e de partilha delineou o percurso apresentado.

Não sendo possível explanar no presente relatório todos os momentos desenvolvidos e experienciados em contexto apresentam-se as atividades “Jogo da Memória dos Animais”,

“Todos no sofá” concretizada no momento de E@D, “Construção dos fatos dos animais”, enquanto que o par pedagógico aprofundará as atividades “Construção dos animais vertebrados”, “O Tamanho dos Animais”, exploração das história rimada “Era uma vez cão”, Construção das máscaras”, “Casa dos Bichos” e “As texturas dos Animais”. Descritas em ambos os relatórios, as atividades “À Descoberta dos Animais”, “A Casa dos Animais” e “Os Micro contos dos Animais”.

No seguimento da observação das interações das crianças com o meio envolvente, foi possível constatar que as crianças demonstraram um grande interesse nos insetos que habitavam no espaço exterior, pegando nos mesmos ou colocando-os em copos da área do faz-de-conta para depois poderem observar mais atentamente ou mostrar às outras crianças. Simultaneamente, nos momentos de partilha das suas vivências, as crianças mencionavam e descreviam os seus animais domésticos, sendo assim notório o gosto pela área do conhecimento do mundo. Num dos momentos de jogo espontâneo no espaço exterior, a criança R. J. realizou a seguinte observação: “Olha este bicho da conta é mole!”, que suscitou o interesse por parte das crianças do grupo. Partindo deste momento, observou-se uma necessidade de abordar e explorar novas características apresentadas pelos animais, iniciando-se a primeira fase da MTP, a definição de uma temática (cf. Capítulo I). Adianta-se que o nome do projeto foi passando por alterações consoante as aprendizagens que as crianças foram desenvolvendo ao longo do mesmo. Antes de iniciar a última fase da MTP, os nomes para o projeto foram recolhidos através da partilha e dos diálogos estabelecidos com e entre as crianças – “A experimentar e a sorrir... as características dos animais vais descobrir!”, “Animalia” e “O Reino dos Animais” –, selecionando os que mais se destacaram para concretizar uma votação, promovendo a convivência democrática “em que as crianças exercem o seu direito de participar”, fazendo parte das vivências em grupo “tomar iniciativas e assumir responsabilidades, exprimir as suas opiniões e confrontá-las com as dos outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 44). A votação realizou-se com recurso a um pictograma em que as crianças desenharam e recortaram as suas mãos em papel, colando sob o nome que mais gostaram, equivalendo cada mão a um voto, construída uma legenda indicativa do mesmo. A análise do pictograma foi realizada em duas etapas: primeiro, através da observação da diferença entre alturas das colunas do pictograma e, segundo, através da contagem dos votos, passando o projeto a chamar-se “O Reino dos Animais”.

Como cada criança é um indivíduo único e diferente e compreendendo que a criança não é uma “tábula rasa” (Durkheim, 2008, p.133) e que já desenvolveu certas e determinadas

competências (cf. Capítulo I), para compreender os conhecimentos prévios adquiridos pelas crianças, nos momentos de partilha foram colocadas questões com base nas vivências da criança, “Que outros animais existem para além dos mamíferos?”; “Podemos ter, por exemplo, um tigre em casa?”; “E onde moram os animais selvagens?”; “Os animais mexem-se todos da mesma maneira?”, que auxiliassem o par pedagógico a encontrar novos desafios sobre a temática “animais” que poderão ser propostos às crianças. As crianças demonstraram ter conhecimento sobre a diferença entre animais domésticos e animais selvagens, o habitat natural dos mesmos, a diferença de tamanhos consoante o porte e altura dos mesmos, grande ou pequeno e maior ou menor, havendo neste conceito ainda alguma confusão por parte de algumas crianças aquando da comparação de dois ou mais animais, a classificação dos animais, mamíferos, aves, peixes, répteis e insetos, e o conceito “terrestre” referente aos meios de locomoção dos animais, revelando dificuldade em nomear os outros, aquáticos e aéreos. Ao integrar a criança na definição do que já sabem e do que querem descobrir e investigar contribui-se para a fomentação da consciência do seu papel enquanto ser aprendiz e indagador criando oportunidades que promovam o gosto, a motivação e a curiosidade pelo querer saber (OCEPE, 2016).

Dá-se a transição para a fase II do projeto onde é elaborada uma teia do que se pretende planificar e desenvolver, atribuindo significado e sentido ao que é mencionado, integrando a observação apontada pela criança R.J. e ainda as seguintes partilhas: “Ontem fui fazer um piquenique com os meus pais e vi uma ave ... e ela voou!” [R.S.], “O gato é um animal vertebrado porque tem ossos, mas quando toco é muito fofinho!” [R.J.], e a questão colocada pela G.: “Os filhinhos do coelho nascem dos ovos?”. Estas evidências traduziram-se nas seguintes características dos animais: vertebrados e invertebrados, os meios de locomoção, os tipos de revestimento e os métodos de reprodução. Partindo das aspirações e dos desejos das crianças, foram ainda questionadas relativamente sobre a forma de como gostariam de descobrir mais sobre os animais, dos quais se revelaram as ideias de realizar atividades experimentais, descobrir as diferenças dos animais, construir o seu próprio animal, construir uma casa pequena para os insetos e outra grande para os animais que iriam construir e ouvir e criar histórias. Com esta recolha de informação o par pedagógico teve o cuidado de organizar as atividades com base no nível de interesse e curiosidade demonstrados pelas crianças, integrando-as na planificação do projeto. Atendendo a essa ordem, foram construídos os mapas conceituais recorrendo a anotações nos respetivos diários de formação, comunicando e partilhando essas com a educadora cooperante e realizando pesquisas e consultas na busca de

mais informação e de novas estratégias e metodologias visando interligar os vários conceitos, que também viessem colmatar as necessidades observadas no grupo, como a dificuldade na partilha, no trabalho conjunto, na comunicação e na articulação das palavras (cf. Capítulo II), incorporando outras dificuldades que poderão surgir ao longo do projeto.

Na execução do projeto, fase III, a primeira atividade “À Descoberta dos Animais vertebrados e invertebrados” focou-se na descoberta com as crianças sobre a razão de haver animais que são moles e outros não, tendo sido essa a observação da criança R.J. que orientou a criação da mesma. A atividade desenvolve-se em dois momentos, o primeiro de procura pelas molduras com as imagens de animais vertebrados e invertebrados, dinamizada no espaço exterior, e o segundo na realização de uma experiência com a luz e as imagens encontradas no momento precedente. A condicionante do tempo impediu que a atividade fosse realizada no exterior como havia sido planeado pela díade pedagógica, passando a ser realizada dentro da sala. Perante essa e o espaço interior tendo mais obstáculos, após explicar a atividade, colocou-se às crianças a questão de que regras é que achariam importantes o jogo ter, promovendo o espírito-crítico e o respeito pela opinião do outro, essenciais para a convivência democrática com os outros “através da tomada de consciência de perspetivas e valores diferentes” (Lopes da Silva et al., 2016, p.44). Destas surgiram: “Quando alguém encontra uma imagem, o outro menino não pode chegar lá e tirar da nossa mão!” [R.S. e M.G.]; “Temos de ter cuidado ao correr para não batermos nas mesas ou irmos uns contra os outros e magoarmo-nos” [L.T.]; “Shhh! Fazer silêncio para não assustarmos os animais” [M.F.]; “Não vale dizer aos outros onde estão os animais. É para ser surpresa!” [B.]. Atendendo à regra mencionada pelo L.T. foi sugerido às crianças dividi-las em pequenos grupos para evitar o enunciado e assim terem mais espaço para puderem correr com mais liberdade, ao qual as crianças concordaram. Aquando da partilha da B. muitas crianças expressaram a sua concordância através da linguagem expressivo gestual, como cobrindo a boca com a mão. As crianças foram divididas em pequenos grupos e após cada criança encontrar uma moldura com a imagem do animal, mostrou-a ao restante grupo, posteriormente colocando-a em cima da mesa. Neste momento foram observadas duas dinâmicas, as crianças que estavam à espera da sua vez, enquanto permaneciam no seu lugar, olhavam ao redor da sala para ver se conseguiam descobrir alguma moldura, e o grupo que procurava, consoante iam trocando, mesmo tendo observado onde se encontravam outras molduras, respeitou a regra enunciada de “não estragar a surpresa” quando alguma criança lhes perguntavam onde estavam as outras. No segundo momento, preparou-se o espaço, apagando a

luz e diminuindo a luz natural ao fechar os estores, aumentando a curiosidade das crianças que começaram a questionar o porquê daquela ação, que originou na pergunta do L.T. “Vamos dormir?”. O espaço influencia a forma como as crianças constroem conhecimento, devendo ser pensado, preparado e refletido com intenções claras e desafiantes para o desenvolvimento da criança (Edwards et al., 1999; OCEPE, 2016). Ao longo da atividade e, conseqüentemente, do projeto foram ainda privilegiados os pequenos grupos, tendo a díade o cuidado na organização dos mesmos, formando grupos heterogêneos, fomentando a aprendizagem conjunta através da coconstrução de saberes, desenvolvendo a ZDP (cf. Capítulo I). As crianças permaneceram em pequenos grupos e foram distribuídas as molduras e apenas uma lanterna por grupo. As crianças manipularam a lanterna por detrás da moldura exibindo o esqueleto do animal vertebrado, enquanto que no animal invertebrado apenas viam o círculo formado pela luz a incidir no papel lustrado (cf. Figura 7). Este fenómeno deve-se às propriedades dos materiais utilizados, papel lustrado, papel normal e cartolina, em que os primeiros dois são translúcidos, permitindo que a luz seja observada pelo outro lado, enquanto que a cartolina é opaca, ou seja, propriedade oposta, que não permite a passagem da luz.



Figura 7 – Imagens da realização da descoberta dos animais vertebrados (esquerda) e dos animais invertebrados (direita).

No fim de terem explorado as molduras do grupo, as crianças tomaram a iniciativa de circular pela sala partilhando as molduras e lanternas entre si para descobrir as diferenças nos outros animais. Destacou-se a exploração concretizada pela G. que apontou a lanterna para a sua barriga tentando observar se o mesmo fenómeno, que aconteceu na moldura, era replicável no seu próprio corpo. Contudo, tal não aconteceu e foi explicado à criança que é possível observar aquele fenómeno nas imagens dos animais porque as mesmas são feitas de papel que permitem a passagem da luz, enquanto que o nosso corpo é constituído por ossos, órgãos e músculos que são opacos e não deixam a luz passar. A criança não desanimou, continuando a apontar a lanterna para o corpo. Findando a experiência, foi realizado um diálogo com as crianças onde foram

colocadas as questões: que materiais foram utilizados, o que é que fizeram com esses materiais e o que descobriram. As crianças identificaram sem problemas os materiais e a forma como tinham de manipular a lanterna, – “... mexer a lanterna com a luz para cima e para baixo... e para os lados também” [M. B.]. Aquando das descobertas, as crianças partilharam que há animais que têm ossos e outros que não têm ossos, denominando o conjunto de ossos observados de esqueleto. Para terminar foi proposto às crianças realizarem o registo da experiência através do desenho. Consoante foram terminando, um dos membros da equipa educativa escrevia as descobertas das experiências com as palavras proferidas pelas crianças.

Atualmente as crianças estão em contacto com diversos instrumentos e materiais tecnológicos que lhes permitem investigar, explorar e descodificar o mundo que as rodeia, sendo uma ação de “causa/efeito” conforme o tipo de interação ou manipulação que a criança exerce com o mesmo (Martins et al., 2009, p. 12). O ato de pegar numa lanterna e compreender de que maneira essa deve ser manipulada para se poder observar algo é uma experiência enriquecedora e carregada de sentido. A criança cria conjecturas às quais irá procurar respostas e retirar conclusões. Durante a realização da experiência as crianças manusearam a lanterna em várias direções e sentidos até descobrirem qual a melhor maneira de conseguirem observar o esqueleto do animal. Demonstraram o seu entusiasmo em querer descobrir a diferença entre os animais, e como mencionado, para tal tomaram a iniciativa de ir à procura e de indagar pelos vários grupos, partilhando os recursos umas com as outras, sem que houvesse desentendimentos, sendo uma atividade promotora da partilha. A limitação da quantidade de um dos recursos revelou ser frutífera, neste caso e com este grupo, mesmo havendo uma criança que monopolizou o mesmo durante algum tempo. Observou-se o auxílio com e para os outros, quer no manusear a lanterna ou a moldura encontrando a melhor maneira ou movimento para o colega realizar ou mencionando como a criança o fez e para o colega tentar, ou através do trabalho conjunto em que uma criança segura a moldura e outra a lanterna, trocando de lugares. Deste modo, promoveu-se e fomentou-se a partilha de saberes e a interajuda entre as crianças que constituíam uma das dificuldades demonstradas por algumas crianças do grupo. Em alguns grupos em que as crianças revelavam alguma dificuldade na motricidade fina, nomeadamente na destreza para o manuseamento da lanterna, foi prestado auxílio por parte da equipa educativa, realizando pequenos exercícios com essas crianças, intercalando os materiais, primeiro segura apenas a moldura sob a lanterna de um lado para o outro, depois manipula a lanterna com movimentos

livres, posteriormente trabalhando as noções de lateralidade com a criança, dando indicações simples, para que pudesse observar o animal completo.

Sequencialmente, dado a complexidade da intercalação do som consonântico “bre” e a verbalização do som “r” no final da sílaba “ver”, procedeu-se à exploração fonológica das palavras “vertebrado” e “invertebrado”, desenvolvendo também a articulação e dicção das mesmas, acompanhando este processo dando continuidade ao contacto com as produções escritas das palavras e desenvolvendo a consciência linguística da criança. O mesmo foi concretizado à medida que foi construído um diagrama de aranha para associar os diferentes animais à correta denominação. As palavras foram escritas diferenciando as sílabas utilizando um esquema de cores. Consoante a anotação a díade pronunciava a palavra dando ênfase à sílaba a ser escrita, colocando a questão: “Qual é a primeira letra da sílaba?” voltando a repetir a sílaba. Este momento foi naturalmente transformado num jogo pelas crianças que conforme iam enunciando a primeira letra da sílaba associavam-na a outras palavras começadas pela mesma letra e algumas crianças acrescentavam palavras que rimam entre si, a serviço de exemplos, “Começa pela letra V de verão!” [B.] ou “É a letra D de dado ou de Daniel! E Daniel rima com Gabriel!” [R.J.]. Referente ao dizer as palavras pelas crianças, realizou-se de forma progressiva, começando silábica e pausadamente acompanhando com palmas, aumentando o ritmo e velocidade até chegar ao ritmo normal de expressão e comunicação das crianças. Nesta fase da atividade a B. demonstrou alguma dificuldade na enunciação da palavra misturando as palavras “(in)vertebrados” e “veterinário”, dizendo “(in)verternário”, pelo que este termo foi trabalhado com a criança ao longo do projeto, consoante as oportunidades que iam surgindo ou aquando da menção da palavra pela criança. Atendendo a esta dificuldade, cada criança enunciou a palavra na sua vez. Este momento foi de igual reflexão para o par pedagógico levando-o a questionar sobre a forma como fez a exploração das palavras e se seria algo que teria de voltar a ser trabalhado em outros momentos do projeto. À exceção da criança B., as restantes crianças foram capazes de enunciar as palavras, tendo sido observado nas crianças I.L. e A.F. que demonstravam mais dificuldade na articulação de palavras, que repetiam a palavra mais lentamente, mas que conseguiram pronunciar e articular corretamente a mesma, desenvolvendo a consciência fonológica. Por sua vez, a criança M.L. como demonstra dificuldades na fala, frequentando terapia da fala, não conseguiu dizer as denominações, sendo estas de elevada complexidade para a criança. Para terminar o diagrama em aranha, as crianças organizaram as imagens dos animais de acordo com as denominações

trabalhadas. O esquema foi construído na parede de vidro para quando a luz natural incidir sobre o mesmo as crianças poderem continuar a observar a diferença entre os animais vertebrados e os animais invertebrados.

Como já foi mencionado, nos momentos de partilha e diálogo, as crianças falavam e descreviam os seus animais domésticos. Conforme esses momentos iam sendo realizados, a díade apercebeu-se que as crianças mencionavam muitas vezes “animal bebé” e “mamã/mãe animal”. Observou-se também alguma confusão na utilização dos nomes corretos associados ao género, por exemplo: “O meu cão deu cachorrinhos!” [L.T.], em que através do diálogo foi explorado esta questão, orientando a criança para denominação do feminino “cadela”. Partindo desta exploração foram ainda ditos ao grupo alguns nomes de animais perguntando pelo nome do género oposto, revelando esta ser uma dificuldade global. Ademais, tendo sido revelado que o nome dado ao filho do cavalo e da égua era denominado de pônei ou potro, as crianças demonstraram interesse em querer saber que outras diferenças existiam. Compreendendo que o projeto é uma estrutura flexível e que se deve ter sempre em consideração as curiosidades e dificuldades demonstradas pelas crianças ao longo do mesmo, desenvolveu-se a atividade “Jogo da Memória dos Animais”. As crianças retiravam duas cartas de cada vez, sendo uma a carta da mãe/progenitora e a segunda a carta do filho/cria. A díade teve o cuidado de criar cartas grandes, maleáveis e ainda de colocar imagens de outros animais para além dos trabalhados na atividade anterior, repetindo os que são da preferência das crianças. Conforme, as cartas eram viradas e os pares de cartas eram correspondidos simultaneamente, eram trabalhadas as diferentes denominações associadas à flexão de género e ainda o nome da cria. Ademais, trabalharam a memorização, a concentração e ao utilizar a estratégia de divisão das crianças em pequenos grupos, desenvolveram a comunicação, o espírito-crítico e o respeito pelo outro através das decisões tomadas e partilhadas em grupo sobre que cartas iriam virar, sendo fomentando também o trabalho colaborativo. Como evidência destaca-se o diálogo entre as crianças A.S. e B. – “Esta aqui (enquanto aponta para a carta) é o camaleão mãe, o filhinho acho que está ali em cima do teu lado esquerdo!” [B.], “Não... o camaleão bebé está à frente do L.T. que foi a I.L. que o virou!” [A.S.]. Acrescenta-se que é um jogo de correspondência e de assimilação que contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança, e como dá a entender no diálogo, desenvolvem a orientação e localização espacial, assim como a lateralidade, havendo crianças que demonstraram ainda dificuldade na sua distinção. Para além do intuito com que este foi criado, este jogo da memória poderia ter assumido outras vertentes de

correspondência mediante o desenvolvimento do projeto, como por exemplo, entre dois animais terrestres ou dois animais que tenham quatro patas, sendo um jogo versátil e de fácil criação, podendo ser acrescentadas cartas mediante o propósito educativo que auxilie a criança a ultrapassar determinadas dificuldades e/ou desenvolva novas competências.

O jogo é um momento lúdico e prazeroso para a criança, onde ao explorar e manipular a criança cria e desenvolve múltiplos significados e aprende a lidar com a frustração ou com a incerteza de qual o resultado proporcionado ou obtido através do mesmo (cf. Capítulo I). Os jogos com regras auxiliam a criança a confrontar e a lidar com as mudanças que vão surgindo, fomentando atitudes e valores que contribuem para o seu desenvolvimento social. Estes jogos dão oportunidade à criança de se auto afirmarem enquanto ser e também da autoavaliação das suas ações em comparação com as outras crianças, interiorizando processualmente as regras estabelecidas pela sociedade, levando a agilização da aceitação das mesmas.

Enquanto o grupo se encontrava a concretizar outra atividade “Monta e desmonta, o filho do animal vais ter em conta!” de exploração dos novos nomes que foram surgindo na atividade anterior, foi dada a infeliz notícia de que o grupo e a equipa educativa teriam de retornar às suas casas para iniciar o isolamento profilático. Durante o tempo passado em isolamento a díade em colaboração com a educadora cooperante criou um plano de atividades inserido dentro do projeto para as crianças realizarem em conjunto com as suas famílias, se assim o quisessem ou tendo a oportunidade para. Nesse plano foi dada continuação à exploração das características dos animais relembrando os meios de locomoção dos animais sob a forma de um jogo de correspondência interativo. Não obstante, estes foram relembrados igualmente em contexto presencial com as crianças. Concomitantemente, foi dada a oportunidade de assistir e participar nas sessões síncronas no âmbito E@D. Foram realizadas três sessões síncronas de 45 minutos, onde foram privilegiados os momentos de partilha, quer das vivências das crianças ou caso quisessem apresentar o que realizaram do plano de atividades proposto. Nesse tempo a educadora cooperante lançou o desafio à díade de dinamizar duas pequenas atividades com base no plano desenvolvido. Fazendo parte desse plano a audição da música “Todos no sofá”, as crianças escolheram um dos animais que surgem na música e quando ouviram o nome do animal, as crianças levantaram-se do seu lugar e começaram a dançar. Procedeu-se à exploração de alguns elementos da música como: “Qual foi o primeiro (último) animal que saiu do sofá?” e “Estavam quantos amigos no sofá?”, progressivamente focando em desenvolver os conhecimentos e o

raciocínio de cada criança “N. em que ordem apareceu ou qual o número do teu animal?”, “Se a N. foi a primeira a levantar-se do sofá e a I.M. foi a terceira, R.J. em que lugar ficaste?”, “Então, se estavam dez amigos no sofá (mostrando as mãos com os dedos esticados), mas no fim ficou lá o João Preguição... quantos animais é que saíram do sofá?”. Estes momentos fizeram-se acompanhar da família que repetiam a questão à criança, ajudando-a recorrendo a gestos e à contagem de dedos se assim necessário, e que incentivavam a criança a participar e a explicar o seu raciocínio. Evidenciou-se o papel preponderante e influenciador das mesmas na construção da visão que as crianças desenvolvem sobre o seu processo de aprendizagem e sobre elas próprias, mas também no desenvolvimento de pertença e de integração na vida em grupo, sendo os pais os verdadeiros “responsáveis pela educação das crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.31).

Outro aspeto fundamental, as crianças mencionaram algumas das características que já tinham sido exploradas e desenvolvidas, a exemplo, a criança N. ao partilhar a construção da sua máscara do coelho referiu “É muito fofinho e é um animal que tem esqueleto... e salta na terra, faz hop-hop!” [N.]. Nesta partilha deu-se ênfase à expressão “salta na terra” perguntando à criança se se lembrava do nome que se dá aos animais que andam na terra, ao qual a N. após pensar um pouco respondeu “São os animais terrestres! O coelho é um animal terrestre!” [N.]. A I.M. tomou a iniciativa de partilhar as restantes denominações “E há ainda animais aéreos e aquáticos! Pois há!” [I.M.]. Ao invocar os conhecimentos anteriores, sem que estes fossem lembrados ou mencionados pelas educadoras ou pela família, pode-se concluir que aquele pequeno grupo de crianças desenvolveu aprendizagens que lhes são significativas e que contribuíram para a construção do seu conhecimento. Esta atividade estava prevista ser realizada após o findar do isolamento, uma vez que as dinâmicas que surgiriam durante o momento de realização em grupo seriam diferentes e ricas em oportunidades de construção e desenvolvimento de outros conhecimentos, contudo no dia para a qual esta se encontrava planeada foi apresentada uma história por parte da equipa da AAAF e do grupo de crianças que frequentavam o prolongamento. A díade tentou encontrar oportunidades na organização das planificações para realizar a atividade com o grupo, mas foram respeitadas e valorizadas as necessidades das crianças, nomeadamente, a necessidade do brincar, quer no espaço interior nas diferentes áreas, quer no espaço exterior.

O ato de brincar é a ação mais natural ao desenvolvimento da criança, sendo potenciadora da transversalidade de saberes, pelo que não deve ser entendida ou reduzida apenas a um mero

ato que entretém a criança (cf. Capítulo I). A criança enquanto brinca “exprime a sua personalidade e singularidade, 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. 12).

Posterior ao regresso ao contexto físico e no seguimento da realização da atividade sensorial com o objetivo de explorar as várias texturas que se obtém dos revestimentos dos animais, realizando essa associação utilizando uma tabela de dupla entrada com imagens, e as suas máscaras já terem sido decoradas, dinamizada pelo outro membro do par pedagógico, procedeu-se para o processo de criação, começando a construir os fatos alusivos aos animais escolhidos pelas crianças. A base para os fatos foi preparada durante uma atividade no dia anterior, onde as crianças recortaram as entradas para a cabeça e para os braços, utilizando como unidade de medida as suas mãos, ou seja, palmos. A diáde decidiu utilizar como base sacos de plástico, devido à resistência e durabilidade do material, dado que o cartão ou papel se rasgariam mais facilmente, principalmente, tendo em consideração o fator de higienização dos mesmos após os momentos de brincadeira entre as crianças. Esta decisão foi refletida na reunião pós-ação com a educadora cooperante e a orientadora supervisora, tendo sido partilhadas outras alternativas ao plástico, como por exemplo os sacos de pasteiro, que são uma opção mais sustentável e menos prejudicial ao meio ambiente, pois a utilização de plástico constitui-se numa contradição ao que se tem vindo também a desenvolver e fomentar com as crianças, uma consciência ecológica e de respeito para com o meio ambiente. Comprovou-se durante a realização dessa reflexão que a partilha de saberes e de experiência(s) é fundamental para o crescimento do conhecimento do educador, abrindo novas oportunidades e novos saberes antes desconhecidos (cf. Capítulo II).

As crianças foram divididas de acordo com o tipo de revestimento do animal escolhido, havendo apenas duas crianças cujo animal era o golfinho em que o revestimento era a pele nua, sendo o revestimento do resto das escolhas dos animais, o pelo. Para recriarem o revestimento do seu animal foram colocados em cima da mesa materiais com texturas alusivas a estes dois tipos revestimentos, como algodão, novelos de lã, fio tipo palha ou tiras para enchimento, pedaços de tecido e restos de forro com relevo, e ainda materiais recicláveis, posteriormente recolhidos com a cooperação das famílias, como trapilho, cartão, fitas, rolhas, botões, entre outros, para que findando a construção do revestimento, as crianças que assim decidissem, pudessem decorar e

enfeitar o seu fato, desenvolvendo o sentido estético, a criatividade e a consciência ecológica. Apesar de ter sido dada ênfase à ordem de realização destas ações, através da repetição e do diálogo com as crianças, algumas crianças não construíram o revestimento, passando para a decoração e enfeite. O momento de explicação foi destacado na reflexão pós-ação onde foi referido que poderia ter havido mais clareza e mais enfoque na distinção destes momentos ou chegar mesmo a separar ambas as ações, numa atividade a construção, na seguinte a decoração e enfeite. No início da construção, enquanto grande parte das crianças do grupo colocaram “mãos à obra” ou foram explorar e pegar noutros materiais que se encontravam sob a mesa, a criança A.F. ficou muito quieta no seu lugar, a olhar para os materiais e para os colegas. Quando lhe foi perguntado se precisava de ajuda a criança respondeu: “Estou a pensar!”, indício revelador de que precisava de tempo para organizar e estruturar o seu pensamento após ser confrontado com uma diversidade de materiais que poderia utilizar para criar o seu animal. Os ritmos de desenvolvimento e de aprendizagem diferenciam-se de criança para criança, pelo que é necessário dar-lhe tempo para que possa processar e assimilar o que está a acontecer à sua volta, definindo e focando no pretende realizar até decidir que se sente pronta a passar à ação.

A este processo poderá estar igualmente associado o empenho e o interesse da criança que a motivam a querer concretizar ou realizar determinada atividade, pelo que se destaca a criança M.L. que inicialmente se envolveu mais no ato de observação e de auxílio da construção do fato realizado pela criança G. Após observar as ações da G. é que a M.L. iniciou o seu fato. Estamos perante uma aprendizagem por observação e imitação, onde a criança dedicou a sua total concentração e atenção à ação exercida pela outra criança, retendo o máximo de informação que conseguiu, passando à execução do que observou, dentro das suas capacidades (Bandura, 2004).

Optou-se pela utilização de materiais recicláveis ou de desperdício, pois assumem uma natureza exploratória, manipulativa, lúdica e imaginativa, em que as crianças exploram e aprendem também com as mãos (Montessori, 1984), divertem-se enquanto aprendem e atribuem novos significados, atributos e funções àquele material consoante o objetivo que definem para elas próprias. Com estes materiais não se obtém uma criação igual e cada criança constrói e transforma diferentes e diversas aprendizagens, enquanto alimenta o seu imaginário e desenvolve a comunicação visual (OCEPE, 2016).

Ao levantarem-se do seu lugar e ir explorar e buscar os materiais que necessitassem para dar vida à sua visão, as crianças desenvolveram a orientação e localização espacial, e também ao organizarem os materiais na sua base, antes de os colarem, revelando ser críticas e avaliativas durante esse processo, reorganizando quantas vezes fossem necessárias, que por sua vez contribuí para o desenvolvimento da resiliência.

Ao longo do desenvolvimento do projeto constatou-se um aumento no envolvimento e empenho das crianças, tornando-se mais participativas e expressivas das ações vivenciadas, evocando os conhecimentos e os saberes desenvolvimentos, sendo o meio privilegiado pelas mesmas as produções realizadas no âmbito da educação artística. Tendo sido expresso pelas crianças que gostariam de construir uma casa grande para os animais para que pudessem brincar na mesma, deu-se vida ao mesmo, iniciando a conclusão do projeto (fase IV – avaliação/divulgação).

Aquando da adjetivação “grande” dada à casa pelas crianças, instigou-se o diálogo sobre quão grande quereriam a casa e quais os materiais que na sua opinião seriam melhores e mais resistentes para construir a mesma. O L.T. respondeu em relação ao material: “Aquele cartão que é grande e tem ondinhas por dentro, como o dos fantoches”, referindo-se ao fantocheiro criado com o par pedagógico do primeiro semestre. Já a R.S. referiu “A casa tem de ser maior que nós...para podermos entrar nela!” e o resto do grupo através da expressão das cem linguagens, sorrisos e olhos arregalados, enquanto acenam em concordância com a cabeça, afastando e esticando os braços enquanto diziam “assim” ou “deste tamanho”, dando indicações de comprimento ou de altura, consoante a posição dos braços no espaço. Mais uma vez, o diálogo foi o meio privilegiado para compreender a visão das crianças, fomentando a participação e a comunicação, e a autoestima da criança, ao demonstrar que as suas opiniões eram ouvidas e valorizadas (OCEPE, 2016). Desenvolveu-se ainda o raciocínio lógico e o espírito e pensamento críticos.

Para a construção da casa as crianças foram divididas em pequenos grupos e em sistema rotativo e em simultaneidade a essa, outro grupo começava a construir a casa dos insetos e as crianças dos restantes dois grupos dividiram-se pelas áreas, envolvendo-se no jogo espontâneo. Foi notório o entusiasmo e contentamento do L.T. quando chegou à sala e viu as caixas de cartão industrial, dirigindo-se de imediato até junto das mesmas, virando-se para as educadoras: “Vamos construir a nossa casa dos animais? É para a casa dos animais, não é?” [L.T.], reconhecendo o material, evocando o propósito para o qual aquele material seria utilizado.

As crianças assumiram o controlo da construção da casa comunicando e envolvendo-se em processos democráticos, como a negociação, para definir o rumo a seguir. O primeiro grupo chegou ao acordo de iniciarem com a divisão do cartão em partes através do recorte. Para poderem “montar as paredes”, ao observar-se alguma dificuldade nesse processo, deu-se a orientação de colocar as partes no chão para conseguirem manusear melhor a sobreposição das mesmas, passando à colagem. O processo de colagem envolveu a utilização de tiras de velcro, dando oportunidade às crianças ao longo da construção poderem erguer a estrutura, avaliar o seu trabalho e tomarem a decisão de alterar ou não o mesmo (cf. Figura 8), sendo igualmente importante orientar a criança a refletir sobre o seu processo e o trabalho resultante do mesmo (OCEPE, 2016).



Figura 8 – Construção da “Casa do Animais”. As crianças recortaram (esquerda), utilizaram tiras de velcro para colar o cartão (meio) e ergueram a estrutura (direita).

O segundo grupo deu continuidade ao processo de colagem, assegurando que a estrutura ficava fixa na manta que assumiu a função do chão da casa. O terceiro grupo colou um lençol no topo da estrutura a fazer de telhado e o quarto grupo terminou de dar forma, reforçando-a com fita cola, terminando a construção da estrutura da casa dos animais.

Com a construção da casa as crianças desenvolveram o pensamento espacial, onde se inserem a visualização espacial, ao manipular o cartão dando-lhe a forma que pretendem e depois levantando-o, e a orientação espacial ao estabelecer relações de proximidade com o objeto, com os restantes membros do grupo e com os móveis da sala. Ao mesmo tempo trabalharam as formas geométricas, mais concretamente, o quadrado e o retângulo, que consoante iam recortando as caixas de cartão, essas formas alteravam-se, originando em debates se realmente aquela seria a forma que estava a ser enunciada pelo colega ou não. Em alguns desses debates foram-se desenvolvendo algumas das propriedades das formas, evocando ainda o triângulo e o retângulo, sendo colocadas pela díade pedagógica questões como: “Se quisesse recortar um triângulo como fazias?” ou “Como é que transformas esse retângulo num quadrado?”, trabalhando a resolução de problemas, fomentando o raciocínio lógico e a curiosidade pela matemática.

Quanto à organização do espaço educativo para inserir a casa, a criança I.M. deu a ideia de colocar perto da parede de vidro para ficar perto da luz do sol. Ao observar a confusão das crianças ao tentar imaginar como tal seria possível, foi-lhes sugerido mudar a área da biblioteca para o lado da área da expressão artística e colocar a casa ao lado da área das ciências, valorizando a ideia partilhada pela I.M. As crianças conseguindo visualizar nas suas mentes a alteração, começaram a sorrir, a acenar e a dizer que sim, destacam-se as reações das crianças A.F., que sorrindo levantou a mão com um polegar para cima, e a M.L. que começou a bater palmas e a rir, sendo este um comportamento indicativo de concordância.

Ao observar o tamanho da casa, a díade refletiu que deveriam ter sido tomados em consideração e trabalhados com as crianças, anteriormente à construção da casa, as larguras das portas da sala, facilitando o transporte da mesma entre o espaço interior e o espaço exterior. Devido a esta fragilidade, a díade reforçou a estrutura da casa utilizando cola-quente.

Aquando do desafio proposto pela orientadora supervisora de dinamizar o espaço exterior, a díade optou por realizar o momento de pintura da casa no espaço exterior da instituição, mais concretamente no campo de jogos, sendo esta atividade realizada em simultâneo com a atividade sensorial. A casa foi transportada para debaixo do coberto, devido à condicionante do tempo, fazendo parte do trabalho do educador adaptar-se e encontrar soluções para ultrapassar os desafios que surgem no dia-a-dia. Do lado de fora da casa foram colocadas tintas para as crianças pintarem as paredes exteriores da casa com desenhos de animais ou dos seus animais preferidos (cf. Figura 9), como já tinham expressado. No dia seguinte, deu-se o “toque final” ao expor as máscaras criadas pelas crianças na frente da casa para poderem fazer usos das mesmas nas suas brincadeiras, fora e dentro da casa, sendo este um contributo dado pelas M.G. e M.B.

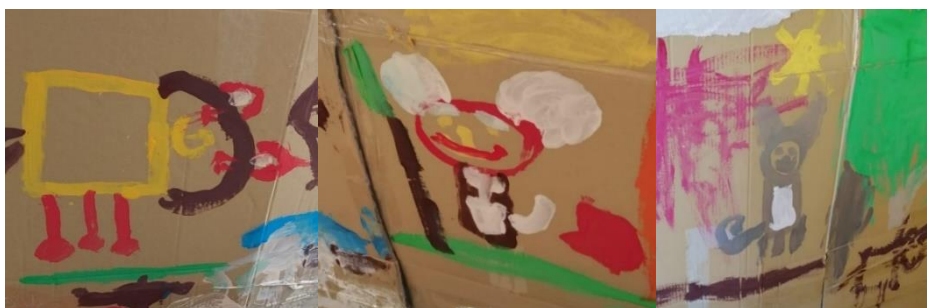


Figura 9 – Desenhos realizados pelas crianças nas paredes exteriores da casa dos animais

Com a “Casa dos Animais” finalizada (cf. Figura 10), o grupo decidiu democraticamente quantas crianças poderiam estar a brincar dentro da casa, “Mais que quatro meninos, é melhor não!” [R.S.], “Que tal dois?” [L.], “Dois? Isso também é pouco!” [N.], “Três!” [A.F.], enquanto mostrou a mão com

três dedos esticados, "Concordo com o A.F. três é um bom número." [I.M.]. As crianças concordaram com o número proposto pelo colega, chegando a um consenso. Do mesmo modo foram ainda criadas regras para aquele espaço: "Não abanar a casa, que ela é frágil e muito linda e pode cair!" [G], "Quem levar brinquedos para a casa tem de depois os arrumar no sítio" [M.G.], "Não estragar as máscaras dos outros e... e arrumar sempre no sítio!" [M.B.].



Figura10 – A Casa dos Animais

No dia seguinte foi dada prioridade à exploração livre e espontânea da casa, dando o poder de decisão da formação de grupos às crianças. Para espanto da equipa educativa, que previa alguns conflitos na formação dos mesmos, tal não aconteceu, as crianças que não ficaram nos grupos desejados não mostraram sinais de aborrecimento ou de tristeza.

Durante a exploração as crianças fizeram uso das suas máscaras imitando os seus animais, foram buscar brinquedos para brincar, e ainda houve crianças que decidiram realizar um momento de leitura e de reconto de histórias. Com base nestas dinâmicas e fazendo-se sentir a alegria das mesmas pela audição de gargalhadas, risos e ao demonstrarem a iniciativa de comunicarem ao par pedagógico a sua emoção, concluiu-se que a construção e decoração da casa foram atividades proveitosas, ricas em sentidos e significados, as crianças desenvolveram o espírito de equipa e a comunicação através das negociações e debates estabelecidos entre elas ao longo da realização do mesmo, igualmente fomentando o respeito pelo outro e pelas suas opiniões, fomentou-se o pensamento estratégico e o raciocínio lógico, e enriqueceram o seu conhecimento em relação ao mundo que as rodeia.

Para a divulgação do projeto, as crianças criaram micro contos com os seus animais, seguindo a ordem de resposta às questões "quem?", "faz?", "mas?" e "solução", respetivamente, as personagens, a ação exercida pelas mesmas, um problema ou conflito e uma solução para o anterior, colocadas pelo par pedagógico. As crianças foram divididas em dois grupos e

relembrando as características dos seus animais envolveram-se em processos de negociação e de argumentação para criarem um micro conto que o grupo gostasse. O educador como mediador neste momento foi de extrema importância, tentando integrar o contributo de todas as crianças, sem desvalorizar as crianças que demonstram capacidades expressivas e criativas mais desenvolvidas, mas também não deixar que as crianças que apresentam essas dificuldades serem ofuscadas, incentivando-as a dar o seu contributo expressando as suas ideias, para que possam ser integradas na elaboração do micro conto. Os micro contos foram escritos pelo par pedagógico num cartão de cartão industrial, consoante as crianças chegavam a um acordo sobre a sequência das ações a serem escritas. Como tal, foram criados os micro contos “O Reino dos Animais” e “Os Animais da Selva”.

Posterior à escrita, as crianças realizaram as ilustrações dos seus animais na parte lateral do interior do mesmo, sendo depois ilustrada a capa recorrendo a uma nova técnica artística que envolve um fio e tinta. Havendo fios de vários materiais, tamanhos, formas e espessuras, que sobraram da recolha de materiais reutilizáveis, as crianças escolheram o fio que queriam utilizar, a cor da tinta e com a ajuda de um dos membros do par pedagógico, o fio era colocado em cima do cartão, e a criança lentamente puxava o mesmo que deixava um rasto de tinta, criando assim uma pintura diferente, expressiva e multicolorida (Figura 11), dando-se por completo os micro contos, e por sua vez, o projeto “O Reino dos Animais”.

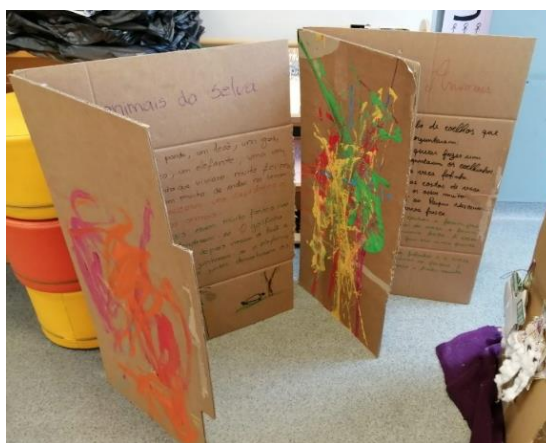


Figura 11 – Micro contos “Os animais da selva” e “O Reino dos Animais”

Para a avaliação foram reunidos os registos realizados durante o desenvolvimento do projeto, de natureza fotográfica e escrita, nomeadamente diálogos e partilhas estabelecidos com e entre as crianças, os trabalhos concretizados pelas crianças e ainda as partilhas realizadas entre a equipa educativa e com as famílias nas sessões síncronas. Atendendo ao facto de os pais não puderem observar presencialmente o projeto, devido aos tempos em que vivemos, o mesmo

foi divulgado via e-mail, contando com a colaboração da educadora cooperante para o efeito.

Concluiu-se que as crianças descobriram novas características associadas aos animais, enunciando-as em outros momentos e vivências, sendo as atividades realizadas significativas e com sentido para as crianças, construindo e adquirindo novos saberes sobre o mundo que a rodeia. As crianças evocaram o conhecimento anteriormente desenvolvido, sendo capazes de enunciar se o animal era vertebrado ou invertebrado, aquando da existência de uma estrutura óssea no mesmo ou não; qual o tipo de revestimento e a sua textura, muitas vezes referindo-se à sensação da textura através da adjetivação “fofinho”; o meio de locomoção destacando nos desenhos através de cores e formas se o animal era aquático, terrestre ou aéreo, por exemplo, desenhando um círculo, pintando-o de azul, descrevendo como “o mar onde o animal nada”; na diferenciação dos animais ovíparos e vivíparos, as crianças referiam-se ao segundo como mamíferos, uma vez que tinham o conhecimento que a maioria dos mamíferos “nascem da barriga da mãe”. Desenvolveu-se também a autonomia com a tomada de iniciativa e de decisões, a interajuda, a consciência linguística e a comunicação ao incentivar as crianças a dar o seu contributo e a partilhar as suas opiniões, o respeito pelo outro e pelas suas opiniões em pequeno e grande grupo, o trabalho colaborativo, e a partilha dos materiais, algumas das quais foram dificuldades observadas no grupo (cf. Capítulo II).

O percurso vivenciado neste contexto contribuiu para a continuidade do crescimento e das aprendizagens enquanto futura educadora, onde surgiram dificuldades e destacadas fragilidades que foram sendo progressivamente ultrapassadas, sendo este um trabalho de pesquisa e investigação contínua necessários ao longo de toda a vida profissional. Os processos de observação, planificação, ação e reflexão revelaram-se essenciais a esse crescimento, fomentando uma perspetiva crítica e analítica do trabalho que ia sendo desenvolvido, interligando a teoria e a prática na busca de novas estratégias, metodologias, recursos e atitudes, objetivando a criação e transformação de atividades que culminassem em aprendizagens significativas para e com as crianças. A PES preconizou a união do “saber” e do “saber-fazer” salientando a responsabilidade, o dever e a importância desta profissão através da conjugação entre a teoria e a complexidade da prática, de onde surgiram exigências, desafios e provocações que permitiram o desenvolvimento de competências e de saberes que foram aprofundados, integrados ou alterados ao longo deste percurso.

METARREFLEXÃO

Findando a fase inicial do caminho percorrido na formação de profissional de educação nas valências da Educação Pré-escolar (EPE) e do Ensino para o 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), o presente relatório apresentou uma reflexão crítica e aprofundada da PES que incluiu os saberes científicos, pedagógicos, didáticos e experimentais que contribuíram para o crescimento pessoal profissional, fundamental na construção da identidade profissional. Assim foram desenvolvidas competências que potenciaram a reflexão e a investigação facilitando a “tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente” incorporando o processo cíclico de planificação e avaliação que originou na transformação das ações educativas, igualmente contribuindo para a coconstrução de saberes entre os atores educativos (Ribeiro & Quadros-Flores, 2020/2021).

No âmbito da construção de um perfil duplo, foram vivenciadas duas realidades, no 1.º CEB e na EPE, que permitiram obter uma perspetiva sobre a realidade educativa aquando das transições e da continuidade educativa. O desafio constante de desenvolver atividades estimulantes e oferecessem a oportunidade à criança de “desenvolver todo o seu potencial”, contribuem para que desenvolva competências sociais, cognitivas e emocionais que auxiliam nestes processos (Lopes da Silva et al., 2016, p.103). A formação de docência de perfil duplo visa o desenvolvimento de uma perspetiva sequencial, crítica e progressiva que preconiza o facilitar dessas transições, promovendo a articulação e transversalidade de saberes através de projetos educativos e da “continuidade metodológica” fazendo parte todos os intervenientes e atores educativos pertencentes ao meio em que a criança está inserida (Ribeiro et al., 2016, p.331). Assim, a passagem estes contextos deu a oportunidade para que fossem desenvolvidos e trabalhados conhecimentos e saberes específicos a cada um, atendendo também às semelhanças e dissimelhanças preconizadas pelos objetivos educativos dos mesmos, tendo sido desenvolvida uma maior capacidade e adequação de resposta às transições entre os mesmos e à continuidade educativa.

Evidencia-se a importância da Metodologia de Investigação-Ação que foi imprescindível e fundamental a todo o percurso formativo, através do processo cíclico e sistemático de observação, de planificação, de ação e de reflexão que culminou na transformação da prática educativa e, por conseguinte, na transformação profissional docente. Durante esse processo foi

desenvolvida uma atitude crítica, reflexiva e investigadora primando pela qualidade e inserindo as singularidades das crianças e dos contextos, objetivando desenvolver ações, estratégias e recursos que suscitassem e desenvolvem-se a curiosidade pelo saber, pelo querer saber e pelo saber-fazer.

Ao longo deste percurso foram sentidos receios e ânsias nascidas de inseguranças que foram sendo ultrapassadas através do apoio, das reflexões e do trabalho colaborativo realizado com o outro elemento do par pedagógico, as docentes cooperantes, as orientadoras supervisoras e os intervenientes do processo educativo e formativo, partilhando as suas experiências e vivências, levando ao crescimento e enriquecimento do saber pessoal e profissional, afirmando-se cada vez a paixão e a valorização por esta profissão. O reconhecimento dos nossos erros ou falhas fazem parte do processo de aprendizagem e do crescimento enquanto profissional da educação. Aquele que não erra, não aprende, logo não cresce, não é capaz de transformar. Parte deste exercício compreende a constante pesquisa e procura pelo saber, por novas estratégias e novos recursos através dos vários meios possíveis, incluindo ainda o contributo e a partilha de saberes entre os vários intervenientes que contribuíram para esta jornada.

A colaboração e cooperação de todos os agentes intervenientes da ação educativa revelaram-se essenciais para o perspetivar do melhor caminho para a transformação da prática educativa no sentido de uma escola pública inclusiva e de qualidade, mas também na promoção de uma formação docente consolidada e alinhada com a educação atual. Assim, releva-se a importância das relações estabelecidas com as Senhoras professoras e educadoras cooperantes e Supervisoras Institucionais, mas também os restantes membros das equipas educativas, destacando neste último caso a relação com os profissionais de educação especial, uma vez que em ambos os contextos havia crianças com usufruíam desse apoio. Apesar da observação no ensino especial ter incidido mais no contexto do 1º CEB, a mesma veio dar ênfase e reforçar a importância do trabalho em equipe de forma colaborativa.

A utilização dos recursos variados, analógicos e digitais, revelou ser um bom aliado na compreensão da realidade e construção, embora realça-se a necessidade de um equilíbrio, uma vez que cada tipo recursos tem uma função diferente (Neto, 2021).

Por sua vez, a adoção da Metodologia de Trabalho de Projeto possibilitou uma aprendizagem atenta, enriquecedora e pormenorizada de todas as fases subjacentes a esta prática. Os conhecimentos adquiridos partiram do desejo de procura pelo saber e a intriga do

culminar de questões e aprofundamento de curiosidades transmitidos por um determinado grupo de crianças, que planeou e definiu o caminho a ser percorrido, incorporando o seu quotidiano e as influências que o mesmo traziam. Fomenta-se na criança o desejo pelo saber, desenvolvendo competências que lhe serão essenciais para o resto da vida, como a autonomia, o espírito-crítico, o respeito pelo outro, a empatia e a compaixão pelo meio que os envolve e no qual estão inseridos. A versatilidade e flexibilidade pertencentes a esta metodologia iguala a que sejam respeitados os ritmos e as diferenças de cada criança do grupo, na premissa que não há uma criança igual à outra, originando na máxima consideração pelo desenvolvimento diferenciado de saberes que contribuem para o seu desenvolvimento holístico.

A montanha-russa de emoções e experiências vivenciadas e potenciadas por este percurso contribuíram para a construção de identidade profissional, não sendo possível desassociar “o eu pessoal do eu profissional” (Nóvoa, 2000, p.17). Ser educador ou professor não compreende apenas o saber científico, didático, pedagógico e tecnológico, envolve ainda os valores, atitudes e princípios éticos que sustentam a sua crença e os comportamentos que exerce. Consoante o docente vai exercendo e desenvolvendo os seus saberes profissionais, através do processo contínuo de formação e da realidade em que se insere, vai ser confrontando com ideias, premissas e resistências que conjugarão num conflito que o levará a questionar os seus princípios, a sua postura e o seu trabalho. Um bom docente saberá encarar os mesmos com uma atitude crítica e analítica, procurando respostas e novos contributos que lhe permitam atribuir juízos de valor sobre as mesmas, desenvolvendo uma visão subjetiva sobre os mesmos, criando e transformando constructos pessoais, sociais, educacionais e letivos, fomentando a sua sustentabilidade ética e a visão sobre a profissão.

O final desta etapa de formação inicial não significa o findar do estudo, da pesquisa e da investigação para o futuro, bem pelo contrário, deixou explícito a necessidade de formação contínua no sentido da atualização e acompanhamento dos interesses das gerações futuras e progressão da sociedade. Numa perspetiva de alcançar um futuro de sucesso, validando e reforçando cada vez mais a importância do ser Educador de Infância e Professor do 1.º CEB, pretende-se assim dar continuidade a uma evolução dinâmica e atualizada no que diz respeito às metodologias pedagógicas aplicadas, tendo sempre em conta a forma como a criança perspetiva e é influenciada pelo meio ambiente que a rodeia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2000). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In *Cadernos de Formação de Professores*, Porto Editora, pp. 21–30.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet, & P. Perenoud. *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp. 175–196). Livraria Almedina.
- Antunes, C. (2017). *O jogo e a educação infantil: Falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir*. Vozes. ISBN: 978-85-326-5574-5.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Associação Portuguesa de Gagos. (2014). *A Criança que Gagueja Na escola: Notas para O Professor*. <https://www.gaguez-apg.com/index.php/gaguez/na-escola>.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (2004). Observational Learning. In J. H. Byrne, *Learning and Memory* (2ª ed., pp. 482–484). Macmillan Reference. https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CCX3407100173&v=2.1&u=cuny_hunter&it=r&p=GURL&sw=w&asid=06f2484b425a0c9f9606dff1b2a86c18.
- Barbeiro, L. (1998). *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Legenda – Edição e Comunicação, Lda. ISBN: 972-98002-0-0.
- Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa. Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3), 95–133.
- Berbel, N. (2011) As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25–40. <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2011v32n1p25>.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. David McKay Company, Inc.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Bruner, J. S. (1999). *Para uma teoria da educação*. Relógio D'Água.

- Chickering, A. W. & Gamson, Z.F. (1991). *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. Jossey-Bass.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J., & Viera, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 455-479.
- Delalande, J. (2006). Le Concept Heuristique de Culture Infantile. In Regine Sirora (Org.). *Elements pour une sociologie de l'enfance*. (pp. 267-274). Presses Universitaires de Rennes.
- Dewey, J. (1976). *Experiência e Educação* (2ª ed.). Companhia Editora Nacional.
- Durkheim, E. (2008). *A Educação Moral*. Vozes.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Artmed.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi Editores.
- Fernandes, D. (2005). Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar. In Futuro Congressos e Eventos (Ed.), *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação* (pp. 65-78). Futuro Eventos.
- Fernandes, D. (Coord.), Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação formativa: algumas notas. In *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa/IIE.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Folque, M. A. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Escola Moderna*, 5, 5-12.
- Formosinho, J. (2013). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 9-24). Porto Editora. ISBN: 978-972-0-01730-7.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (Orgs.) (2016). *Transição entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica*. Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34472-4.
- Grave-Resendes, L. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Guerreiro, F. (s.d). *O que são Micro Contos? Micro Contos: promoção e mediação da leitura*. Consultado a 02 de fevereiro de 2021. <https://microcontos.pt/o-que-sao-micro-contos/>

- Hohmann, M. & Weikart, D. (1995). Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs. In M. Hohmann & D. Weikart. *Educating Young Children, a curriculum guide from High/Scope Educational Research Foundation* (pp. 13–41). High/Scope Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2004). *Educar a criança*. (3ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kapp, K. M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer. ISBN: 978-1-118-09634-5.
- Kilpatrick, W. (2007). *O Método de Projeto*. Edições Pedagogo. ISBN: 978-972-8980-08-6.
- Kishimoto, T. M. (Org.) (1996). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez Editora. ISBN: 978-85-249-0617-6.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. In A. Latorre, *La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87–92.
- Lino, D. (2013). O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 109–140). Porto Editora. ISBN: 978-972-0-01730-7.
- Loff, M. (1996). As políticas de construção do ensino básico em Portugal. Reforma, contra-reforma e modernização educativa através da obrigatoriedade escolar, 1910–1974. In E. L. Pires (Org.), *Educação básica: Reflexões e propostas* (pp. 11–82). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. ISBN: 972-96834-2-5.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. LIDEL.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.
- Martins, S. & Fernandes, E. (2020). Robots na aprendizagem das STEAM. In A. C. Duarte & N. Cristóvão. *Educação, artes e cultura: Discursos e Práticas* (pp. 188–202). Académica. ISBN: 978-989-54390-3-4.
- Maslow, A. H. (2012). *Towards a psychology of being* (eBook ed.). Start Publishing LLC. ISBN: 978-1-62793-274-5.

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34463-2.
- McNeil, J. (1984). *Curriculum: a comprehensive introduction*. Little Brown and Company.
- Montessori, M. (1984). *A criança*. Portugália Editora.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto. ISBN: 978-989-666-239-4.
- Niza, S. (2012). *Escritos sobre Educação*. Tinta-da-China.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 141-160). Porto Editora. ISBN: 978-972-0-01730-7.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa, (coord.). *Os professores e a sua formação*, 13-33. Dom Quixote. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>.
- Nóvoa, A. (2000). *Vida de professores*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2018). *O professor e os desafios da docência na atualidade* [Comunicação Oral]. Aula Magna: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. https://www.youtube.com/watch?v=3FijYmDV-ng&t=1605s&ab_channel=TVUFSC.
- Oliveira-Formosinho, J. (2013). A contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed., pp. 61-108). Porto Editora. ISBN: 978-972-0-01730-7.
- Oliveira-Formosinho, J. (Coord.), Formosinho, J., Lino D., & Niza, S. (2013). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (4.ª ed.). Porto Editora. ISBN: 978-972-0-01730-7.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R. (Orgs.), Formosinho, J., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34467-0.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto Editora. ISBN: 972-0-34122-X.
- Pais, N. (1992). Brincar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 26(3), 373-377.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill.

- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>.
- Peixoto, A. (2020). Os desafios da formação inicial de professores e educadores e a investigação-ação: alguns contributos para a práxis. *ESTREIADIÁLOGOS*, 5(1), 47–59. ISSN: 2183–8402.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2000). *The psychology of the child*. Basic Books. ISBN: 0–465–09500–3.
- Piaget, J. (1999). *Seis estudos de psicologia* (24ª ed.). Forense Universitária.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. Norton.
- Pintassilgo, J. (2010). O ensino primário. In M. C. Proença (Coord.). *Educação para todos. Ensino na I República* (pp. 70–77). Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República. ISBN: 978–972–27–1840–0.
- Portugal, G. & Laevers F. (2018). *Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC)* (2ª ed.). Porto Editora. ISBN: 978–972–0–00052–1.
- Proença, M. C. (2010). Educação para todos. O ensino na I República. In M. C. Proença (Coord.), *Educação para todos. Ensino na I República* (pp. 64–69). Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República. ISBN: 978–972–27–1840–0.
- Quadros-Flores, P., Ramos, A. & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. In J. Rodríguez, E. Bruillard, & M. Horsley. *Digital Textbooks, What's New?* (pp. 275–295). USC/IARTEM.
- Ribeiro, D. (2011). Diário colaborativo... Diálogo reflexivo sobre a prática na formação inicial de educadores de infância, em contexto de interdiscursividade. In M. A. Moreira (Org.). *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores* (pp. 41–56). Edições Pedagogo.
- Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: A co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* (pp. 3115–3127). ISSN: 1138–1663.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico. In *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)*, Instituto Politécnico de Bragança, 324– 333.
- Rinaldi, C. (2001). The Pedagogy of Listening: The listening perspective from Reggio Emilia. *Innovations in early education*, 8(4). 1–4.

- Rocha, M. L. (2017). O brincar no tempo livre da criança. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.). *Brincar e aprender na infância* (pp. 57-76). Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34473-1.
- Rubin, K. H. (2001). *The Play Observation Scale (POS)*. University of Maryland.
- Sá, L. (2001). *Pedagogia Diferenciada: Uma forma de aprender a aprender*. ASA
- Schön, D. (1983). *The reflective Practitioner: how professionals think in action*. Basic Books, Inc.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the profession*. Jossey Bass.
- Scott, et al. (2010). *Stuttering: Straight talk for teachers a handbook for teachers and speech-language pathologists* (3ª ed.). The Stuttering Foundation of America. ISBN: 0-933388-50-1.
- Silva, A.N. (2017). Brincar e Aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.). *Brincar e aprender na infância* (pp. 11-37). Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34473-1.
- Silva, M. C. & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério. In T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira (Orgs.). *Brincar e aprender na infância* (pp. 39-56). Porto Editora. ISBN: 978-972-0-34473-1.
- Souza, M. T. (1993). Rumo à prática empresarial sustentável. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 33 (4), 40-52.
- Stromsta, C. (2008). *Stuttering: Its nature and management*. Stuttering Foundation of America.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional* (4ª ed.). Editora Vozes. ISBN: 978-85-326-2668-4.
- Torrão, A. P. (1993). *Escola básica integrada: Modalidades organizacionais para a escola básica de nove anos*. Porto Editora. ISBN: 972-0-34301-X.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (6ª ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A formação social da mente*. Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. Ridendo Castigat Mores.
- Vygotsky, L. S. (2010). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria, & A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11ª ed., pp. 103-117). Ícone. ISBN: 978-85-274-0046-6.

- Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño*. Crítica Barcelona.
- Watts, H. (1985). When teachers are researchers, teaching improves. *Journal of Staff Development*, 6(2), 118-127.
- Winnicott, D. (1975). *O brincar e a realidade*. Imago Editora, Ltda.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. (6ª ed.). ASA. ISBN: 978-972-410933-6.
- Zimring, F. (2010). *Carl Rogers* (M. Lorieri, Trans.). Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana. ISBN: 978-85-7019-545-6.

REFERÊNCIAS LEGAIS, NORMATIVAS E OUTROS DOCUMENTOS

- Baptista, A., Viana, F. L., & Barbeiro, L. F. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões Gráfica e Ortográfica*. Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN: 978-972-742-307-1.
- Barreiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007). *Ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN: 978-972-742-268-5.
- Cardona, M. J. (Coord.), Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-468-9.
- Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011 de 11 de abril. *Avaliação na Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação e Ciência.
- Circular n.º 17/DGIDC/DSDC/2011 de 10 de outubro. *Gestão do Currículo em Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Coelho, A., Almeida, C., Almeida, C., Ledesma, F., Botelho, L., & Abrantes, P. (2016). *Iniciação à programação no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Linhas orientadoras para a robótica*. Associação Nacional de Professores de Informática (ANPRI)/Direcção-Geral de Educação (DGE). <https://www.erte.dge.mec.pt/iniciacao-programacao-no-1o-ciclo-do-ensino-basico>.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n.º 1/91. *Medidas de Apoio às Escolas Isoladas e aos Professores Deslocados*. CNE.
- Decreto-Lei n.º 17/2016, de 4 de abril, Diário da República n.º 65/2016, I Série. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 173/95, de 20 de julho, Diário da República n.º 166/1995, Série I-A. Definição dos mecanismos e das condições de atribuição dos apoios financeiros necessários à criação e manutenção dos estabelecimentos de educação pré-escolar.
- Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, Diário da República n.º 240/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º

27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, Diário da República n.º 201/2001, I Série. Ministério da Educação. Aprova o 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 – 1.ª série. Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância e do Professor do 1.º Ciclo do Ensino básico. Ministério da Educação.

Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro de 1986. Diário da República n.º 237/1986 – I Série. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Diário da República n.º 129/2018, I Série. Ministério da Educação. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

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

Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, Diário da República n.º 60/2006, Série I-A. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Aprova o regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, em desenvolvimento do disposto nos artigos 13.º a 15.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), bem como o disposto no n.º 4 do artigo 16.º da Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto (estabelece as bases do financiamento do ensino superior).

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

Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril, Diário da República n.º 77/2012, Série II. Ministérios das Finanças e da Educação e Ciência – Gabinetes dos Ministros de Estado e das Finanças e da Educação e Ciência. Cria, na dependência direta do Ministério da Educação e Ciência, um grupo de trabalho de reformulação das Metas Curriculares.

Despacho n.º 5907/2017, de 5 de julho, Diário da República n.º 128/2017, II Série. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Altera a composição do Júri Nacional de Exames.

Despacho normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, Diário da República n.º 66/2016, 1º Suplemento, Série II. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Regulamenta o regime de avaliação e certificação das aprendizagens desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso educativo que podem ser adotadas no acompanhamento e desenvolvimento das aprendizagens.

Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, Diário da República n.º 34/1997, Série I-A. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.

Lopes da Silva, M. & Núcleo de Educação Pré-escolar (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação. ISBN: 972-742-087-7.

Martins, I. P., Veiga, M.L., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Viera, R., Rodrigues, A., Couceiro, F., & Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: actividades dos 3 aos 6*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN: 978-972-742-293-7.

Mata, L. & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias – construção de parcerias em contextos de educação de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-466-5.

Ministério da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Artes Visuais – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_artes_visuais.pdf

Ministério da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Educação Artística – Música – 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf

Ministério da Educação (2018c). *Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio – 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf.

Ministério da Educação (2018d). *Aprendizagens Essenciais de Matemática – 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/matematica_1c_2a_ff_18julho_rev.pdf.

Ministério da Educação (2018e). *Aprendizagens Essenciais de Português – 2.º ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf.

Ministério da Educação (2018f). *Cidadania em Desenvolvimento – Ensino básico e Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf

Oliveira-Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M.J., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE). ISBN: 978-972-416-0.

Pereira, F. (Coord.), Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M.J., Saragoça, M.J., Carvalho, M., & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. ISBN: 978-972-742-418-4.

Plano Anual de Atividades do Agrupamento, 2020–2021. Porto.

Plano Curricular do Grupo, 2020–2021. Porto.

Plano de Medidas Excecionais e Temporárias, 2020–2021. Porto.

Plano de Trabalho de Turma, 2020–2021. Porto.

Projeto Educativo do Agrupamento, 2019 – 2023. Porto.

Ramos, J. L. & Espadeiro, R. G. (2016). *Iniciação à Programação no 1.º ciclo do Ensino Básico. Estudos de avaliação*. Lisboa: Direção-Geral de Educação (DGE). ISBN eletrónico: 978-972-742-410-8. <https://www.erte.dge.mec.pt/iniciacao-programacao-no-1o-ciclo-do-ensino-basico>.

- Ribeiro, D. & Quadros-Flores, P. (2020/2021). *Ficha da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada – Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.
- Roldão, M. C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Site do Agrupamento – Missão e Visão do Agrupamento, Porto.
- UNESCO. (1968). *International year for human rights*. UNESCO.
- UNESCO. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais: Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO.
- UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Assembleia Geral das Nações Unidas. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-ao_dos_direitos_da_crianca.pdf.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.J., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/ Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. ISBN: 978-972-742-339-2.
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação. ISBN: 972-742-133-4.

Relatório de Estágio
Inês de Freitas Machado Faria

