

Ana Catarina Gonçalves Lopes

Relatório de Estágio

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

julho

20**20**

Ana Catarina Gonçalves Lopes

Relatório de Estágio

Relatório submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof.^a Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.^a Doutora Susana Marques de Sá

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

julho

20**20**

AGRADECIMENTOS

O presente relatório e prática inerente, não teria sido possível sem a colaboração e auxílio de diversas pessoas, a quem endereço os meus sinceros agradecimentos.

Inicialmente, quero agradecer às orientadoras cooperantes e respetivos grupos pela receção calorosa e constante colaboração ao longo da Prática Educativa Supervisionada.

Posteriormente, agradeço às minhas supervisoras institucionais, Professora Doutora Margarida Marta e Professora Doutora Susana Sá, pela sua incansável ajuda para a construção de boas práticas profissionais e consequente desenvolvimento profissional, assim como o apoio para a construção do presente documento.

Ao meu par pedagógico, a Joana, por me ter acompanhado neste percurso e ter contribuído para as minhas aprendizagens, mas também por todo o conforto e apoio nos momentos mais difíceis.

À Andreia, Mariana, Telma, Marina, Rafaela e Vanessa, que foram os pares pedagógicos presentes na mesma instituição e com as quais se favoreceu a partilha, a discussão, mas também o suporte para o desenvolvimento do nosso trabalho.

À Joana e à Andreia, companheiras ao longo destes cinco anos formativos, pelas conversas infindáveis, companhia aos almoços e sobretudo apoio em todos os momentos.

À minha família e namorado pela paciência inesgotável e auxílio constante, inclusive na construção de materiais, dispensando fins-de-semanas e horas de sono para me acompanharem.

Agradeço por fim a todos os docentes desta instituição por terem contribuído para a construção do meu conhecimento profissional e terem feito parte da minha caminhada educativa.

Sem todos vocês, este percurso não teria sido possível. Obrigada!

RESUMO

O presente relatório resulta da formação teórica e prática desenvolvida ao longo da Prática Educativa Supervisionada, para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico.

De facto, esse período foi essencial para a construção do perfil profissional docente, com base na Metodologia de Investigação-Ação, seguindo o processo cíclico de observação, planificação, ação e avaliação, numa perspetiva constante de melhoria da prática, de modo a responder eficazmente às dificuldades e desafios encontrados.

Uma posição reflexiva e colaborativa com todos os intervenientes educativos, incluindo a família, esteve presente ao longo deste tempo, seguindo o paradigma socioconstrutivista, tendo em conta que a criança é ativa na construção dos seus conhecimentos, em contacto com o mundo, sendo essencial a exploração de diversos recursos, tanto em sala como no exterior.

Neste sentido, o presente documento pretende evidenciar o desenvolvimento, tanto a nível pessoal como profissional, no decorrer da prática pedagógica, consagrando as experiências vivenciadas, essenciais à construção da identidade profissional.

Palavras-chave: Educação, socioconstrutivismo, investigação-ação, colaboração

ABSTRACT

This report is the result of theoretical and practical training developed throughout Supervised Educational Practice, to obtain a master's degree in Pre-School Education and Teaching in the 1st Cycle of Basic Education.

In fact, this period was essential for the construction of the professional teaching profile, based on the Research-Action Methodology, following the cyclical process of observation, planning, action and evaluation, in a constant perspective of improving practice, in order to respond effectively to the difficulties and challenges encountered.

A reflective and collaborative position with all educational actors, including the family, was present throughout this time, following the socio-constructivist paradigm, taking into account that the child is active in the construction of his knowledge, in contact with the world, being essential the exploration of various resources, both inside and outside the room.

In this sense, this document intends to highlight the development, both at a personal and professional level, during the pedagogical practice, consecrating the lived experiences, essential to the construction of professional identity.

Key Words: Education; socio-constructivist; research-Action; collaboration

ÍNDICE

Introdução	1
CAPÍTULO I – Enquadramento teórico e legal	3
1. Um olhar sobre a educação	3
2. Especificidades da Educação Pré-Escolar	12
3. Perfil específico do docente do 1º Ciclo de Ensino Básico	18
4. A importância da ludicidade e da Educação Artística e Física no desenvolvimento e na aprendizagem da criança	24
CAPÍTULO II - Caracterização do contexto de estágio e Metodologia de Investigação	27
1. Caracterização do contexto educativo	27
1.1. Análise do contexto de Educação Pré-Escolar	30
1.2. Análise do contexto de 1º Ciclo de Educação Básica	39
2. Metodologia de Investigação	47
CAPÍTULO III – Descrição, análise e reflexão das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos	53
1. Experiências vivenciadas no contexto de educação pré-escolar	53
2. Práticas fomentadas no contexto de 1º Ciclo de Ensino Básico	68
Reflexão final	83
Referências bibliográficas	86

Índice de Figuras

Figura 1 - Fases da Metodologia de Trabalho por projeto	11
Figura 2 - Modelos pedagógicos experienciados na PES	13
Figura 3 - Avaliação na Educação Pré-Escolar	15
Figura 4 - Benefícios da literatura infantil e da literacia	17
Figura 5 - Características inerentes ao profissional de educação	19
Figura 6 - Métodos de leitura utilizados na PES	22
Figura 7 - Perspetivas sobre o brincar	25
Figura 8 - Importância da educação artística e física	25
Figura 7 - Perspetivas sobre o brincar	25
Figura 8 - Importância da Educação Artística e Física	26
Figura 9 – Máscaras dos personagens da história “Os três porquinhos”	59
Figura 10 – As crianças pintam as casas dos três porquinhos	62
Figura 11 - Caracol	66
Figura 12 - Pula-pula	67
Figura 13 - Jogo da macaca	66
Figura 14 - Linha quebrada e reta	66
Figura 15 - Atividades enquadradas no Projeto "Aprender é Arte"	69
Figura 16 – Percurso "O Feiticeiro de OZ"	72
Figura 17 - Atividade "O Feiticeiro de Oz"	72
Figura 18 – Livro digital "Rimas Matemáticas"	72
Figura 19 - Caça às figuras geométricas	74
Figura 20 – Atividade do Tangram	76
Figura 21 – Criança a jogar o Bingo com a família	76

Lista de abreviações, siglas e acrónimos

1º CEB – 1º Ciclo de Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e Apoio às Famílias

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CARE – Casa de Acolhimento Residencial Especializado

CLIL – Content and Language Integrated Learning

DGE – Direção Geral de Educação

EE – Encarregado de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

GIC – Gestão Interdisciplinar do Currículo

H-S – High-Scope

INE – Instituto Nacional de Estatística

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

SAC – Sistema de Acompanhamento de Crianças

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática Educativa Supervisionada (PES), enquadrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico, tendo por objetivos a descrição, fundamentação e reflexão sobre a prática desenvolvida ao longo desse período, com base na Metodologia de Investigação-Ação (MIA), com vista à formação profissional.

Neste sentido, pressupõe-se o desenvolvimento de competências com base nos objetivos da PES inerentes à ética e deontologia profissional do docente, assentes na colaboração e respeito com todos os intervenientes e de promoção de bem-estar das crianças. Assim, o presente relatório encontra-se organizado em três capítulos, o primeiro referente aos pressupostos teóricos mobilizados para a prática, o segundo assente na caracterização do contexto e o terceiro na reflexão sobre as ações desenvolvidas.

Deste modo, o primeiro capítulo inicia-se com os pressupostos teóricos e legais comuns à construção do perfil docente e encontra-se subdividido em três subcapítulos, um referente à Educação Pré-Escolar (EPE), onde se ressaltam as pedagogias valorizadas em contexto pedagógico e os aspetos singulares do ser educador; o segundo assente nos pressupostos didáticos e metodológicos essenciais à ação do docente; e o terceiro realçando a importância do brincar e da Educação Artística e Física em ambas as valências educativas. Aqui, ressalta-se a necessidade de uma transição educativa positiva, tendo conhecimento sobre ambos os níveis educativos e a formação ao longo da vida, de modo a responder à mudança constante na sociedade e de inovação na educação.

O segundo capítulo aborda, inicialmente e de forma geral, a caracterização do agrupamento e da instituição, estando posteriormente subdividido, na descrição do contexto da PES na EPE e no 1º Ciclo de Ensino Básico (1ºCEB), ambos integrados no mesmo agrupamento, partilhando instalações. Neste

capítulo é ainda referida a importância da MIA, explicitando a forma como foi mobilizada ao longo da PES.

O terceiro capítulo encontra-se naturalmente subdividido na descrição e análise das práticas desenvolvidas em cada uma das valências educativas, dado as particularidades inerentes a cada uma, além de se mencionar os desafios que foram surgindo em cada contexto de estágio.

Por último será tecida uma reflexão acerca de todo o percurso desenvolvido ao longo deste período da PES, com base nas aprendizagens efetuadas, com vista à formação profissional.

Este relatório pretende, assim, ser uma súmula de todas as vivências, desafios e dificuldades encontradas, essenciais ao desenvolvimento de um perfil reflexivo e crítico com base na colaboração entre par pedagógico, entre este e as orientadoras cooperantes, assim como com as supervisoras institucionais e as famílias.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

O presente capítulo aborda o enquadramento teórico e legal que orientou as práticas educativas na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1º Ciclo de Ensino Básico. Tendo em conta essas perspetivas e um conhecimento profundo do desenvolvimento da criança, pretende-se, desde o início, promover aprendizagens significativas, que as acompanhem ao longo da vida, dotando-as de um papel ativo na sua aprendizagem. Assim, serão referidos pressupostos gerais destas valências, tendo em conta o perfil duplo do profissional de educação, prosseguindo-se para as particularidades de cada contexto educativo, de acordo com o perfil específico de desempenho profissional.

No que se refere à EPE será destacada a importância da literacia e da literatura para o desenvolvimento da linguagem oral e de múltiplas competências sociais e pessoais. Relativamente ao 1º CEB, serão realçados os conhecimentos pedagógicos, assim como o perfil flexível e crítico do docente necessário para o seu desempenho profissional, face às demandas da sociedade e da evolução tecnológica. Por último, será reforçada a importância do brincar e da Educação Artística e Física para a construção holística da criança, já que ambas contribuíram para o desenvolvimento da PES, tendo em conta os seus benefícios para fomentar os processos cognitivos do indivíduo.

1. UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO

Tal como defende Marta (2015), “a criança é um ser em desenvolvimento que é preciso escutar, orientar e apoiar” (p. 278), pelo que o profissional docente deve promover aprendizagens enriquecedoras, “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” (DL nº 240/2001, de 30 de Agosto, cap. II). Assim, assume-se como um profissional, que exerce a sua profissão numa instituição, na qual deve desenvolver as suas práticas apoiadas na investigação e reflexão. Além disso, deve promover uma educação inclusiva, com vista ao desenvolvimento da autonomia das crianças, garantindo o seu bem-estar e equilíbrio emocional, para a aquisição das múltiplas competências e literacias, centradas nos quatro pilares de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al., 1996). Nesse sentido procurou-se ao longo da PES incentivar as crianças a agir perante diferentes situações colaborativamente, ter respeito pelo outro e pela diferença e fomentar as suas diversas competências, tanto intelectuais como sociais.

Tendo em conta estes pilares, verifica-se que “O mundo atual coloca desafios novos à educação” (Martins et al., 2017, p.7), relevando-se essenciais as dimensões do perfil de desempenho profissional do docente, tal como explanadas no Decreto-Lei nº 240/2001: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida. Assim, objetiva-se promover a autonomia das crianças e a sensibilidade para a diferença e fomentar o bem-estar e a inclusão de todos os elementos. Procura-se igualmente promover aprendizagens enquadradas no currículo, numa perspetiva multidisciplinar, recorrendo a métodos e estratégias diversificados, prestando o apoio necessário a todas as crianças, assegurando assim, um ensino de qualidade. Além disso, procura-se incentivar uma educação baseada numa perspetiva democrática, coadjuvada com as famílias, a comunidade e os restantes agentes educativos, fomentando a realização de projetos e o respeito mútuo, mas também o trabalho cooperativo. Por último, pretende-se a constante formação dos docentes, com vista ao melhoramento das suas práticas educativas.

Comumente a esta visão, Rosa (2011) refere a urgência que a escola tem de formar indivíduos com uma visão alargada do mundo e da sociedade, para que participem na vida democrática, sejam solidários e preocupados com as questões do planeta e se adaptem às mudanças constantes do mesmo. Por essas mesmas razões, o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017) tem em consideração, nas áreas de competências, objetivos relacionados com a aquisição de conhecimento, mas também de habilidades

psicomotoras e sociais, tendo por base valores éticos, com vista à participação ativa e consciente na sociedade. Igualmente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) refere-se a importância de uma construção articulada do saber, de modo a que o desenvolvimento e aprendizagem da criança se processe de forma holística e esta possa dar sentido ao mundo que a rodeia, para posteriormente agir sobre ele (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, destaca-se o papel do ambiente educativo na promoção de uma educação de excelência, que preze as múltiplas literacias e fomente o pensamento crítico e criativo, as capacidades de comunicação, o trabalho colaborativo e o respeito.

Neste seguimento, destaca-se a importância do respeito por si mesmo e pelos outros, onde se revela essencial uma educação inclusiva, fomentando a participação de todos na aprendizagem, “adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno” (DL n.º 54/2018, de 6 de julho), para que cada um progrida no seu processo educativo, adotando-se uma visão integrada e contínua, uma visão holística, que entende o sujeito como um ser individual. Nesse sentido, Santos (2018) revela a necessidade de inovar as práticas e ultrapassar os constrangimentos e as dificuldades encontradas, de forma a “ajudar que todos aprendam mais e melhor, sem deixar ninguém para trás” (p. 103). De facto, para que exista inclusão é necessária a diferenciação pedagógica, ou seja, a aplicação de processos de ensino e aprendizagem diversificados, podendo ser utilizados métodos e estratégias diferentes dentro do mesmo grupo de crianças, valorizando “o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação” (Rodrigues, 2006). Esta conceção exige que o docente promova a colaboração entre as crianças, mas também entre criança-docente, considerando-a sujeito ativo no seu processo de aprendizagem. Adotar diferentes respostas educativas é de facto um trabalho árduo dentro da mesma sala, surgindo a necessidade de organizar o grupo e o trabalho pedagógico, “em função das necessidades, ritmo de trabalho e dificuldades individuais” (Henrique, 2011, p. 172). Contudo, como foi possível verificar durante a PES, é possível desenvolver um trabalho diferenciado dentro do mesmo espaço, de acordo com os diferentes ritmos de aprendizagem, favorecido pela organização do espaço e do tempo.

Para o desenvolvimento de um ensino diferenciado, os docentes devem ter em consideração três elementos curriculares, com base nas crianças: o que aprendem, como aprendem e como demonstram aprendizagem (Tomlinson, 2008). No que concerne ao primeiro parâmetro, o ensino diferenciado pode focar no que se ensina ou no modo como se proporciona às crianças o acesso a esse conhecimento. Neste aspeto, importa ter em conta o nível de desenvolvimento da criança, os seus interesses e a abordagem predileta. Além disso, deverá optar-se pela aprendizagem de conceitos e de cadeias de relação, de modo a que as crianças compreendam os conteúdos e estabeleçam ligações entre os conhecimentos anteriores e os futuros. A variedade de materiais e recursos é essencial para a adaptação dos conteúdos às necessidades de aprendizagem e aos interesses de cada elemento do grupo. Como explanado no capítulo seguinte, durante a prática favoreceu-se o uso de diferentes materiais, de modo a ir ao encontro dos interesses das crianças e, assim, promover o seu crescimento. Relativamente à diferenciação ao nível dos processos, esta poderá ocorrer através da divisão de tarefas por etapas ou níveis de dificuldade, podendo utilizar-se diferentes estratégias de agrupamento e de registo. De facto, ao longo da PES favoreceu-se um trabalho individualizado, centrado em cada criança, e a elaboração de propostas multiníveis, de modo a responder eficazmente aos diferentes níveis de dificuldade das crianças, como será demonstrado no terceiro capítulo.

Focando na avaliação, esta deve colocar “a pensar, aplicar e desenvolver todos os conhecimentos essenciais e capacidades do âmbito de aprendizagem que representam” (Tomlinson, 2008, p. 135). Deste modo, para a formular importa focar no processo e não no produto, pelo que se torna necessário saber quais os conhecimentos que se pretendem avaliar e o formato que a avaliação terá. Esta deve ter em conta os interesses das crianças e ajudá-las a expandir os seus conhecimentos e capacidades. Assim, deve optar-se por formatos diversificados, com objetivos bem definidos, que fomentem o raciocínio. Nesse sentido, avaliam-se as competências, desenvolvendo-se, essencialmente, uma avaliação formativa, assente na construção de saberes de forma transversal, “uma avaliação para a aprendizagem”, que se constitui como uma “avaliação contextualizada”, “significativa e realizada ao longo do tempo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 17). No fundo, todos estes parâmetros abordados acima se aglomeram com um único objetivo: o sucesso individual de cada criança

(Tomlinson, 2008). Além disso, promovem a formação e reflexão contínua do docente e dos restantes intervenientes do processo educativo.

Tal como refere Freire (2011), ensinar não é “transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 20). De acordo com a sua visão, tanto o formador como o formando contribuem para a formação um do outro, não constituindo esta um processo unidirecional, mas antes bidirecional. Deste modo, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 2011, p. 21). Nesta medida, ensinar passa por ensinar a pensar, a relacionar o que se aprende com o mundo à volta, com o contexto social e cultural. Além disso realça-se a importância da reflexão sobre a ação, como forma de melhorar as práticas futuras e assim, estimular a curiosidade dos educandos em vez da memorização. De facto, ao longo da PES procurou-se promover um contacto próximo com os elementos naturais e fomentar a curiosidade e interesse das crianças, refletindo sistematicamente sobre as dificuldades e interesses do grupo, baseada numa observação atenta, de modo a corresponder às suas expectativas e atribuir-lhes um papel ativo na sua educação.

Neste sentido, é exigido que o docente seja um crítico consciente do mundo, constituindo-se, assim, a formação inicial, uma etapa fulcral para o desenvolvimento profissional, nomeadamente, no que se refere à construção de saber ser, estar e fazer na profissão. De facto, Nóvoa (2019) afirma que “não é possível aprender a profissão docente, sem a presença, apoio e a colaboração de outros professores” (p.6). Contudo, terminada a formação inicial, o docente deve procurar formação contínua para responder de modo eficaz a todas as exigências inerentes à docência e à evolução da sociedade. Tardif (2005) demonstra o pluralismo do saber profissional na sua obra, considerando que engloba os saberes pessoais dos docentes, os saberes provenientes da formação profissional, os saberes provenientes dos programas e dos recursos pedagógicos e didáticos e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão. Também Nóvoa (2019) reforça essa ideia ao afirmar que “o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada” (p. 10). Deste modo, verifica-se que a formação deve ser desenvolvida ao longo da vida, tendo em conta as suas necessidades de aprendizagem, podendo ter lugar em

qualquer espaço (Day, 2001). Assim, a formação contínua deve promover o conhecimento de novos métodos e práticas, com vista ao melhoramento das ações atuais, pressupondo um processo contínuo de reflexão e avaliação da sua intervenção.

Apesar do trabalho individual de cada docente ser influenciado pelas políticas educacionais, tanto nacionais como ao nível institucional, deve considerar-se o trabalho colaborativo como um “fator fundamental de aprendizagem dos docentes no local de trabalho” (Lima & Fialho, 2015, p. 29), além de se considerar o impacto positivo no desenvolvimento holístico das crianças. O trabalho colaborativo entre docentes deve ser considerado como uma ferramenta-chave para dar resposta aos desafios acima descritos, como um processo de “tutoria”, no qual se planeia e pesquisa em conjunto, mobilizando-se saberes e promovendo-se o diálogo. Apenas assim se chegará a uma “qualificação profissional” mais profunda e sustentada (Leite & Pinto, 2016, p. 73). Destacam-se as vantagens do trabalho colaborativo na melhoria das práticas educativas, pela criação de “oportunidades de aprendizagem com os colegas”, criação de um ambiente seguro e de apoio mútuo, o “desenvolvimento de uma linguagem partilhada”, a criação de padrões de qualidade comuns, e a criação de uma “cultura” escolar, em que todos se regem pelos mesmos princípios de sustentação das práticas profissionais (Lima & Fialho, 2015, p.32). Neste sentido, urge a necessidade de criar equipas educativas, que se movam por um questionamento constante, com vista à mudança na educação, através da promoção contínua de melhorias do trabalho docente e organização do ambiente educativo. De facto, ao longo da PES foi possível verificar uma relação próxima entre docentes de ambas as valências, que comunicavam e reuniam para discutir as suas práticas e projetos, inclusive entre a EPE e o 1º CEB, tal como descrito no segundo capítulo. Também entre par pedagógico e orientadoras cooperantes desenvolveu-se um trabalho colaborativo, tanto na planificação, como no desenvolvimento da ação, como será visível ao longo do presente relatório.

Nesse sentido, o trabalho colaborativo permite assegurar a continuidade do processo de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016), partindo do que a criança sabe e é capaz de fazer, assegurando um equilíbrio entre as diferentes etapas educativas. Assim, ser um profissional de educação dotado de um perfil duplo, poderá ser uma mais valia para assegurar a continuidade educativa,

certificando que as crianças desenvolvem as suas potencialidades em cada fase. Deste modo, ressalta a necessidade de adequar o processo de ensino e de aprendizagem, mas também o processo de transição educativa, para que constitua um marco positivo no processo de desenvolvimento.

Nesta sequência, a transição entre a EPE e o 1.º CEB é caracterizada por um processo de mudança para a criança, dado que efetivamente existem diferenças significativas entre ambas, no que se refere aos métodos de avaliação, ao tempo dedicado a brincar e à forma como aprendem, à divisão em áreas de conhecimento/ curriculares, a existência de um currículo que deverá ser cumprido. Deste modo, a transição entre níveis educativos deve manter uma continuidade, para que a criança não sinta uma mudança significativa no processo de aprendizagem. Assim, para que este processo ocorra naturalmente, é necessário que os atores de transição cooperem e comuniquem (Martins & Martins, 2017), nomeadamente através de projetos educativos e da reflexão acerca das perspetivas pedagógicas utilizadas e da partilha de documentação pedagógica reunida, para que se verifique coerência no percurso educativo, tal como observado ao longo da PES. Para preparar as crianças para esta transição, o educador deve dialogar com as mesmas acerca das diferenças que existem a nível pedagógico como a nível de espaços físicos e de rotinas e conhecer os seus anseios e expectativas. Além disso, poderão ser realizadas visitas à nova escola fazendo com que a criança se sinta mais segura e confortável no novo ambiente educativo (González, Muñoz & Zubizarreta, 2011). De facto, durante a PES foram desenvolvidas algumas atividades entre a sala de EPE e de 1º CEB, através de visitas e de partilha de conhecimentos (cf. Apêndice A).

No que se refere ao professor, este deverá procurar conhecer as crianças com que irá trabalhar, nomeadamente do seu contexto sociocultural, de modo a promover aprendizagens contextualizadas e responder aos interesses e necessidades individuais de cada elemento do grupo. Visto que as crianças na EPE estão habituadas a uma maior liberdade de expressão e de movimento, cabe ao professor do 1º CEB desenvolver atividades de natureza mais ativa, de modo a evitar a desmotivação do grupo e a sua passividade (Rivero & Díaz 2007). De facto, Moss (2011) apresenta uma possibilidade de integração das ideologias da EPE no 1ºCEB ao afirmar que “os quatro anos escolares seguintes

deveriam integrar as tradições do jardim da infância e da escola, com ênfase na exploração e aprendizagem pelo brincar” (p. 152). Na verdade, foi esta perspectiva pela qual o par pedagógico se guiou na sua prática no 1º CEB, tal como será vivível no terceiro subcapítulo.

Neste sentido, optar pela Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP), nestes dois níveis educativos, poderá trazer vantagens ao processo de aprendizagem de cada criança, na medida em que é a mesma que gere o seu próprio processo. Além disso, favorece o trabalho na zona de desenvolvimento proximal, defendida por Vigotsky, considerando-se que é através da interação e cooperação com um “tutor”, que se formam funções psicológicas superiores, até se alcançar a autonomia, através do processo de “*scaffolding*” (Shaffer, 2015, p.247). De facto, ao longo da PES, procurou-se desenvolver um trabalho individualizado, de modo a auxiliar as crianças a melhorar as suas competências. Além disso, favoreceu-se o trabalho tanto em grande, como em pequeno grupo, de forma a aumentar a entreaajuda. Considerando a importância das relações sociais para a aprendizagem, tal como é defendida por Vigotsky destaca-se a relevância da manutenção de qualidade das relações educador-criança, tendo em conta que as emoções e sentimentos influenciam as aprendizagens das crianças. Neste sentido, o ambiente educativo deve promover condições afetivas favoráveis. Assim, os docentes devem ajudar a criança, escutá-la e incentivá-la, dar-lhe “*feedback*”, colaborar na “resolução de problemas e promover a reflexão e espírito crítico” (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p.79). De facto, durante a PES estas práticas revelaram-se essenciais para motivar as crianças para as aprendizagens e a dar-lhes um maior conforto e segurança para participarem.

Nesse seguimento e focando mais especificamente a MTP, esta surge como uma abordagem pedagógica centrada em problemas, pressupondo a implicação dos elementos do grupo para o desenvolvimento do mesmo, passando por quatro fases, conforme se apresenta na Figura 1 (Vasconcelos et al., 2011):

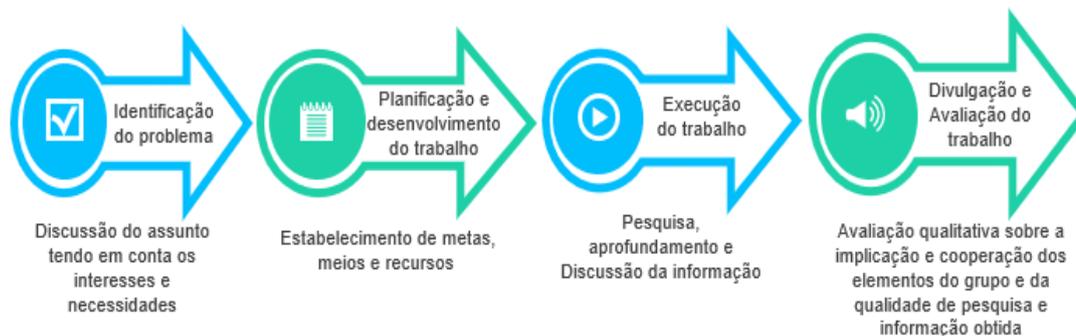


Figura 1 - Fases da Metodologia de Trabalho por projeto

É de realçar que podem coexistir vários projetos dentro da mesma sala e a sua duração depende da dimensão de cada projeto e da implicação do grupo no seu desenrolar. Através desta metodologia, assente num paradigma socioconstrutivista e influenciada pela aprendizagem em espiral de Bruner (Vasconcelos et al., 2011) é possível desenvolver cidadãos ativos e reflexivos, na medida em que a criança é estimulada a pensar, a refletir, a questionar e a pesquisar, sendo ativa na construção das suas aprendizagens. A MTP contribuiu igualmente para o desenvolvimento das profissionais em formação, na medida em que puderam colocar em prática uma metodologia dinâmica e transversal e verificar as suas vantagens na construção de saberes, tal como apresentado no terceiro capítulo. Além disso, permitiu analisarem a possibilidade de integrá-la nas suas práticas futuras, favorecendo a transdisciplinaridade, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas, tendo em conta o grupo e os contextos envolventes, respeitando sempre a vontade e o ritmo de cada criança.

Considerando as perspetivas e paradigmas desenvolvidos, transversais a ambas as valências educativas, serão de seguida especificadas características únicas do perfil do docente em cada uma, essenciais para o desenvolvimento de práticas coerentes e significativas, tendo a criança no centro da ação.

2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE não deve ser considerada como uma etapa de preparação para o ensino obrigatório, numa perspectiva de uniformização das crianças, mas antes como um meio de lhes proporcionar experiências, “que a ajudem a desenvolver capacidade e apetência para interrogar a realidade, para elaborar estratégias, para equacionar problemas e descobrir soluções, para tomar decisões, para inovar” (Ribeiro, 2002, p.37).

Neste sentido, importa ressaltar a competência do educador na promoção de interação social, com vista ao desenvolvimento dos educandos, que deve favorecer os relacionamentos afetivos, já que são estes que impulsionam as aprendizagens significativas e favorecem práticas justas. Assim, a sua prática deve assentar na “ética do cuidar”, tendo em conta as necessidades de cada criança, mas também na “ética do educar”, “centrada na construção de conhecimentos” (Marta, 2015, p. 131). De facto, ao longo da PES procurou-se responder às necessidades individuais de cada criança, afetivas e emocionais, assim como promover o desenvolvimento das suas capacidades e conhecimentos, como será descrito no terceiro capítulo. Contudo, tendo em conta a idade do grupo, a ética do cuidar revelou-se preponderante, de modo a facilitar a transição do ambiente familiar para o contexto educativo.

Na perspectiva de Lopes da Silva et al. (2016), assim como o cuidar e o educar são indissociáveis, tendo em conta o bem-estar da criança, também o desenvolvimento e a aprendizagem estão interligados entre si no processo de crescimento da mesma, tanto a nível emocional, como intelectual e social. Assim, é necessário que o educador promova interações positivas e experiências enriquecedoras, considerando cada criança como um ser único e como agente no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Neste sentido, realça-se o alicerce da educação como igualdade de oportunidades, pelo que cada educando deve ser respeitado e valorizado, promovendo-se um desenvolvimento holístico de cada elemento, característico de uma construção articulada do saber, promovendo a diferenciação pedagógica e considerando a diversidade essencial para o processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, entende-se a relevância de adotar uma pedagogia de participação, que pressupõe processos de observação do processo contínuo de

desenvolvimento e aprendizagem de cada criança; de escuta, na medida em que considera a criança como co-constructora do seu conhecimento; e de negociação, já que a criança participa no planeamento curricular (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007).

Tendo por base esta pedagogia, são vários os modelos pedagógicos reconhecidos atualmente, tais como Montessori, Waldorf, Reggio Emilia, High Scope (H-S), Movimento da Escola Moderna e Metodologia de Trabalho Projeto (MTP), que se caracterizam por um quadro de valores, teoria e práticas particulares. Segundo Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) “o modelo pedagógico baseia-se em um referencial teórico para conceitualizar a criança e o seu processo educativo e constitui um referencial prático para pensar antes-da-ação, na-ação e sobre-a-ação” (p. 29). Neste sentido, orientam as práticas dos educadores, surgindo como usos e valores pelos quais se guiam para organizar as atividades, espaços, materiais, tempo e interações com e entre as crianças e restantes intervenientes educativos.

Neste seguimento, apresentam-se três perspetivas pedagógicas educacionais centradas na aprendizagem ativa da criança, que estiveram presentes no desenvolvimento da prática pedagógica da PES (Figura 2), como será perspetivado no terceiro capítulo. Assim, pretende-se demonstrar o que cada uma preconiza, mas também o que as interseja e diferencia.



Figura 2 - Modelos pedagógicos experienciados na PES
(Adaptado de Edwards, Gandini & Forman, 2016; Hohmann & Weikart, 2009; Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007)

Importa ainda realçar que para os montessorianos, o desenvolvimento sensorial precede o desenvolvimento das atividades superiores internas, considerando que os sentidos são “os órgãos de apreensão das imagens do mundo exterior” (Montessori, 1957, citada por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 106). Deste modo pretende-se estimular o autodesenvolvimento da criança através da experimentação e da descoberta, possibilitando o seu desenvolvimento espontâneo. Foi neste sentido que, ao longo da PES se promoveram atividades tendo por base os cinco sentidos, fomentando o conhecimento de diferentes materiais. Ressalta-se também que para Hohmann e Weikart (2009), os erros são tão importantes como os sucessos na medida em que estimulam a aprendizagem e o desenvolvimento, ao contrapor o que já se sabe com o inesperado. Para os mesmos autores é necessário promover o desenvolvimento da “representação criativa, linguagem e literacia, iniciativa e relações interpessoais, movimento, música, classificação, seriação, número, espaço e tempo”, constituindo-se estas como “experiências-chave” essenciais ao crescimento da criança de forma holística (p. 454). De facto, ao longo da PES promoveram-se as diversas competências, especialmente a linguagem e literacia através de histórias e músicas, como explanado de seguida. Tendo por base a pedagogia Reggio Emilia, favoreceu-se a exploração sensorial e as artes “de modo a desenvolverem a imaginação e as possibilidades de criação” (Lopes da Silva et al., 2016, p.49).

Assim, verifica-se a relevância das abordagens pedagógicas referidas para o desenvolvimento da metodologia de trabalho por projeto, explanada no terceiro capítulo, partindo dos interesses do grupo e fomentando a aprendizagem pela ação, tendo em consideração que a criança se exprime através das suas múltiplas linguagens.

Tendo por base o papel ativo da criança na construção do seu conhecimento e a educação inclusiva, salienta-se a importância da avaliação formativa neste processo, tendo em conta o desenvolvimento da criança, mas também o seu bem-estar emocional e as interações que prevalecem no ambiente educativo. Neste seguimento, Portugal e Laevers (2018) apresentam o Sistema de Acompanhamento de Crianças (SAC), que consiste numa ferramenta para os educadores avaliarem o bem-estar, a implicação e o desenvolvimento das crianças, no respetivo contexto, tal como evidenciado na Figura 3:

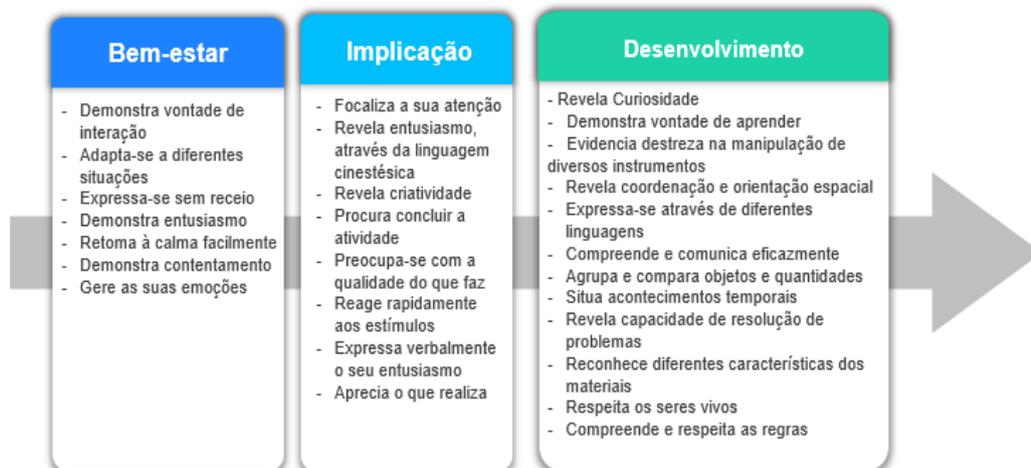


Figura 3 - Avaliação na Educação Pré-Escolar (adaptado de Portugal & Laevers, 2018)

De facto, ao longo da PES, esta avaliação era realizada com a docente cooperante de forma verbal, tendo em conta os níveis referidos, baseada numa observação atenta de cada criança, tanto no momento de jogo espontâneo como durante as atividades estruturadas. Deve referir-se que a avaliação constitui uma ferramenta essencial para o educador, promovendo uma análise mais profunda das crianças, mas também das suas práticas, permitindo que as melhore e adapte tendo em conta as informações recolhidas, numa perspetiva construtivista. Deste modo, a avaliação permite igualmente que as crianças tomem consciência das aprendizagens efetuadas e que os EE reconheçam o trabalho pedagógico desenvolvido (Maia, s.d.).

Deve referir-se que o espaço foi igualmente uma dimensão essencial no trabalho por projeto desenvolvido, tendo ocorrido a sua reorganização no final do projeto, com as crianças, incorporando as casas construídas nas áreas de atividades, como descrito no terceiro capítulo. Neste seguimento importa realçar a importância do espaço na EPE, por constituir um marco no trabalho pedagógico do educador, já que constitui um ambiente onde se desenrolam as interações e experiências das crianças. Assim, o espaço deve ser modificado de modo a potenciar as vivências com diferentes materiais e situações, fomentando a aprendizagem (Zabalza, 1998). No caso da sala da PES fomentou o jogo dramático e o desenvolvimento da linguagem, além de aproximar as crianças, já

que consistiu num trabalho comum, partilhado por todos, através de diferentes intervenções.

Neste seguimento, e tendo em conta a faixa etária do grupo, o brincar adquiriu uma grande importância para o desenvolvimento das atividades explanadas no terceiro capítulo, focando-se igualmente sobre este tema no próximo subcapítulo. De facto, de acordo com Moyles (2002), “O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite que adultos (...) aprendam sobre as crianças e as suas necessidades” (p. 12). Além disso, Froebel reconhece que o brincar proporciona o desenvolvimento da linguagem na medida em que permite o fomentar o “brincar-palavra”, já que enquanto um adulto brinca com a criança e dialoga com esta, vai reconhecendo o nome das ações e dos objetos, envolvendo muitas vezes a formulação de uma pergunta, uma resposta e um *feedback* (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007).

Assim, tendo verificado como uma das dificuldades de alguns elementos do grupo o desenvolvimento da linguagem, esta serviu de mote, numa perspetiva lúdica, como se verá no terceiro capítulo, para o desenrolar do projeto, após uma observação sistemática. Deste modo, procurou-se promover a consciência fonológica através da leitura de histórias e de músicas, por se considerar que a primeira etapa para essa consciência implica o domínio da oralidade (Freitas, Alves & Costa, 2007). Tal como refere Lopes da Silva et al. (2016) é importante estimular as crianças para os diferentes sons da língua desde a EPE, de modo a prevenir futuras dificuldades na leitura. Além disso, como seres sociais, precisa-se da linguagem para manter relações com os outros, para compreender e ser compreendidos. São essas tentativas que permitem a maturação da criança e a evolução da complexidade da linguagem. Neste sentido, o ambiente em que a criança se insere tem igualmente um papel fulcral no domínio da linguagem, devendo valorizar-se a comunicação oral e escrita, através do diálogo, da livre expressão de ideias e pensamentos.

De facto, as crianças tiram prazer da linguagem quando escutam histórias e quando elas mesmas as inventam (Hohmann & Weikart, 2009). Assim, é importante o educador ler para as crianças, quer em pequeno como em grande grupo, pois ouvindo histórias, as crianças tornar-se-ão bons leitores. Além disso, criam laços afetivos com o adulto leitor, que transpõem para os livros. Seguindo esta perspetiva, valorizaram-se a leitura e o contar histórias na PES,

com recurso a adereços, fantoches, histórias inventadas, leitura de poemas e introdução das rimas, de forma a cultivar o gosto pela leitura, pelos livros e por todo o mundo que diferentes textos oferecem.

Deste modo, realçam-se os múltiplos benefícios da literatura infantil e da literacia, para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, de acordo com Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza (2007), Rodrigues (1987) e Zilberman (1987), visível na Figura 4:

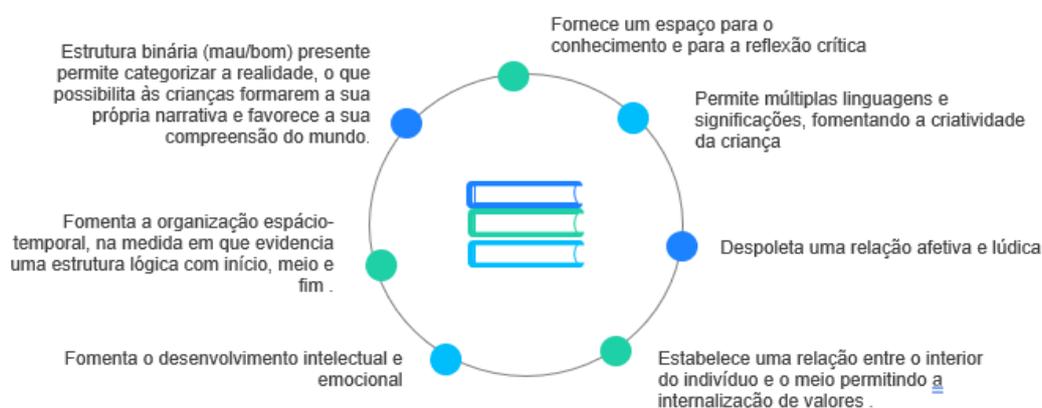


Figura 4 - Benefícios da literatura infantil e da literacia

Perspetivando igualmente o desenvolvimento lúdico da linguagem oral favoreceu-se o cantar, já que este contribui para o bem-estar e para a regulação emocional das crianças. Hargreaves (1998) reconhece a correlação da música com as emoções e com o desenvolvimento da linguagem, nomeadamente no que concerne à estrutura frásica, que se retém na memória. De facto, o processo de aprendizagem de uma canção é semelhante ao processo de aquisição da linguagem. Na mesma obra, são reconhecidas as influências que a intensidade e o ritmo poderão despoletar nas respostas que se pretendem obter das crianças. A própria mensagem que as canções transmitem e o modo como é recebida pelos ouvintes, poderá ser considerada como promotora de certas atitudes e comportamentos.

Deve referir-se ainda que as TIC tiveram um papel preponderante no desenvolvimento das atividades ao longo da PES, nomeadamente no projeto, como descrito no terceiro capítulo. De facto, considera-se que as mesmas constituem um recurso pedagógico capaz de cativar as crianças para a ação,

tendo em conta o progresso tecnocientífico constante, nunca descurando dos restantes domínios de saber, mas articulando-os, com recurso a diferentes estratégias, de modo a “dinamizar o processo de aprendizagem” (Marta, 2017, p. 43).

Em suma, pretendeu-se desenvolver a comunicação verbal e não verbal do grupo, a partir do brincar, nomeadamente do brincar com as palavras, tendo em conta os pressupostos acima explicitados e as abordagens pedagógicas e metodológicas referidas, para a construção do projeto da sala de atividades e para o desenvolvimento de atividades ao longo da PES. Assim se perspetiva a importância da EPE como um alicerce da educação para a vida, onde a criança explora, interage e constrói o seu próprio conhecimento, sendo atora e autora do percurso educativo.

3. PERFIL ESPECÍFICO DO DOCENTE DO 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO

Neste subcapítulo irão ser focadas as especificidades referentes a este nível de ensino, tendo em conta o perfil específico do docente e a importância da reflexão sobre a sua prática, considerando estratégias e métodos mais adequados, de acordo com o grupo, e as relações entre os diferentes intervenientes. Neste sentido, o docente é responsável pelo desenvolvimento de “boas práticas”, que se encontram associadas ao modo como o professor gere o currículo e como o coloca em ação, mas também às próprias características do professor, que necessariamente deve ser criativo e deter uma capacidade de adequar a sua prática de acordo com a situação (Flores, Escola & Peres, 2009, p. 716). Além disso, importa que integre na sua ação elementos atuais, de acordo com o contexto onde se insere, com vista à melhoria do ensino e à motivação e aprendizagem do grupo.

De facto, Roldão (2009) distingue as características inerentes ao profissional de educação, patentes na Figura 5:

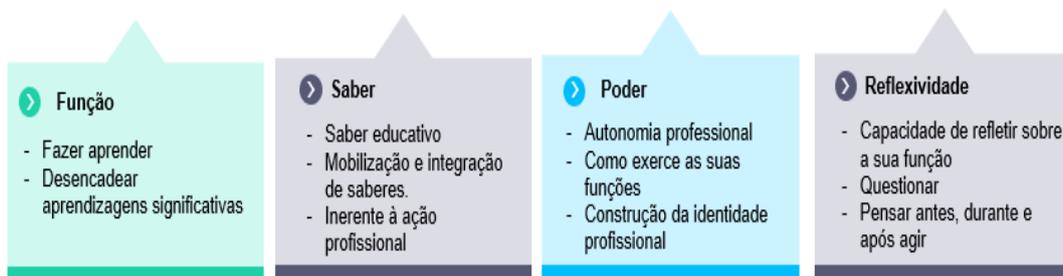


Figura 5 - Características inerentes ao profissional de educação

Assim, o docente constitui-se como o orientador e facilitador na construção de aprendizagens pelas crianças, devendo refletir sobre as suas práticas, com vista à melhoria progressiva das mesmas. Foi nesse sentido que a PES foi desenvolvida, com a aplicação de diferentes estratégias e níveis de dificuldade, com o objetivo de auxiliar as crianças na construção do seu saber, tendo por base uma reflexão sistemática, em conjunto com o par pedagógico e a orientadora cooperante.

Importa igualmente considerar que neste nível de ensino, ao contrário da EPE, o docente deve guiar as suas práticas assentes no currículo do 1º CEB, respeitando a carga horária semanal para cada área curricular (Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Artística, Educação Física, Oferta Complementar e Apoio ao Estudo). Contudo, esta distribuição não deve constituir um entrave para a interdisciplinaridade ou para a organização de projetos, como visto anteriormente. De facto, à luz da gestão flexível do currículo, iniciada pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, e consagrado mais recentemente no projeto Autonomia e Flexibilidade Curricular pretende-se exatamente a “dinamização do trabalho de projeto” com o intuito “de desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). De facto, Trindade e Cosme (2016) realçam ainda que são os alunos o “centro de gravidade dos projetos de educação” (p. 9), na medida em que se objetiva a construção das suas aprendizagens. Nesse sentido, Leite (2012) aponta a importância da articulação curricular, tendo por base a transdisciplinaridade e a formulação de projetos como forma de promover aprendizagens significativas,

nomeadamente em articulação com o ambiente próximo e a comunidade, para permitir a formulação de conhecimentos contextualizados, fomentando o pensamento crítico e criativo, e optando por métodos globais. Segundo a mesma “o que é importante é prever e concretizar momentos de articulação curricular que dê sentido e utilidade social ao que se aprende” (p. 90). Tendo em conta esta perspetiva desenvolveu-se o projeto de intervenção “Aprender é Arte”, descrito no terceiro capítulo, no qual se favoreceu a aprendizagem da Matemática, através da Educação Artística e da Educação Física, fazendo, contudo, ponte com as restantes áreas curriculares, de modo a promover aprendizagens integradoras e sequenciais, tendo por base os processos da Metodologia de Investigação-Ação, caracterizados em seguida.

Foi nesse sentido que a PES se desenrolou, valorizando não só a construção de conhecimento, como também os valores e atitudes, consagradas nas grelhas de observação. Assim, importa que o docente reflita no momento de planificar, tendo em conta a finalidade da aula, os conteúdos a lecionar, as estratégias selecionadas, o tempo e o espaço dedicado a cada momento, bem como os interesses e as dificuldades identificados no grupo. Contudo, é essencial que esta seja sempre flexível, enquadrando igualmente as sugestões das crianças, readaptando de acordo com o que as mesmas desejam aprender, seguindo a perspetiva da pedagogia da escuta, tendo em consideração “a escola como espaço de vida, carregada de sentido para as crianças, fortalecendo seu protagonismo e suas potencialidades” (Carvalho & Sâmia, 2016, p. 42). Além disso, é necessário dar espaço e tempo a que as crianças se expressem e comuniquem, valorizando a sua participação.

De facto, os alunos aprendem quando são incentivados a pensar, quando eles próprios, através de complexos processos cognitivos, criam cadeias de relação de conhecimento. Assim, o docente deve selecionar atividades que captem a atenção das crianças para a tarefa, organizem a sala nesse sentido e antecipem situações que possam ocorrer, estando atentos a todos os elementos da turma, seja aqueles com maiores dificuldades de aprendizagem, seja aqueles com comportamentos desviantes. Segundo Ferreira e Santos (2007), a própria disposição dos alunos pela sala influencia o seu comportamento durante a aula, sendo estes monitorizados pelo modo como os professores interagem com os alunos e se movem pelo espaço, já que a sua proximidade e contacto visual evita que esteja constantemente a chamar a atenção, criando um ambiente mais

propício à aprendizagem. Foi nesse sentido, que o par pedagógico se distribuiu pela sala, prestando um maior apoio individualizado, mas também focando a atenção das crianças.

Nesse sentido, importa apostar na diversificação de métodos e estratégias de ensino, ajustar os instrumentos de avaliação e readaptar o espaço conforme os objetivos de aprendizagem, de modo a que este não se torne um obstáculo mas sim um facilitador na construção de conhecimento e na promoção de novas abordagens, “promovendo o sucesso educativo” (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, artigo 2º). As estratégias surgem, então, como o modo através do qual o docente orienta a sua ação, de forma a promover novas aprendizagens. Especialmente durante o ensino à distância, esta perspetiva teve bastante relevo procurando adequar as estratégias de ensino a uma nova realidade.

No contexto da PES, como caracterizada no segundo capítulo, foi selecionado o método fonomímico de Paula Teles para introduzir os casos de leitura, tanto durante o ensino presencial como à distância. Além desse, foi igualmente utilizado o método das 28 palavras, na medida em que se considera a importância de utilizar métodos diversificados, caracterizados na Figura 6, para ir ao encontro das dificuldades de cada indivíduo, tendo por base a diferenciação pedagógica. Tal como defende Gardner, cada indivíduo tem as “suas próprias forças e estilo intelectual característicos” (Gardner, 1995, citado em Riez & Rodrigues, 2004, p. 104), pelo que é necessário tê-las em conta para gerir corretamente o desenvolvimento da aula e o próprio grupo, tornando o ambiente educativo significativo para cada criança. Deste modo, a aprendizagem da leitura e da escrita é efetuada de modo lúdico, sendo mais facilmente compreendida. De facto, importa realçar que a vertente lúdica tem um papel primordial no desenvolvimento e planificação das aulas, já que apesar de as crianças terem entrado no primeiro ano do ensino básico obrigatório, passando a ser consideradas como alunas, não perdem o seu estatuto de crianças, detendo o mesmo gosto por brincar e imaginar (Neto & Lopes, 2018), tal como abordado no subcapítulo seguinte.

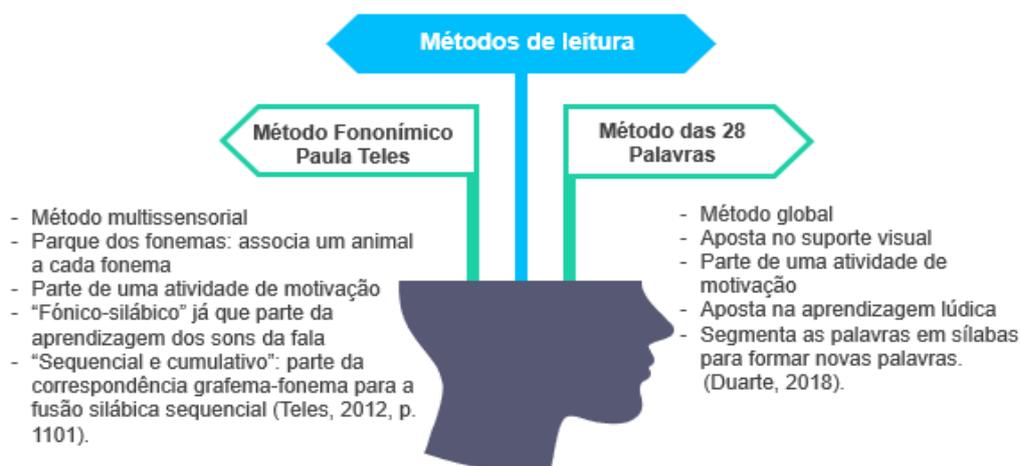


Figura 6 - Métodos de leitura utilizados na PES

Assim, importa ter em consideração para uma melhor gestão da sala de aula e do estado de espírito das crianças, saber quando estão envolvidas na aprendizagem ou quando se estão a dispersar, sendo necessário parar a aula para focar a sua atenção (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009). Nesse sentido, as estratégias de relaxamento são uma boa forma de criar o ambiente propício à aprendizagem, preparando as crianças para a construção de conhecimento. De facto, estudos revelaram as vantagens da prática de *Mindfulness*, na melhoria do desempenho escolar, aumento da concentração e redução de comportamento impulsivo; menor quantidade de pensamentos negativos e preocupações, autoestima e inteligência emocional (Rahal, 2018). Especialmente durante o ensino à distância, as competências emocionais revelaram-se extremamente importantes de modo a adotar um espírito de resiliência, pelo que se considera essencial apostar na promoção dessas competências.

Também as TIC são uma ferramenta essencial para o ensino de todas as áreas curriculares, de modo a desenvolver tarefas estimulantes e enriquecedoras para o grupo. Neste sentido, Flores, Escola e Peres (2009) consideram que a aplicação das TIC em sala de aula cria um perfil do aluno, tornando-o mais ativo na aprendizagem e atribuindo-lhe uma maior responsabilidade por aquilo que aprende. Peixoto e Araújo (2012), seguindo a mesma visão, consideram que torna o ensino mais individualizado, centrando nas potencialidades e dificuldades de cada um e proporciona um ensino multissensorial e dinâmico,

facilitando a construção de conhecimentos. Além disso, promove igualmente uma maior participação dos pais na aprendizagem dos seus educandos, tornando possível que acompanhem os conteúdos que estão a abordar e contribuam para a sua aprendizagem, tal como se verá explanado no terceiro capítulo. Trata-se assim, de inovar, levando novas perspetivas para as escolas, de modo a preparar as crianças para um mundo globalizado, numa melhoria das práticas sistemática e permanente, nomeadamente na procura de recursos didático-pedagógicos diversificados, já que o ambiente criado em sala de aula influencia a motivação dos alunos, que por sua vez se relaciona com a envolvimento das crianças nas tarefas da aula e a sua consequente aprendizagem (Arends, 2008). De facto, ao longo do ensino à distância, no contexto de estágio do 1.º CEB, as TIC revelaram-se essenciais para o desenvolvimento das aulas, permitindo dar continuidade ao acompanhamento das crianças, promovendo-se o uso de diferentes recursos e de estratégias mais interativas, de modo a promover um trabalho mais autónomo, usufruindo “em pleno o exercício da cidadania digital” (Melão, 2011, p. 97).

Neste seguimento, importa que a avaliação acompanhe esta visão de construção de conhecimento, tal como abordado igualmente no ponto 1 do presente capítulo, apostando-se essencialmente numa avaliação formativa e qualitativa, afastando as comparações entre alunos, já que estas têm uma grande influência na autoestima e motivação das crianças. De facto, é essencial que qualquer avaliação seja realizada numa base de diferenciação pedagógica, tendo em conta as características de cada aluno, para que, deste modo, todos tenham acesso às mesmas oportunidades (Arends, 2008). É de realçar que este tipo de avaliação teve um papel primordial no ensino à distância, valorizando-se a participação e envolvimento das crianças nas aulas síncronas e nas tarefas que lhes seguiam.

Em suma, a visão teórica apresentada suportou a ação durante a PES, proporcionando referentes, com vista à construção do perfil do docente de 1º CEB, tendo em conta todos os intervenientes da ação educativa, incluindo as famílias. Deste modo, pretende-se proporcionar aprendizagens significativas às crianças, com base nos seus interesses e necessidades, perspetivando a construção de conhecimentos holísticos e transversais a todas as áreas de

conhecimento, no qual o brincar e a Educação Artística e Física foram fundamentais, como referido de seguida.

4. A IMPORTÂNCIA DA LUDICIDADE E DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E FÍSICA NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Este subcapítulo surge da relevância que o lúdico e a Educação Artística e Física tiveram ao longo da PES, em ambas as valências. De facto, apesar do brincar estar normalmente mais associado à EPE, não se pode descuidar a sua importância no 1ºCEB, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, de modo a facilitar a transição educativa entre estes ciclos. Historicamente, o jogo surge desassociado do ensino, como livre expressão. Contudo, a partir do Renascimento, alguns autores descobrem a sua relevância no desenvolvimento de capacidades cognitivas, utilizando-o para favorecer a aprendizagem. Apenas mais tarde, o jogo é entendido como uma atividade espontânea da criança, surgindo como uma referência Froebel, que afirma que “o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação” (Froebel, 1912, citado em Kishimoto, 1998, p. 68). Nesse seguimento, referem-se mais alguns autores e as suas conceções sobre o brincar para a construção holística da criança (Figura 7). Assim se verifica que o brincar oferece oportunidades de praticar, de escolher, de criar, de comunicar e de ser ativo dentro de um ambiente seguro. Samulski (2003) refere ainda que o jogo infantil favorece a oportunidade de experimentar, de competir, de arriscar, de descobrir, de cooperar, de sentir prazer, de se expressar e motivar. Deste modo, ressalta-se a importância do brincar na infância, para as crianças construírem o seu conhecimento do mundo, aprenderem a ser, a estar, e a interagir com os outros. O processo de socialização está intimamente ligado à educação, que fornece um

espaço e tempo para as crianças interagirem, brincarem e aprenderem, adquirindo ferramentas para a vida (Silva, 2017).

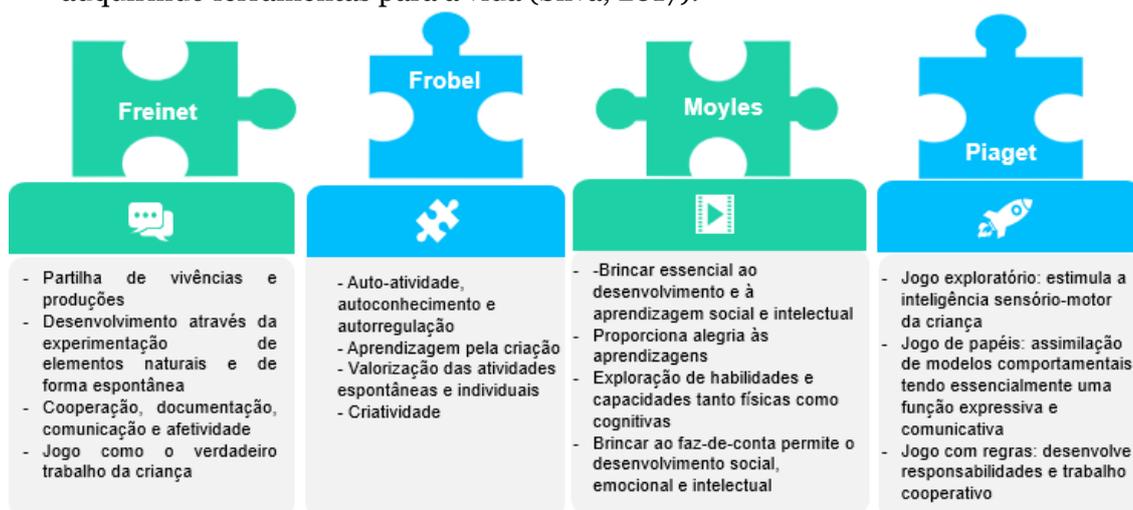


Figura 7 - Perspetivas sobre o brincar
(Adaptado de Moyles, 2002; Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007; Shaffer, 2005)

Considera-se que o jogo está intrínseco na vida das crianças, revelando-se incoerente tentar compartimentar os momentos do seu dia em momentos de trabalho e de brincar. Assim, torna-se necessário optar por uma convergência, permitindo que a criança aprenda a brincar, respeitando algo que já é natural ao seu estatuto de criança, seguindo a visão de Moreira e Madeira (2017) quando afirmam que “a escola é lugar da infância, onde trabalhar e brincar devem ser reclamados como direitos de todas as crianças” (p. 160). No entanto, sendo o brincar uma atividade espontânea da criança, na EPE é necessário valorizar a sua livre expressão, a sua iniciativa e escolha, permitindo que ela aprenda em contacto com os objetos, em interação com o grupo, sem a invasão do adulto, que se deve assumir apenas como um moderador. Nesse sentido, procurou-se na EPE valorizar o tempo do grupo dedicado ao brincar, de acordo com os seus desejos, tanto no interior, como no exterior, alargando as suas experiências e permitindo o contacto com diferentes materiais.

O que se propôs igualmente ao longo da PES foi a utilização do lúdico no 1º CEB, de forma a proporcionar atividades enriquecedoras e dinâmicas, interligando com as Expressões Artísticas e Físicas. De facto, segundo Winnicott

(1975) “é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (p. 80). Na EPE, as expressões estiveram marcadamente presentes ao longo da prática, tendo em conta que o grupo incluía crianças com 2 anos, pelo que se se considerou fundamental favorecer a livre expressão e experimentação de materiais. No 1º CEB interligou-se o brincar e as expressões ao longo do projeto de intervenção, favorecendo a aprendizagem da Matemática. Neste sentido, deve-se ter em consideração as potencialidades das mesmas (Figura 8), não só para motivar as crianças para as aprendizagens, como também para permitir um entendimento mais profundo da realidade que os rodeia. Além disso, as artes permitem unir as crianças, deixando de lado as diferenças culturais e sociais, sendo essenciais numa sala inclusiva, promovendo um ambiente propício à aprendizagem holística e integradora (Marques, 2011).

Expressão Dramática	Música	Artes Visuais	Educação Física
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecem-se a si, aos outros e ao meio - Desenvolve a imaginação - Conhece e liberta as suas emoções - Fomenta a consciência do espaço - Desenvolvimento da linguagem, memória e atenção 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da linguagem - Expressão do "eu", dos pensamentos e sentimentos - Desenvolvimento da comunicação - Desenvolvimento emocional e social 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento pessoal: construção identitária - Fomenta sentido estético e criatividade - Expressão de pensamentos e sentimentos - Desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico - Promove o conhecimento do mundo 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da comunicação, da memorização, da criatividade e da socialização - Melhora a concentração - desenvolvem o sentido de lateralidade, a consciência de simetria, a orientação espacial, a relação de quantidade, as noções de contagem e de medida - Maior conhecimento de si, dos outros e do ambiente envolvente
(Guimarães & Costa, 1986)	(Prates, 2010)	(Magalhães, 2012)	(Sousa, 2015)

Figura 8 - Importância da Educação Artística e Física

Deste modo, é possível verificar os benefícios de adotar uma metodologia transversal a todas as áreas de conhecimento, utilizando as artes e o corpo para motivar a aprendizagem e promover um maior conhecimento do mundo, mas também de si mesmo, em interação com os outros. Neste sentido, foi desenvolvido o projeto “Os três porquinhos” na EPE e “Aprender é Arte” no 1ºCEB, descritos no terceiro capítulo, promovendo o contacto com diferentes recursos e técnicas e o reaproveitamento de diferentes materiais, incentivando ao movimento e à exploração, já que aprender a brincar permite adquirir aprendizagens significativas.

CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

O presente capítulo diz respeito à caracterização do contexto, onde a prática educativa supervisionada foi realizada na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Considerando que não só o estabelecimento educativo influencia o indivíduo como também o meio e a sociedade onde se insere, será apresentado o agrupamento onde a instituição se enquadra, assim como a própria, tendo em conta a sua organização e os intervenientes que interagem na mesma. Neste sentido, importa que o docente conheça o meio no qual se situa para que consiga modificá-lo, de modo a torná-lo potenciador de aprendizagens significativas, permitindo igualmente que tenha influência na construção de conhecimento das crianças.

No presente capítulo será ainda abordada a Metodologia de Investigação-Ação, tendo em conta a sua importância na formação profissional do docente para que este se torne construtor de conhecimento na área da educação e se renove continuamente a nível profissional, com vista ao melhoramento progressivo das suas próprias práticas, na modalidade de ensino presencial e à distância.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O centro de estágio pertencia a um Agrupamento de escolas públicas, situado no grande Porto. De acordo com o projeto educativo do mesmo, o Agrupamento pretendia melhorar o sucesso educativo, incentivar a uma educação inovadora e ao exercício da cidadania ativa e responsável, assente nos valores de equidade, justiça, responsabilidade, democracia e excelência. Proporcionava, deste modo, um serviço educativo com vista ao desenvolvimento de competências cognitivas,

afetivas e físicas de todos os elementos para que nenhum fosse prejudicado dadas as assimetrias socioeconómicas existentes (PE, 2018). Neste sentido o agrupamento pretendia desenvolver práticas inovadoras, assentes na flexibilidade de metodologias implementadas. Para isso, considerava essencial a colaboração de todos os intervenientes, com vista ao planeamento e gestão curricular, perspetivando o sucesso de todos os alunos. Foi nesta perspetiva que se desenvolveu a prática educativa na PES favorecendo a transversalidade de saberes.

Na Educação Pré-Escolar possuía cerca de 290 alunos e no 1º Ciclo de Ensino Básico, 450 alunos. O agrupamento era também responsável pela lecionação das turmas na Casa de Acolhimento Residencial Especializado (CARE), que consistia numa instituição que integrava meninas com idades compreendidas entre os 12 e os 18-21 anos, que eram acompanhadas por uma equipa multidisciplinar, dada a vulnerabilidade social e os problemas de comportamento (Câmara Municipal, s.d.).

Além disso, o agrupamento promovia atividades de complemento curricular de caráter cultural, artístico, cívico, desportivo e de inserção e participação na vida comunitária, tais como clubes e concursos. Relativamente aos projetos de articulação pedagógica na EPE mencionam-se o Plano Nacional de leitura, o Projeto “Magicar... ideias e palavras”, o Projeto Internacional Eco-Escolas, o Projeto Lipor/ Geração+, o Projeto Educação para a saúde/PASSEzinho, o projeto integrado de promoção de literacias e o projeto expressões: Expressão Físico-Motora e Expressão Musical. Deste modo, pretendia promover um ambiente rico em aprendizagens de natureza interdisciplinar e melhorar a sua qualidade, potenciando o desenvolvimento de múltiplas literacias (Folheto informativo do agrupamento).

No que concerne ao 1º CEB destacam-se como medidas de apoio à aprendizagem, o Lab+ Ciência para Todos e Tablets em Viagem pela Leitura, o Clube de Ciência Viva, a Iniciação à Programação (3.º e 4.º ano), o Projeto Internacional -Eco– Escola, a Lipor Geração +, o Plano Nacional de Leitura, No poupar é que está o ganho (3.º ano), o Projeto eTwinning , a Europa vai à escola (4.º ano), as Mini-Olimpiadas da Matemática (3.º e 4.º ano), o Kanguru Matemático (2.º, 3.º e 4.º ano), o Projeto Blingue/CLIL, o Projeto à Barca e o Programa Integrado De Promoção Da Literacia (PIPL) (Folheto informativo do agrupamento).

No que se refere ao corpo docente da instituição, este era constituído por cinco educadoras de infância, uma educadora de educação especial, 12 professoras de 1º CEB, duas professoras de ensino especial e cinco professores responsáveis pelas atividades de enriquecimento curricular. Relativamente ao pessoal não docente este era constituído por 13 assistentes operacionais e cinco cozinheiras.

Relativamente à instituição onde se desenrolou o estágio, esta integrava os dois níveis educativos: a Educação Pré-Escolar e o 1º Ciclo de Ensino Básico. O estabelecimento continha dois pisos. No primeiro piso encontrava-se a EPE, englobando cinco salas e o 1º e 2º ano do ensino básico com quatro salas. No piso superior existiam duas salas do 3º e três salas do 4º ano de Ensino Básico, sala de professores e biblioteca. No piso superior existia ainda uma sala da Matemática, equipada com variados materiais didáticos e *tablets*, que podiam ser usados em sala de aula e na sala de atividades em contexto de EPE, estando assim disponíveis para ambos os níveis educativos. É de realçar que as salas da escola não estavam completamente ocupadas, podendo ser utilizadas pelos docentes quando livres, além de serem utilizadas para as crianças realizarem Expressão Motora. Além disso, a escola possuía instalações preparadas para crianças com dificuldades de mobilidade, como um elevador.

No que se refere ao espaço exterior, menciona-se que este não estava delimitado fisicamente entre a zona da EPE e o ensino do 1ºCEB, ocorrendo muitas vezes, o intercâmbio entre as crianças de ambos os níveis educativos. Contudo os adultos conduziam as crianças para a área destinada a cada nível educativo, por rotina, de modo a facilitar a gestão do espaço. Assim sendo, apesar de não existir nenhuma delimitação física entre estas zonas, podia-se distinguir uma zona de recreio reservada às crianças do 1º CEB, que englobava um campo de futebol sem cobertura, pelo que em dias de chuva ou em que o pavimento estava molhado, as crianças tinham de permanecer dentro das salas de aula, nos corredores ou na biblioteca tendo em conta o horário estabelecido.

Relativamente à zona referente à EPE, as crianças tinham à sua disposição um espaço coberto, mas sem grandes condições, pois fazia corrente de ar e os equipamentos, para além de não respeitarem as regras de segurança não ofereciam muito conforto. Tendo em conta a escassez de infraestruturas neste

espaço, os pares pedagógicos, em cooperação com as educadoras, procuraram dinamizá-lo, como será explanado no capítulo seguinte. Como referem Bento e Portugal (2016) “durante o brincar no exterior, é importante providenciar espaço e tempo que permitam à criança levar a cabo as suas iniciativas, tomar decisões sobre o que fazer, como e com quem” (p.101). Nesse sentido, seria importante valorizar a inexistência de uma delimitação física no espaço exterior, promovendo uma maior exploração do mesmo e o intercâmbio entre crianças de diferentes níveis de ensino, já que o cuidar dos mais novos estava patente nas suas interações, sendo múltiplas as vantagens de convivência e da diversidade de relações, permitindo que as crianças aprendam os seus próprios limites. Além disso, poderia funcionar como um facilitador do processo de transição educativa, já que as crianças do 1º ano, que frequentaram nas mesmas instalações a EPE, tinham ainda amigos nessas salas por as mesmas serem mistas.

1.1. Análise do contexto de Educação Pré-Escolar

Neste subcapítulo serão focadas as especificidades do contexto de EPE, considerando as diferentes dimensões do ambiente educativo (Lopes da Silva et. al), nomeadamente ao nível da organização do grupo, do espaço, dos materiais, do tempo e das interações.

Focando especificamente na organização do grupo, este era constituído por 13 meninas e 12 meninos, entre os quais 12 tinham quatro anos e 13 tinham três anos feitos ou a fazer até dezembro. Todas as crianças eram de nacionalidade portuguesa, exceto uma que era de nacionalidade francesa, embora dominasse a língua portuguesa, tal como as restantes crianças. De facto, o grupo era bastante diversificado ao nível de idades, o que contribuía para a estimulação do desenvolvimento do potencial da criança através da parceria, tal como defende Vigotsky (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007) e o enriquecimento das interações, “proporcionando múltiplas ocasiões de aprendizagem entre crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p.26). Realça-se a existência de duas crianças que ainda não tinham efetuado o desfralde, pelo que

se estava a tentar orientá-las nesse sentido. Assim sendo, era necessário ir recorrentemente à casa de banho com as mesmas, o que influenciava a dinâmica do grupo, principalmente quando alguns acidentes ocorriam, nomeadamente por terem ainda alguma dificuldade no controlo dos esfíncteres, ao contrário das restantes.

Tendo em conta que todas as atividades e projetos devem ser centrados nos interesses e dificuldades das crianças, a observação destes elementos é essencial para que toda a prática seja sustentada e formulada de forma a tornar a aprendizagem significativa para as crianças. Segundo Lopes da Silva et al. (2016), “observar o que as crianças fazem, dizem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (p. 15) para constituir a documentação pedagógica, que apoia a reflexão da e para a ação, defendida por Shön (Alarcão, 1996), que permite planejar de acordo com o grupo e avaliar o progresso das crianças. Relativamente ao grupo de crianças, estes tinham essencialmente interesse por ouvir e contar histórias, por música, pela exploração sensorial e pelo jogo simbólico, dedicando bastante tempo à manipulação de fantoches. Ao nível das dificuldades, o grupo demonstrava algumas ao nível da motricidade fina, nomeadamente na manipulação da tesoura, em pegar no lápis, no movimento de pinça; na realização de tarefas em pequeno grupo; ao nível da concentração, na articulação de certas palavras; em respeitar o outro e em partilhar, ao nível do reconhecimento dos nomes dos pares, ao nível da autonomia, em permanência na tarefa e ao nível da orientação espaço-temporal.

Além disso, algumas crianças necessitavam ainda do objeto transacional, para se sentirem seguras e prontas para integrar este novo ambiente, na medida em que constituíam a sua ligação ao ambiente familiar, fazendo parte deste momento de transição. Segundo Salamonde (1981), “os objetos transicionais transmitem conforto e segurança à criança e permitem que haja um desenvolvimento do processo de separação da criança com a sua figura de vinculação, de forma saudável” (Dias & Conceição, 2014, p. 205). De facto, esta transição para a educação pré-escolar é vivenciada de diferentes formas de acordo com cada criança, por isso, é essencial que o educador seja cuidadoso no seu planeamento, permitindo uma adaptação gradual das crianças no ambiente

educativo e no grupo, devendo corresponder às suas “necessidades e características” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 100), tal como abordado no primeiro capítulo.

De modo a responder aos interesses e necessidades das crianças, a educadora optava pela diversidade de materiais, com o intuito de desenvolver integralmente todas as competências do grupo e a despoletar o gosto por aprender, algo já inerente às crianças. Tal como Hohmann e Weikart (2009) defendem “o poder da aprendizagem ativa vem da iniciativa pessoal” (p. 5). Inicialmente, optou por incidir no desenvolvimento de competências na área da formação pessoal e social, apostando na educação para os valores e para o saber estar, já que as crianças evidenciavam dificuldade na vivência em grande grupo e em evitar os conflitos, progredindo, contudo nesse sentido ao demonstrarem a sua afetividade e preocupação umas para com as outras. Assim, a educadora pretendia desenvolver os quatro pilares da educação, explanados no primeiro capítulo, de modo a fomentar a atenção e o pensamento das crianças, promover a autonomia, a comunicação e a inteligência emocional para uma resolução pacífica dos conflitos, e desenvolver o conhecimento do EU, em comunidade com o outro.

Deve referir-se que na sala de atividades estavam sempre presentes a educadora e a assistente operacional, que se entreajudavam no desenvolvimento das atividades e na organização do espaço, dos materiais, do tempo e do grupo. Além disso, também as educadoras comunicavam entre si para a melhoria do funcionamento das salas e para discutir ideias para as atividades a ser realizadas ao longo do ano, com articulação das salas e por vezes com o 1ºCEB, nomeadamente na realização de efemeridades. De facto, o trabalho colaborativo entre os profissionais da EPE e estes e os docentes de 1º CEB é de grande importância com vista ao bem-estar das crianças, assegurando o processo de transição e de continuidade educativa, como explanado no capítulo anterior. Deve referir-se igualmente que no final de cada semestre eram realizadas reuniões entre educadoras, de modo a refletir sobre as práticas pedagógicas e projetos construídos, assim como planear algumas ações articuladas para o semestre seguinte, proporcionando o desenvolvimento quer das crianças quer dos docentes, procurando entreajudar-se para fomentar experiências de aprendizagem significativas (Alarcão & Canha, 2013).

No que se refere às relações com as famílias, era frequente o contacto da educadora com os pais, através de folhetos gerais da instituição, por telefone, trocando informações sobre as atividades desenvolvidas no estabelecimento educativo, mas também, sempre que necessário, sobre um assunto particular relativo a cada criança. Além disso, era frequente a educadora reunir com os EE, após o horário letivo, para dialogar acerca da evolução da criança e o seu bem-estar no ambiente educativo, assim como no final de cada semestre para entregar a folha de avaliação e partilhar os projetos e atividades desenvolvidas e a evolução do grupo. Deste modo, aproximavam-se as famílias do trabalho pedagógico desenvolvido e promovia-se um clima de confiança. De facto, ao longo da PES, procurou-se fomentar um trabalho colaborativo com as famílias, nomeadamente para o desenvolvimento do trabalho por projeto, como será descrito no capítulo seguinte, pelo que acompanharam todo o processo de construção e forneceram um feedback contínuo.

No que concerne ao horário de funcionamento, a EPE recebia crianças a partir das 7 h 30 min., e fechava às 19 h, no entanto o tempo letivo no qual as crianças estavam acompanhadas pela educadora compreendia o horário das 9 h às 15 h 30 min., sendo a hora do almoço das 12 h às 13 h 30 min. Nos restantes momentos do dia, as crianças ficavam acompanhadas pelas assistentes operacionais e pelos animadores socioculturais. Neste seguimento, importa referir que as atividades de animação e de apoio à família (AAAF) eram pagas mediante os rendimentos de cada família e o escalão no qual se inseriam. Além disso, as crianças possuíam uma hora semanal de Expressão Motora e de Música, disponibilizados pela câmara municipal, momentos em que eram acompanhados e apoiados pela equipa pedagógica.

Considerando que a rotina deve ser flexível (Lopes da Silva et al., 2016), deve referir-se que esta foi modificada ao longo das semanas, nomeadamente no que se refere à hora da higiene, de modo a incidir sobre a dificuldade do grupo ao nível da autonomia e do saber esperar, tendo em conta o seu bem-estar, já que o momento de higiene e de refeições eram os de maior agitação na instituição, já que os grupos das diferentes salas se reuniam. Deste modo, a rotina foi organizada e reorganizada até que a equipa pedagógica, de acordo com os interesses e bem-estar das crianças a organizou do seguinte modo: um membro

adulto responsável pelo grupo trazia as crianças da sala de acolhimento por volta das 9 h, que se dirigiam para as áreas da sala em momento de jogo espontâneo. Assim, permitia que o grupo se completasse à medida que as crianças iam chegando e que tinham tempo de se adaptar ao espaço e ao grupo, já que, tal como referido anteriormente, a maioria dos elementos encontrava-se num momento de transição entre o contexto familiar e o contexto educativo, pelo que era necessária uma readaptação diária.

De seguida, quando o grupo já estava praticamente completo e envolvido, era introduzida a canção de arrumar a sala, de Alda Casqueira, incentivando as crianças a arrumar os objetos com os quais estiveram a brincar, fomentando-se a entreaajuda. Posteriormente, o grupo dirigia-se para o tapete e era cantada a canção dos bons dias. Neste momento, abordava-se também o estado do tempo para o qual se cantava igualmente uma música e era dinamizada uma atividade com as crianças. De seguida, era realizado um piquenique na sala, pelo que estas iam buscar as lancheiras ao local de arrumação de objetos pessoais e sentavam-se no chão, no espaço de acolhimento ou nas mesas. Neste momento, colocava-se música clássica ou músicas que as crianças já tinham aprendido, constituindo um momento de retorno à calma. Quando acabavam de lanchar arrumavam os seus pertences, vestiam os casacos e dirigiam-se para o espaço exterior para brincar. Depois, voltavam para a sala e era dinamizada uma nova atividade com as crianças que posteriormente se dirigiam à casa de banho para fazerem a higiene e de seguida almoçarem. Após o almoço as crianças que ainda faziam o momento de descanso dirigiam-se para a sala de acolhimento, onde eram colocadas as camas e as restantes iam para o exterior brincar ou, caso as condições meteorológicas não o permitissem, ficavam numa das salas de atividades a ver desenhos animados.

A educadora regressava às 13 h 30 min., contudo as crianças apenas regressavam à sala por volta das 14h, já que a educadora valorizava o espaço exterior como ambiente educativo, no qual as crianças desenvolvem diversas competências (Hohmann & Weikart, 2009). Normalmente, a equipa pedagógica esperava que todos chegassem do descanso e desenvolvia uma atividade antes de o grupo ir embora às 15h30. Por vezes, quando a atividade se desenrolava melhor em pequenos grupos, optava-se por desenvolvê-la logo que as crianças regressavam do exterior, prestando assim uma atenção individualizada.

Assim, verifica-se que a rotina era intencionalmente pensada, de forma a permitir a vivência de diferentes experiências e exploração de diversos materiais (Lopes da Silva et al., 2016), bem como a interação com diferentes crianças, tendo em conta os seus interesses e sendo apoiadas pelo adulto sempre que necessário, sem colocar em causa a sua autonomia.

No que concerne à organização do ambiente educativo, segundo o DL nº 241/2001, de 30 de agosto é responsabilidade do educador de infância a organização e avaliação do mesmo, com vista à construção de aprendizagens contextualizadas e integradoras de cada criança do grupo. Neste sentido, no que se refere ao ambiente geral da sala, destaca-se que a mesma era dotada de um clima de segurança, essencial ao fomento da iniciativa da criança, permitindo a livre manipulação de materiais e a diversidade de experiências, de modo a que a criança se desiniba e interaja naturalmente no e com o espaço. Além disso, possuía uma boa luminosidade, na medida em que uma das paredes tinha uma janela em todo o seu comprimento, permitindo a entrada de luz natural direta, ao nível das crianças. Possuía igualmente um mecanismo que permitia acender as luzes por setor, o que favorecia a criação de diferentes ambientes consoante a atividade que se estava a desenrolar, e economizar energia, seguindo uma perspetiva sustentável, tal como defendido pela instituição. Ao nível estético menciona-se que as paredes possuíam uma dicotomia de cores, sendo uma das paredes amarela, o que dava mais cor e luz à sala que contrastava com o cinzento da parede oposta e do chão. Além disso, estavam decoradas com os trabalhos das crianças, valorizando, deste modo, a sua participação, favorecendo a sua integração no espaço educativo e fomentando a identificação do grupo com a organização e decoração do espaço. Destaca-se igualmente o facto de as paredes da sala de atividades apresentarem pósteres decorativos de desenhos animados, conhecidos e queridos pelas crianças, transmitindo-lhes um maior conforto e proximidade dentro deste ambiente.

Centrando especificamente na organização da sala de atividades do contexto da prática educativa, refere-se que a sua organização seguia o modelo H-S, na medida em que a sala de atividades estava dividida em três áreas – a área da biblioteca, a área da pintura e a área do faz-de-conta, encorajando diferentes explorações. Além disso, o espaço estava organizado, de forma a assegurar a

visibilidade de movimento de todas as crianças e uma arrumação dos materiais mais fácil para o grupo. É de referir que a educadora estava a favorecer a adaptação das crianças ao espaço educativo, já que a maioria do grupo frequentava pela primeira vez a educação pré-escolar, e a fomentar o desenvolvimento de relações afetivas positivas entre os diferentes elementos do grupo. Por isso, as prateleiras não se encontravam ainda etiquetadas, na medida em que o grupo possuía alguma dificuldade relativamente à permanência na tarefa, estando ainda numa fase de exploração dos materiais e do próprio espaço, dada a sua recém-chegada ao ambiente educativo. Contudo refletia-se na sua realização, de modo a fomentar a autonomia das crianças, sendo necessário proceder a modificações na organização das áreas da sala. De referir que, apesar de a educadora ainda não ter precedido à modificação das áreas, procurava disponibilizar materiais diversificados, tanto nas atividades intencionalmente desenvolvidas, como na estimulação das crianças para a utilização de diferentes recursos no tempo de jogo espontâneo, apresentando-lhes outros materiais que podiam usar e explorar.

Especificando as características de cada área, destaca-se que a área da biblioteca continha vários livros e dois pequenos sofás, onde as crianças gostavam de contar histórias umas às outras, com base nas ilustrações e da memória que tinham das histórias contadas pela educadora, que colocava os livros apresentados à disposição das crianças, para que elas os pudessem explorar posteriormente. O facto de as crianças memorizarem as histórias, permitia-lhes fomentar processos cognitivos e desenvolver as noções tempo-espaço, tornando-se elas mesmas contadoras de histórias. Além disso, era possível desenvolver a linguagem e a comunicação entre pares, criar fortes relações emocionais com os livros e desenvolver a criatividade e a imaginação. Permitia ainda a articulação de ideias, desenvolvendo o discurso e enriquecendo o vocabulário (Hohmann & Weikart, 2009), tal como abordado no capítulo anterior. Deve-se referir que, além desta área da biblioteca, as crianças e a educadora podiam utilizar a biblioteca da instituição, podendo desenvolver algumas atividades na mesma, dinamizadas pela educadora ou pela responsável pela biblioteca, o que permitia que o grupo conhecesse diferentes lugares do ambiente educativo e se apropriassem deles, podendo constituir um facilitador no processo de transição.

A área do faz-de-conta continha uma cozinha e o seu material associado, essencialmente feitos em plástico e madeira. Além disso, possuía um armário com roupas, que favorecia o jogo dramático, nomeadamente a troca de papéis, imitado as situações que observavam no seu quotidiano, o que permitia que utilizassem a linguagem para discutir acerca dos mesmos, expressassem os seus sentimentos e desenvolvessem um maior espírito de grupo e valores sociais essenciais a uma vivência democrática (Lopes da Silva et al., 2016). Possuía igualmente um berço com bebés de cor branca e negra, o que favorecia a interculturalidade.

Na área da pintura, existiam telas, tintas, pincéis, plasticina, entre outros. Além disso, embora tivesse um cavalete, este praticamente não era utilizado na medida em que as crianças ainda estavam a desenvolver o movimento de pinça. Primeiramente, revelava-se necessário desenvolver estas competências numa superfície plana e horizontal, para posteriormente passar para o cavalete, já que este exige uma maior coordenação óculo-manual e uma maior manipulação do pincel e da noção de quantidade de tinta que deve ser utilizada. Esta área permitia que as crianças aprendessem a criar e a observar as mudanças que a sua ação tinha nos materiais e fomentava a sua imaginação e criatividade, já que as mesmas eram autónomas no seu processo de criação, podendo explorar técnicas e materiais livremente, fomentando processos de produção artística. Tal como Hohmann, Banett e Weikart (1987) defendem, a educação artística baseia-se na negociação, expressão e interação entre os diferentes intervenientes, constituindo assim um processo educativo assente na transversalidade de saberes. Deve referir-se que esta área se situava próxima de uma banca com água, o que permitia à criança desenvolver a sua autonomia ao nível da higiene e da responsabilidade de limpar alguns materiais.

Apesar de não existir uma área de construção e de jogos discriminada, existiam diversos materiais presentes nas prateleiras, que se encontravam, na sua maioria, ao alcance das crianças. Nestas estantes encontravam-se puzzles, caixas de legos, blocos, pista de comboios, ábacos, carros e comboios, animais, cubos de encaixe, colar de contas, números e letras magnéticas, permitindo o desenvolvimento do sentido de número, nomeadamente de contagens, do pensamento lógico e o desenvolvimento da linguagem, na medida em que se

procurava desenvolver a consciência fonológica, associando o som da letra a uma palavra onde o mesmo se encontra (por exemplo, A de Ana).

No que se refere ao espaço de acolhimento, este compreendia a área da sala mais afastada da porta e possuía um tapete colorido onde as crianças se sentavam para fazer o acolhimento, reunir para discutir as atividades em grande grupo ou ainda para brincar com materiais de construção, no momento de jogo espontâneo.

Acrescenta-se ainda que as crianças podiam trocar de área sempre que desejavam no momento de jogo espontâneo nas áreas de atividade, desde que arrumassem os materiais usados na brincadeira anterior, fomentando, deste modo, o trinómio planear-fazer-arrumar, inerente ao modelo H-S. Além disso, podiam movimentar os materiais de uma área para outra, de modo a fomentar o desenvolvimento do jogo espontâneo, o que denotava a permeabilidade entre os diferentes espaços, que comunicavam entre si e permitiam a “continuidade entre os diferentes momentos, conteúdos, experiências, etc” (Zabalza, 1998, p. 123).

Prosseguindo com a variedade dos materiais presentes, refere-se que na sala existia um computador e um rádio, nos quais a educadora colocava música e vídeos, estando explanado no capítulo anterior as vantagens dos mesmos ao contribuir para uma maior variedade de recursos e experiências. De facto, a educadora projetava os vídeos, para que as crianças pudessem visualizá-los em grande grupo, nomeadamente no momento de acolhimento, criando um ambiente tranquilo para receber as crianças e as integrar no grupo e no espaço mais facilmente, já que as mesmas se encontravam numa fase de adaptação ao contexto educativo, tal como referido anteriormente.

O espaço de arrumação dos objetos pessoais localizava-se fora da sala de atividades e era comum a todas as salas de Educação Pré-Escolar, estando o nome de cada criança identificado junto dos cabides, favorecendo uma maior autonomia das mesmas na arrumação dos seus objetos pessoais, e de identificação do código escrito do próprio nome. De facto, existia um corredor comum a todas as salas que fazia a ligação com o espaço exterior e com a zona do refeitório e hall de entrada. As paredes do corredor estavam decoradas com os trabalhos desenvolvidos em sala, de modo a estarem visíveis para os EE, quando estes levavam os educandos até à sala de atividades.

Em suma, considera-se a importância da observação das crianças no momento de jogo espontâneo, de modo a compreender os seus interesses e dificuldades, assim como das interações entre os diferentes intervenientes educativos para fomentar a partilha e o conhecimento do trabalho pedagógico desenvolvido. De facto, só conhecendo o contexto e as características individuais e em grupo se pode desenvolver uma educação de qualidade.

1.2. Análise do contexto de 1º Ciclo de Educação Básica

Neste subcapítulo serão focadas as especificidades do 1º Ciclo de Ensino Básico, nomeadamente, no que concerne à turma onde se desenvolveu a prática pedagógica, tendo em conta o horário letivo, a organização do grupo e do ambiente educativo e as interações entre os diferentes intervenientes, tanto durante o ensino presencial como à distância.

A PES foi desenvolvida numa turma de 1º ano do ensino básico, sendo esta constituído por 22 crianças, 12 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos, sendo que 19 eram de nacionalidade portuguesa, três de nacionalidade brasileira e uma com ascendência asiática. Neste sentido, refere-se as potencialidades que uma turma com diferentes culturas pode trazer para uma educação intercultural, nomeadamente de sensibilização e aceitação cultural, eliminando eventuais preconceitos. De acordo com Arends (2008), os professores devem trazer as culturas dos seus alunos para as suas aulas, promovendo a criação de grupos heterogéneos e fomentando relações positivas entre todos os elementos.

Através do processo de observação, constatou-se como interesses do grupo a aprendizagem do inglês e de músicas, tendo sido estas utilizadas para diversas atividades, nomeadamente o conhecimento de ditongos. Além disso, revelaram interesse pela audição de histórias, mapas, nomeadamente de caças ao tesouro, pelo espaço exterior e por diferentes atividades lúdicas. No que se refere às características desta faixa etária, o grupo encontrava-se na passagem entre o estágio pré-operacional e operacional concreto de Piaget. Assim, ainda

necessitavam de operar sobre os objetos em si e observar no concreto as relações que estabeleciam para conseguir transpor para o abstrato, nomeadamente em atividades referentes a objetos alinhados, tal como observado em contexto de estágio (Shaffer, 2005) e na conservação de número, possuindo dificuldades na decomposição de números. Contudo, eram capazes de distinguir os comportamentos morais corretos e errados, apesar de não conseguirem analisar a perspectiva do outro. Ainda relativamente às dificuldades, alguns alunos ainda não reconheciam alguns números e necessitavam de maior esforço na contagem decrescente e nas contas de subtração. Além disso, alguns elementos hesitavam na contagem a partir de um número para os somar, necessitando de representar ambos os números ou usar a reta numérica para realizar a operação. Partindo desta dificuldade, concebeu-se o projeto de intervenção, tendo igualmente em conta os interesses do grupo, como será explanado no terceiro capítulo.

A nível motor revelaram a necessidade de trabalhar a orientação espacial e a lateralidade, assim como a coordenação óculo-manual e o salto ao pé coxinho, aprendizagem que deveria estar consolidada nesta faixa etária (Papalia, Olds & Feldman, 2001) Um dos elementos do grupo tinha grande dificuldade ao nível da gestão emocional, constituindo-se como um elemento perturbador à aprendizagem das restantes crianças, sendo por vezes necessário a professora retirá-lo da sala para o acalmar. Neste sentido, era desenvolvido o relaxamento e outras atividades semelhantes de gestão emocional, essenciais à manutenção da saúde de todas as crianças, como referido anteriormente. Além disso, algumas crianças possuíam dificuldade ao nível da gestão da participação, já que não refletiam acerca da resposta, respondendo sem pensar, e não davam tempo para que os outros participassem, o que causava algum transtorno na sala de aula. Contudo, tendo em conta que se tratava de uma turma de 1º ano, estavam ainda a adaptar-se à escolaridade obrigatória e a uma maior quantidade de tempo sentados. Nesse sentido, era necessário compreender a sua impulsividade e ensiná-los a regular a sua participação, nomeadamente pedindo que levantassem a mão, e esperassem pela sua vez, realçando a importância do saber esperar e de respeitar o outro. Como supramencionado trata-se de desenvolver a inteligência emocional, nas suas diversas competências, nomeadamente ao nível das habilidades socioemocionais. De facto, tal como Alzina et al. (2010) refere “possuir inteligência emocional

favorece o relacionamento com os demais e consigo mesmo, melhora a aprendizagem, facilita a resolução de problemas e favorece o bem-estar pessoal e social” (p.7). Durante o ensino à distância esta prática foi aprofundada, na medida em que a maioria das crianças estava acompanhada pelos EE e lhes era pedido que desligassem os microfones do computador, apenas ligando quando eram chamados, para que pudessem escutar mais facilmente a intervenção do colega.

A maioria das crianças revelava maior facilidade no Português, compreendendo os enunciados que liam e ouviam, sendo igualmente capazes que organizar frases lógicas e sequenciais. Alguns elementos eram já capazes de elaborar pequenas histórias por escrito, expressar pensamentos e sentimentos das personagens e incluir diálogos entre as mesmas. Ao nível da leitura, metade do grupo fazia-o com alguma fluência, fazendo a correspondência fonema-grafema facilmente. Os restantes elementos, apesar de não lerem com grande fluência, faziam-no ao seu ritmo, necessitando primeiramente fazer o reconhecimento e correspondência de cada fonema – grafema, conectando posteriormente em sílabas para formar palavras. Além disso, o grupo revelava bastante gosto pela leitura, nomeadamente de poesia e pelo jogo com as palavras e bastante facilidade no desenho e ao nível da criatividade, ambas trabalhadas pela docente. A mesma promovia a requisição de livros, tendo selecionado um conjunto de livros da biblioteca que ia trocando entre as crianças, que os levavam para casa para ler com os EE. Além disso, desenvolvia o projeto “Ouvintes sortudos”, como será referido posteriormente, o que promovia o gosto pela leitura de poemas e a sua memorização. Refere-se ainda que o grupo era bastante participativo e pertinente nas suas intervenções, revelando curiosidade para novas aprendizagens e para o enriquecimento do seu vocabulário.

No que concerne ao horário letivo, este era estabelecido pela instituição. Deve referir-se que, apesar de existir um horário estipulado para lecionar cada área curricular, a sua gestão era flexível, tendo em conta o grupo e os objetivos da aula. Assim sendo, as crianças entravam todos os dias às 9h e saíam às 12h 30min para almoçarem, entrando novamente às 14h. Às segundas e quartas saíam às 15h 30 min, às terças às 14h 30 min, às quintas e sextas às 17h. Além

disso, enquadrados no Projeto de Gestão Interdisciplinar do Currículo (GIC), o qual denominaram de “Trilhos pela Ciência e pela Arte” foram criados o Projeto “Aprender e Ser” e a Oficina de Letras e Números: “Matematicamente”; “Palavra dita, Palavra escrita”; “Aprender com a Biblioteca”. De facto, considerando a biblioteca um recurso importante na promoção de aprendizagens tendo em conta as múltiplas literacias (Portaria n.º 192-A/2015), foi criado um horário de utilização da mesma nos intervalos. Assim, cada turma tinha um horário estipulado por semana para usufruir do espaço, de modo a que não houvesse grande concentração na mesma, tendo em conta a sua dimensão. A turma onde o estágio estava a ser desenvolvido usufruía deste espaço segunda-feira à hora de almoço, onde podiam utilizar todos os materiais disponíveis na sala, incluindo os *tablets*.

Os alunos podiam igualmente inscrever-se nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), após o horário letivo (dança, música, educação física e atividades experienciais lúdicas), até as 17 h, e ainda do prolongamento das 7 h 30 min às 9 h e das 17 h até às 19 h, como forma de apoio às famílias. Durante o ensino à distância o horário letivo foi reajustado, incluindo as emissões do complemento escolar. A turma foi organizada em dois grupos, sendo que a docente titular e o par pedagógico estavam com cada grupo uma hora de manhã e outra de tarde, normalmente.

Refere-se que todas as segundas-feiras, a professora iniciava a aula com um diálogo, incentivando as crianças a verbalizar como lhes correu o fim de semana e a expor momentos mais significativos do mesmo. Deste modo, era possível reconhecer os interesses de cada criança, desenvolver a oralidade e estimular relações positivas. Permitia igualmente que se apropriassem da sequência temporal, conseguindo organizar acontecimentos anteriores e posteriores ao momento atual. Durante o ensino à distância foi dado igualmente relevo à oralidade e à participação dos alunos, que podiam nomeadamente escolher um tema para apresentar à turma, tendo surgido curiosidades muito interessantes (Apêndice G). A introdução da aula era também sempre transversal a todos os conhecimentos das crianças, já que a professora tentava ativá-los, refletindo acerca do estado do tempo, dia da semana e dia, ensinando as crianças a escrever os mesmos, de modo a aprenderem a escrita de forma contextualizada, ou seja, como reflexo da oralidade, envolvendo, deste modo, a Matemática, o Português e o Estudo do Meio.

Relativamente à avaliação, esta era transversal e desenvolvida ao longo do tempo, sendo utilizados diferentes instrumentos de avaliação, tais como fichas de avaliação, fichas de trabalho, registo em grelhas e/ou lista de verificação da observação direta em contexto de aula e grelhas de auto e heteroavaliação. Contudo, era dado maior relevo à avaliação formativa, através da observação sistemática, tendo em conta o respeito e a colaboração com os colegas, a atenção e empenho nas atividades, o cumprimento das tarefas, entre outras. Principalmente durante o período de ensino à distância, focou-se essencialmente na avaliação da efetivação das aprendizagens e consolidação dos conteúdos, ao longo das aulas e em trabalho autónomo, sendo que o *feedback* dos trabalhos era dado individualmente. Tal como abordado no capítulo anterior, a avaliação formativa é a melhor forma de obter informação sobre o progresso das crianças nas suas aprendizagens (Ferreira & Santos, 2007).

Relativamente às interações entre professora e alunos, caracterizava-se como uma relação baseada no respeito pelo tempo e necessidades individuais de cada aluno. Além disso, a professora optava, por usar estratégias de relaxamento para tranquilizar as crianças durante a aula e um tom baixo quando estas estavam mais agitadas, tal como referido anteriormente. Além disso, após um momento de intervalo ou de almoço a equipa pedagógica realizava um momento de relaxamento, de modo a que as crianças retornassem à calma e se sentissem preparadas para dar continuidade às suas aprendizagens. Procurava igualmente intercalar atividades mais ativas, nomeadamente musicais, plásticas e motoras, com outras de carácter mais passivo, como a resolução de exercícios. Acresce-se ainda que expunha estratégias de raciocínio e estimulava as próprias crianças a explicarem o delas, incentivando a comunicação, algo muito importante no desenvolvimento das aulas de Matemática (Ponte & Serrazina, 2000). Considerando que através de reforço positivo, todas as crianças conseguem atingir o seu sucesso individual e melhorar as suas dificuldades, a docente procurava dar *feedback* das aprendizagens e focar sempre que alguém fazia algo bem ou ultrapassava uma dificuldade, felicitando-a por isso.

A professora tendia igualmente a ter trabalho ou jogos extra para quem acabava as tarefas mais rapidamente, podendo ainda usufruir dos livros que levava para a sala de aula para lerem. De facto, de acordo com Sim-Sim (2007)

“A compreensão dos textos e a apreciação de boa literatura beneficiam da exposição diária a diferentes tipos de textos e do constante incentivo às crianças para que leiam de forma independente para si próprias e para os seus pares” (p.6), mostrando-se assim essencial a promoção do gosto pela leitura e a sua prática sistemática. Deste modo, promovia diferentes estratégias de diferenciação pedagógica, procurando dar resposta a diferentes ritmos de trabalho, conseguindo assim, prestar um apoio individualizado aos que revelavam maiores dificuldades. Durante o ensino à distância a diferenciação pedagógica foi igualmente tida em conta, respeitando-se o ritmo de cada criança, pelo que, por vezes, a resolução de exercícios e outras atividades eram realizadas autonomamente, enquanto se falava e discutia a resolução de uma tarefa, como será apresentado no terceiro capítulo. A docente trazia igualmente alguns brinquedos e peluches que as crianças podiam utilizar quando não iam para o exterior, devido às condições climatéricas desfavoráveis, dada a inexistência de uma parte coberta. Deste modo, a transição entre a educação pré-escolar e o 1º CEB era contínua e facilitada, já que não existia um total rompimento com as práticas anteriores, sendo igualmente valorizado o brincar, atividade essencial nesta faixa etária.

Também a utilização de recursos era diversificada, na medida em que a professora optava tanto por materiais manipuláveis, essenciais à aprendizagem da Matemática, como o MAB, o dominó, a moldura do 10, o ábaco, entre outros, como também por recursos digitais, nomeadamente a escola virtual e o *youtube*, para colocar músicas de caráter didático. De facto, este último era bastante utilizado na promoção da sensibilidade para a língua inglesa, já que o grupo estava inserido no projeto *Content and language integrated learning* (CLIL). Este pretende que a língua inglesa seja aprendida de forma lúdica, integrada com as outras áreas de conhecimento, para que seja mais significativo para os alunos. Além disso, pretende preparar as crianças de hoje para uma educação global, promovendo o multiculturalismo (DGE, 2019).

No que concerne à relação entre alunos, considera-se que estes cooperavam sempre que necessário, prestando esclarecimentos uns aos outros e emprestando o material. Contudo, o grupo ainda se dividia em subgrupos, considerando-se essencial trabalhar a união da turma e estimular relações positivas entre todos, pelo que se procurou realizar atividades nesse sentido, como será explicado no capítulo seguinte. Para resolução de conflitos entre os

elementos da turma, a professora intervinha para incentivar o diálogo entre os colegas. Por vezes, os assuntos eram discutidos em grande grupo para que todos percebessem a importância do respeito pelo outro.

No que se refere às interações entre professoras, menciona-se que existia um constante diálogo informal entre as mesmas, pelo que trocavam informações entre si e discutiam as melhores estratégias para gerir o grupo e a aula. Além disso, havia uma recorrente comunicação entre a professora titular e os professores das AEC de modo a perceber o que as crianças aprendiam nos diferentes momentos e como se comportavam. Acresce-se que era a diretora da escola que lecionava os casos de leitura através do método fonomímico Paula Teles, de forma lúdica e dramatizada, incentivando ao movimento, estando presente todas as terças ao primeiro tempo, inclusive durante o ensino à distância, de modo a manter as rotinas educativas. A docente cooperava igualmente com outros profissionais, com vista ao bem-estar das crianças, nomeadamente com a psicóloga do aluno com indícios de síndrome de Asperger, procurando incluir as estratégias propostas na manutenção do seu comportamento e motivação. Como referido no capítulo anterior, a cooperação entre docentes e restantes intervenientes educativos é essencial para assegurar a manutenção de boas práticas e o bem-estar das crianças. De facto, Arends (2008) considera que “a aprendizagem dos alunos pode melhorar se todos trabalharem em conjunto (...) de uma forma aberta e construtiva” (pp. 490-491).

Relativamente às interações com os encarregados de educação, a comunicação era realizada essencialmente via email e via telefone, com vista à transmissão de informações, mas também para promover o bem-estar das crianças, sendo professora e pais aliados na educação dos alunos. O mesmo presenciou-se sobretudo no ensino à distância, já que acompanhavam as aulas lecionadas por videoconferência e partilhavam imagens dos trabalhos realizados, tendo esta boa relação sido essencial para o desenvolvimento das aulas, tal como será explanado no capítulo seguinte. Deve referir-se que a maioria dos pais sempre se mostrou disponível e participativa em tudo o que era pedido. Tal como analisado no capítulo anterior, é bastante importante a manutenção de relações positivas entre escola-família, considerando ambos os lados fundamentais na educação das crianças. De facto, tanto as crianças se

sentem mais motivadas para as aulas e os seus resultados melhoram, como os pais são mais capazes de compreender e acompanhar os estudos dos seus filhos. Assim, “a comunicação passa a ser mais vivível e transparente e, subsequentemente, os recursos são potencializados” (Ferreira & Santos, 2007, p. 94).

Referindo especificamente a organização do ambiente educativo, mencionase que na sala de aula, a turma encontrava-se organizada por grupos, integrando elementos com maiores e menores dificuldades, de modo a que se pudessem entreajudar. Além disso, permitia que os adultos se movimentassem mais facilmente no espaço e pudessem prestar um apoio individualizado a cada elemento. Nas paredes, encontravam-se diferentes apoios visuais de forma a ajudar as crianças na resolução de tarefas, nomeadamente as letras do abecedário, uma reta numérica, entre outros. Era possível ainda observar o calendário mensal, elaborado pelos alunos, um papel de cenário com as datas de aniversário de cada criança e um planisfério para facilmente se proceder à identificação de países que surgiam no dia a dia. Na sala de aula não existia um quadro interativo ou um projetor, contudo isso não constituía um entrave à realização de aulas interativas ou com uso de aparelhos digitais, já que na sala existia um computador com internet e um rádio e podiam ser requisitados *tablets* ou um projetor da biblioteca, de forma a promover um contacto mais alargado com as TIC, essenciais à promoção de atividades diversificadas, tal como abordado no primeiro capítulo e desenvolvido no terceiro. Deve referir-se ainda que a sala tinha uma boa luminosidade já que a parede oposta à entrada tinha janelas em toda a sua extensão, possuindo igualmente estores que permitiam regular a entrada da luz. Além disso, era possível ligar as luzes da sala por setores, o que permitia criar diferentes ambientes, nomeadamente propícios ao relaxamento.

Nos corredores da escola era possível observar alguns trabalhos elaborados pelas crianças, o que demonstrava a importância dada ao que estas realizavam e à sua criatividade. De acordo com Matos (2015) “os espaços externos são considerados prolongamentos dos espaços internos e precisam ser utilizados numa perspectiva pedagógica” (p. 11049), logo o facto de as crianças exporem as suas produções e valorizarem a dos seus colegas tem uma grande influência no processo de aprendizagem e revelam a pedagogia seguida pela docente. Tendo em conta que o modo como “o espaço é utilizado afeta o ambiente de

aprendizagem” (Arends, 2008, p. 130) era dada importância a diferentes espaços da instituição para o desenvolvimento das aulas, nomeadamente o exterior e a sala onde decorriam as aulas de Expressão Motora e o prolongamento. Deste modo, a professora promovia o movimento das crianças e as aprendizagens das mesmas de forma transversal, quer ao nível dos conteúdos como dos espaços.

Em suma, considera-se que compreender o contexto e observá-lo com um olhar atento e sistemático, tendo por base os conhecimentos teóricos explanados no capítulo anterior, foi essencial para agir na prática e construir o terceiro capítulo. Apenas conhecendo os interesses e dificuldades das crianças e os contextos familiares e escolares é possível formular uma planificação e uma ação estruturada, contextualizada e enquadrada ao grupo. Só assim se torna possível aplicar um ensino diferenciado, centrado no nível de conhecimento de cada aluno.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A investigação constitui-se como um processo chave na formação e no desempenho do profissional docente na medida em que pressupõe que o próprio investigue e reflita sobre as práticas, com o objetivo de as melhorar progressivamente, necessitando, por isso de ser um profissional reflexivo. Tal como Bento (2012) refere, a investigação é um processo que pretende melhorar um problema do mundo real e desenvolver novos conhecimentos. Assim, se elenca a sua importância na formação inicial dos docentes para que desde o início procurem, em colaboração com os colegas e profissionais mais experientes, refletir sobre as situações com que se deparam e sobre os métodos de ensino, de forma intencional e sistemática, numa “atitude autónoma e responsável perante a própria aprendizagem” (Alarcão, 2001, p. 12), tendo por base os processos de “planificação, ação, observação e reflexão sobre a ação” (Vieira & Moreira, 2011, p. 57).

Em qualquer investigação é necessário definir o problema, a partir da observação, ou seja, uma questão para a qual se quer encontrar uma solução, levantando objetivos que pretendem guiar a mesma. De seguida, é importante rever a literatura existente acerca do mesmo problema, definindo a área na qual se localiza. Posteriormente, deve-se refletir acerca das metodologias a ser utilizadas: qualitativas ou quantitativas, identificando as variáveis. Dentro das metodologias deve-se refletir acerca dos procedimentos e dos instrumentos a ser utilizados. Os dados devem ser recolhidos sistemática e pormenorizadamente, para de seguida se proceder à sua organização e tratamento, para permitir a sua fácil compreensão e discussão. Finalmente, é possível formular as conclusões da investigação (Morais, 2013). De facto, a PES foi iniciada pelo processo da observação, dado que este é o meio de excelência para conhecer o grupo e o contexto, ferramenta necessária ao desenvolvimento da prática.

Na investigação qualitativa, a ênfase está nas ações observadas no próprio contexto, já que este influencia o comportamento humano, tal como referido no capítulo anterior. Na educação é relevante, na medida em que presume que os docentes observem as crianças atentamente e se tornem autoconscientes acerca das suas práticas, considerando-se como um objeto de estudo, de modo a modificarem as suas ações e o ambiente que os rodeiam. Neste seguimento, o docente, seguindo a perspetiva de um investigador, torna-se um agente de mudança (Bogdan & Biklen, 1994). De facto, segundo o DL n.º 240/2001 de 30 de agosto, o docente tem de educar, “apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”. Assim, o docente deve ser capaz de reconhecer que o conhecimento profissional prático sofre modificações ao longo do tempo (Máximo-Esteves, 2008) e que a investigação em educação é centrada no quando, no onde e na perspetiva utilizada.

Na verdade, a teoria e a prática estabelecem uma relação de interdependência no seio educativo. É da reflexão que surgem os problemas levantados na prática, daí ser importante refletir sobre a ação e na ação, tal como defende Schön (Alarcão, 1996), de modo a que se possa reformulá-la no momento exato em que está a ocorrer. Deste modo, os profissionais constroem conhecimentos que lhes permitirão descobrir novas soluções e agir perante novas dificuldades. De facto, o conhecimento profissional é construído a partir da experiência educativa. Considerando o estágio como um “terceiro espaço de

natureza multidisciplinar e teórico-prática”, aprende-se a “ensinar investigando e investigar ensinando” (Vieira, 2013, p.595). O objetivo é a emancipação do sujeito, que procura sentido na teorização da experiência.

Neste seguimento, desenvolveu-se a investigação na PES, tendo por base os processos inerentes à MIA, que tal como Bogdan e Biklen (1994) referem “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (p. 292). Importa então mencionar algumas características desta investigação: participativa e colaborativa, na medida em que envolve todos os intervenientes no processo; prática e interventiva, já que descreve e intervém numa dada realidade, com vista à mudança; cíclica, já que a resposta a um problema pode levantar outros; crítica, na medida em que o investigador produz mudança tanto no contexto, como em si mesmo; e auto-avaliativa, pretendendo refletir e criar novos conhecimentos (Coutinho et al., 2009).

Assim, foram desenvolvidas as fases de observação, planificação, ação, avaliação e reflexão (Lopes da Silva et al., 2016) e utilizadas técnicas de recolha, tais como a observação e o inquérito por entrevista (informal), que foi uma ferramenta muito importante para esclarecimento de dúvidas e desenvolvimento de conhecimento profissional. Como instrumentos de recolha de dados, característicos desta metodologia, foram utilizados os registos diários, as grelhas de observação, referentes quer à construção de conhecimento em cada aula, como também ao ambiente educativo e ao desenvolvimento de atitudes e comportamentos (cf. Apêndice H, I, J, K), os guiões de entrevista (cf. Apêndice L) e os inquéritos a pais e crianças durante o ensino à distância (cf. Apêndice Q, R). Além disso, foram realizadas reuniões entre a equipa educativa e as docentes estagiárias e a supervisora, assentes na reflexão sobre e para a ação, tal como explanado no terceiro capítulo.

A observação foi sistemática, participante e participada (Bogdan & Biklen, 1994). A mesma foi orientada essencialmente pelas notas de campo utilizadas posteriormente para a elaboração do diário de formação, que, apesar de não ser colaborativo, permitiu refletir sobre a prática e conjugar as diferentes perspetivas sobre a ação, na medida em que as docentes estagiárias e as orientadoras cooperantes dialogavam após as atividades, refletindo acerca dos pontos positivos e aspetos a melhorar e focando nas dificuldades ou conquistas

dos elementos do grupo. Tal como refere Vieira e Moreira (2011) “o diário serve como veículo de ancoragem teórica e fundamentação para a ação, de modo a que a prática ganhe sentidos renovados e que o professor possa desenvolver a sua auto-direção na ação” (p. 42). Foram também redigidas duas narrativas individuais, uma referente ao período inicial de observação na PES na EPE e outra respeitante ao período do 1.º CEB, assentes essencialmente na observação inicial do contexto, tendo em conta a organização do ambiente educativo, quer ao nível da instituição, quer ao nível da sala, quer ao nível das relações entre os diversos intervenientes no processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, foram reunidos registos fotográficos, dos vários momentos do dia, que se considera serem um importante referente no que concerne ao levantamento dos interesses e necessidades das crianças.

Foi com base na observação realizada que as planificações foram elaboradas, tendo em consideração os interesses e necessidades das crianças, já que estas devem ser o centro de toda a prática educativa. Partindo dos mesmos foram elencados os objetivos de aprendizagem para a planificação de atividades contextualizadas e pertinentes, tendo em conta as decisões pedagógicas ao nível dos domínios de conteúdo, da organização do espaço, dos materiais e do grupo, no que concerne à EPE (ver anexo A).

Referente à planificação do 1º CEB (cf. Anexo D), esta continha uma contextualização inicial, tendo por base as necessidades, interesses e dificuldades do grupo. De seguida, eram elencados os objetivos da aula e elaborado um mapa concetual que cruzava os domínios das diversas áreas de conhecimento. Posteriormente, eram descritas as estratégias utilizadas para desenvolver a temática, assim como os recursos necessários, tendo por base as diferentes fases de uma aula e o tempo necessário para a desenrolar. Ao longo das semanas da PES teve-se em consideração que uma planificação deve ser flexível e promover uma aprendizagem integradora, pelo que o documento tinha um item relativo às observações, no que concerne aos momentos desenvolvidos ao longo da semana e os que não foram possíveis desenvolver. Assim se verifica que o modelo de planificação utilizado foi o modelo racional-linear, partindo dos objetivos para o modo de ação. De facto, é essencial partir dos conhecimentos prévios dos alunos para que ocorram aprendizagens significativas, ou seja, que sejam integradas em redes de conhecimento, promovendo o reconhecimento de relações entre diferentes conceitos (Pelizzari,

Kriegl, Baron, Finck, & Dorocinski, 2001). Deve referir-se que a mesma era construída, em equipa educativa, refletindo acerca das melhores estratégias a utilizar, tendo em conta o grupo para o qual se dirigiam.

As ações educativas na EPE ocorreram em modalidade presencial, contudo, no 1º CEB, apesar de iniciarem do mesmo modo, posteriormente desenvolveram-se em modalidade de ensino à distância. No entanto, estiveram assentes em pressupostos teóricos, como descritos no primeiro capítulo, seguindo a pedagogia como “construção de saberes praxiológicos” (Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 14) assim como a didática no 1ºCEB, refletindo sobre o processo de ensino e de aprendizagem das diferentes áreas de conhecimento. Assim, tendo por base a triangulação praxiológica ligaram-se a ação e o saber aos valores, já que estes moldam as nossas atitudes, na medida em que se refletem na ação (Bogdan & Biklen, 1994), tanto no modo como se ensina como nas interações que prevalecem dentro do ambiente educativo.

A avaliação da prática foi feita em conjunto com a reflexão, numa perspetiva colaborativa entre orientadoras cooperantes, supervisoras institucionais e par pedagógico, sendo uma avaliação formativa, perspetivando a construção da “identidade profissional” das discentes (Marta, 2015, p. 169), tal como referido no capítulo anterior. Manteve-se acompanhada da reflexão, na medida em que esta está inerente à ação, antes, durante e após a mesma, com vista à melhoria da prática e ao bem-estar das crianças. Deste modo, a reflexão esteve presente em todas as fases do processo, devido à sua transversalidade. Assim, a avaliação foi feita em grande parte, em diálogo com as orientadoras acerca do desempenho no desenvolvimento das atividades, mas também da seleção apropriada de materiais e técnicas, tendo em conta o nível de desenvolvimento das crianças.

As narrativas colaborativas, redigidas na EPE, permitiram igualmente evoluir na análise das práticas e promover a transformação das mesmas, através de uma perspetiva de reflexão sobre e para a ação, numa ideologia de “transformações de prática” (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007, p. 3120), onde se encontravam patentes as visões do par pedagógico e da orientadora cooperante acerca de uma mesma atividade (ver anexo B). De facto, este confronto de opiniões teve grande impacto no crescimento profissional e no desenvolvimento

das atividades seguintes, o que constituiu um verdadeiro processo de construção e desenvolvimento de conhecimento profissional, contribuindo para a formação da identidade profissional (Ribeiro, Claro & Nunes, 2007). No segundo semestre, em contexto de 1º CEB, além da narrativa individual, foram elaboradas duas reflexões sobre os momentos vividos, tendo em conta a situação corrente do país, acerca do projeto Estudo em Casa e da prática desenvolvida no Ensino à Distância, constituindo também uma reflexão pós-ação.

Deve referir-se que as características da MIA são igualmente comuns à prática docente, pelo que na EPE estiveram patentes no desenvolvimento das práticas seguindo os processos de observação, planificação, ação e avaliação (Lopes da Silva et al., 2016). Além disso, estiveram na base do projeto de intervenção desenvolvido no 1º ano durante a PES, como será analisado no capítulo seguinte, seguindo o ciclo: observação, planificação, ação e reflexão. Nesse sentido, partiu-se da observação das dificuldades na área da Matemática, nomeadamente no que se refere a números e operações e dos interesses pelas atividades lúdico-expressivas, tendo utilizado como instrumentos de recolha de dados o diário de formação, a entrevista informal à educadora e as grelhas de observação. Assim, tendo por base o perfil investigativo inerente ao docente, desenvolveu-se a planificação da ação, tendo como objetivos o desenvolvimento das competências matemáticas e o reconhecimento das potencialidades das expressões no melhoramento dessas competências, identificadas no capítulo anterior. O desenrolar da ação e posterior reflexão serão explanadas no capítulo seguinte, colmatando na análise dos resultados sobre a efetivação das aprendizagens.

Em suma, a investigação-ação tem um papel fulcral na formação de docentes reflexivos, na medida em que tem em vista a reformulação das práticas, visando a melhor aprendizagem das crianças. Neste seguimento, os docentes são objetos e sujeitos da sua própria investigação, procurando a mudança. Tal como refere Máximo – Esteves (2008), na MIA, os docentes são “actores centrais (...) quando desenvolvem a necessidade de refletir sobre a própria prática, isto é, de investigar o próprio trabalho a fim de o melhorar inovando e construindo conhecimento praxeológico” (p.9).

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

Neste capítulo irão ser descritas as ações desenvolvidas em contexto de estágio e tecidas reflexões acerca das mesmas práticas, tendo por base os pressupostos teóricos e legais elencados no primeiro capítulo, assim como a observação sistemática explanada no capítulo anterior, onde estão também inerentes os processos de investigação-ação, necessários à construção profissional do docente, criando pontes entre a teoria e a prática.

Adotando assim um perfil reflexivo, irão descrever-se as ações desenvolvidas, subdividindo o presente capítulo em dois subcapítulos, um dedicado à apresentação e análise das ações no contexto de EPE, e o segundo à prática no ensino do 1º CEB. É de realçar que, em ambas as valências, as crianças devem ser consideradas como o centro de toda a prática, de modo que construam o seu conhecimento e se tornem indivíduos completos, conscientes e responsáveis.

1. EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O presente subcapítulo centra-se na descrição das práticas desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar. Neste seguimento, destaca-se que mais importante que o próprio currículo ou que o contexto, é o trabalho e competência do próprio educador, cuja intencionalidade deve promover a transversalidade de saberes a fim de promover um desenvolvimento holístico da criança (Vasconcelos, 1997; Decreto-lei nº 241/2001, de 30 de agosto).

Deste modo, tendo em conta os pressupostos enunciados no primeiro capítulo e os interesses e necessidades do grupo elencados no segundo, foram elaboradas as planificações, tendo como objetivo promover uma aprendizagem

sistemática, intencional e organizada (Brás, 1994) das quais serão destacadas três atividades, que irão ser descritas e analisadas neste relatório de estágio.

No presente documento serão elencadas uma atividade de leitura e exploração sensorial, tendo por base o livro “O som das cores” (cf. Apêndice B), uma atividade articulada com o projeto desenvolvido - a pintura das casas (cf. Apêndice C) e o projeto no espaço exterior. No relatório do par pedagógico serão elencadas a dramatização da história “O grande Rabanete” e a confecção de pipocas, atividade centrada no projeto desenvolvido na sala de atividades, além de descrever o desenvolvimento do projeto no espaço exterior. Esta divisão pretende dar ao leitor uma visão de amplitude das ações desenvolvidas no contexto de Educação Pré-Escolar.

Após uma observação sistemática, como explicitada no segundo capítulo, verificou-se que o grupo onde foi desenvolvida a PES tinha bastante interesse pela exploração sensorial, pelo que as atividades nas primeiras semanas focaram-se nessa mesma exploração, através dos diferentes órgãos de sentido: ouvidos (audição), boca (paladar), nariz (olfato), mãos (tato) e olhos (visão), interligando com os demais interesses do grupo e procurando responder às suas dificuldades, descritas no mesmo capítulo.

Assim, associando o interesse do grupo pela exploração sensorial, pela leitura de histórias e pela audição de música, e a sua dificuldade na entreajuda, na sexta semana optou-se por abordar a história “O som das cores”, de Paula Teixeira, Rita Correia e Marcelo Rebelo de Sousa, já que retrata a história de um menino cego, o Tomás, que tem o sonho de ver o arco-íris (cf. Anexo C). Deste modo, uma amiga sua, conhecendo o seu sonho, decide demonstrar a Tomás as cores do arco-íris, associando cada uma a uma sensação. Neste sentido, a história foi contada com utilização de diferentes recursos, sendo que cada um pretendia demonstrar as cores às crianças como se também estas fossem como o Tomás, devendo estar de olhos fechados enquanto ouviam a história. Para representar a cor vermelha solicitou-se às crianças que colocassem a mão sobre o lado esquerdo do peito, sentindo o coração; para o laranja utilizaram-se folhas de outono secas e uma laranja para que a pudessem cheirar e provar (“tem muito sumo” – R); para o amarelo usou-se o secador de cabelo para sentirem o calor do mesmo (“ai que quentinho” – C); para o azul colocou-se a gravação do mar; para o anil passou-se a flor de anil para que as crianças a pudessem cheirar e para o violeta construíram-se uma asas de cartão para que as crianças pudessem

ouvir o seu som. Assim, há medida que se passavam os recursos, as crianças utilizavam os seus órgãos dos sentidos individualmente, devendo dizer o que sentiam apenas depois de ter passado por todos.

Apesar de se pretender que as crianças estivessem de olhos fechados, nem todas as conseguiram manter desse modo, devido ao seu entusiasmo para ver os diferentes objetos, contudo optou-se por não utilizar as vendas nesta primeira fase de modo a respeitar os limites de cada criança e permitir que fizessem a exploração sensorial utilizando todos os seus órgãos sensoriais, pois tal como Maria Montessori defendia, “os sentidos são os órgãos de apreensão das imagens do mundo exterior” (Montessori, 1957, citada por Oliveira-Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p. 106), pelo que se favoreceu a livre exploração dos materiais e dos sons dos mesmos, de modo a reconhecerem as suas características.

Após a exploração da história, as crianças escutaram a música associada e visualizaram o respetivo videoclip, no qual Paula Teixeira faz a tradução da letra para língua gestual. Neste seguimento, foi explicado às crianças que existiam pessoas que não conseguiam falar e ouvir, sendo este o modo pelo qual comunicavam. Assim, pretendeu-se demonstrar a importância da diferença e individualidade de cada criança, fomentando o respeito e ajuda, utilizando tanto a comunicação verbal como não verbal para comunicar e interagir com os demais. De facto, a comunicação não verbal, através de expressões faciais, do corpo, de toda a linguagem cinestésica, é tão importante como a linguagem verbal, pois exprime emoções e atitudes, podendo regular as interações (Mellor, 1990). Foi por essa mesma razão que as primeiras atividades planificadas que as docentes estagiárias realizaram diziam respeito à expressão emocional e o conhecimento das mesmas, seguindo para a promoção de interações positivas com os pares, reconhecendo o impacto que as suas ações e o que dizem podem ter nos outros.

Neste sentido, foi selecionado o presente livro já que demonstra a importância da amizade e de como é bom tratar bem os amigos, passando a mensagem da igualdade de oportunidades, na medida em que mesmo aqueles que têm necessidades adicionais de suporte conseguem, de formas diferentes, chegar à mesma informação, numa base de equidade. Deste modo, promove-se

a educação para os valores, pois estes aprendem-se na ação, em grupo, sendo o papel do educador demonstrar e mediar atitudes de tolerância, respeito e sensibilidade.

A referida atividade decorreu no espaço de acolhimento, permitindo, mais facilmente, passar os objetos por todos, na medida em que o grupo estava em roda e assim era possível circular pelo centro.

Apesar de terem sido desenvolvidas várias atividades e de diversa natureza ao longo das semanas de estágio (cf. Apêndice D), foi desenvolvido, em paralelo o projeto “Os três porquinhos”, através da MTP, emergindo do interesse demonstrado pelas crianças pela leitura de histórias. Deste modo, após a identificação do interesse (fase I), numa reunião em grande grupo procedeu-se à planificação do trabalho (fase II) (cf. Apêndice E¹), partindo de algumas questões: “Quais as personagens desta história?”, “Que máscaras gostariam de construir?” “Com que materiais eram feitas as casas dos três porquinhos?”, “Acham que poderíamos usar esses materiais? Ou quais os materiais mais adequados?”, “Em que local se passa esta história? Que cores precisaríamos para construir um cenário para a nossa dramatização?”, “O que comem os porcos?”, entre outras. Assim, decidiu-se o que pretendiam fazer, quais os materiais a utilizar e formas de pesquisar a informação. Como o presente grupo não estava ainda familiarizado a tomar decisões democráticas, em conjunto, também tendo em conta a sua idade (2 a 4 anos), estavam bastante entusiasmados com todas as ideias que surgiam, pelo que a gestão do grupo fez-se através de músicas, prática levada a cabo ao longo de todo o período de estágio, nomeadamente através de rimas como “1, 2, 3 quero falar é a minha vez”, “1, 2, 3, braço no ar, um de cada vez”. De referir que apesar de toda a agitação derivada da motivação, as crianças envolveram-se e participaram de acordo com o seu ritmo e com o seu tempo, aceitando as opiniões divergentes com vista ao desenvolvimento do projeto.

De seguida, procedeu-se à construção das casas dos três porquinhos – a de palha, a de madeira e a de tijolo - e respetivas máscaras para as personagens – os três porquinhos e o lobo (fase III). Deve-se referir que todos os materiais foram discutidos e selecionados em conjunto com as crianças, considerando-as sujeitos ativos no seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. De facto, este projeto centrou-se num processo de cooperação entre adultos e crianças, desde a fase inicial, pelas decisões conjuntas e partilha de ideias. Deste modo

promoveu-se o diálogo e a aprendizagem de diferentes habilidades e competências, tanto cognitivas, como motoras e artísticas, nomeadamente ao nível do conhecimento do mundo físico, do desenvolvimento da motricidade fina e da linguagem oral, com vista à promoção de uma maior autonomia e responsabilidade. De referir que sempre que um elemento do projeto estava finalizado, era realizada uma nova reunião em grupo, felicitando os responsáveis pela sua elaboração, e analisando o que faltava desenvolver.

No que concerne aos materiais utilizados, optou-se, na sua maioria, por materiais recicláveis, como promoção de uma preocupação ambiental, ao que se acresce o facto de a própria escola estar inserida no projeto Eco-Escolas. Assim, para a construção da casa de palha utilizaram-se como materiais: o cartão e a palha; para a casa de madeira caixas de cartão, “como aquilo (o fantocheiro)” - D, já que tinha sido contruído um para contar histórias com os mesmos apesar de inicialmente as crianças pretenderem fazê-la enrolando papel, pelo que foi necessário dialogar acerca da segurança da estrutura; e a casa de tijolos com pacotes de leite, (“construímos assim” - ZP, dizia demonstrando com os pacotes de leite que tinham sido utilizados para a elaboração de fantoches), tendo de obrigatoriamente possuir uma chaminé “para o lobo queimar o rabo” – FPa (cf. Apêndice E²).

Deve-se referir que após a escolha dos materiais, procedeu-se à comparação dos materiais utilizados na história e os utilizados na construção das casas, inseridas no projeto, para que percebessem o seu porquê, e promoveram-se as noções de semelhança e de diferença e suas características, ou seja, uma descoberta do mundo natural e físico. Também, se pretendeu desenvolver as noções de peso, tamanho e volume, através da comparação dos diferentes elementos, nomeadamente entre as caixas de cartão utilizadas nas construções com a palha, os troncos de madeira e o tijolo.

Foram construídas quatro máscaras (Figura 9), representativas das personagens da história, adotando a mesma atribuição dos nomes dos porquinhos da história. Assim, o porco mais novo era o Titi, o do meio era o Tatá e o mais velho era o Totó. Para a construção das máscaras foram utilizadas diferentes técnicas e materiais para permitir diferentes experiências às crianças. Neste seguimento, a máscara do Titi foi elaborada através da técnica da pasta

de papel, para a qual se utilizou jornais, cola branca e um balão. As crianças rasgaram as folhas e com o auxílio dos adultos foram colando no balão, recorrendo ao pincel para espalhar mais facilmente a cola, utilizando o movimento de pinça. Posteriormente a mesma foi pintada com a cor eleita pelas crianças: cor de rosa. Para a máscara do Tatá foi utilizada uma caixa de ovos. Desta forma, foi solicitado às crianças que cortassem as saliências para posteriormente fazer o nariz. Esta tarefa foi realizada por duas crianças que se voluntariaram para a realizar. Como existiam várias caixas, estas cortaram muitas saliências e estiveram a contar quantas tinham cada um e a comparar as quantidades. Interessante observar como numa pequena tarefa, mesmo não possuindo esse objetivo inerente, as crianças, autonomamente, aprofundaram conhecimentos matemáticos, nomeadamente, de sentido de número. As educadoras estagiárias observando esta situação fomentaram o aprofundamento das noções de quantidade, questionando as respetivas crianças, o que evidencia a estimulação tendo em conta a escala de empenhamento do adulto apresentada por Bertram e Pascal (2009): “então quantas peças tem cada um?”, “quantas peças têm ao todo?”, “quem tem mais peças?”, “quantas faltam para que tenham o mesmo número de peças?”. Posteriormente, esta máscara foi igualmente pintada pelas crianças e colocado um elástico para que fosse possível as crianças a colocarem. No que concerne à máscara do Totó, esta foi construída em papel EVA. Os contornos foram desenhados pelas docentes estagiárias no material e depois recortada por uma criança. As diferentes partes constituintes da máscara foram coladas com cola branca utilizando mais uma vez o pincel para a aplicar. De seguida, foi colocado um elástico para que fosse possível as crianças a utilizarem. A máscara do lobo foi elaborada com papel feltro, contudo, as diferentes partes já tinham sido recortadas tendo as crianças de as coserem com o auxílio de um adulto, desenvolvendo assim, o movimento de pinça e a concentração (Apêndice E³).



Figura 9 – Máscaras dos personagens da história “Os três porquinhos”

Paralelamente, foi realizada uma pesquisa com as crianças acerca da alimentação dos porcos, nomeadamente através do computador e de livros. Questionando as próprias crianças acerca dos seus conhecimentos prévios, estes referiram como possíveis alimentos a banana e a palha, tendo posteriormente percebido que os porcos se alimentam de tudo um pouco, nomeadamente fruta, milho e restos de comida.

De seguida, foi construído o cenário da dramatização, que passou pela pintura de um papel de cenário de grande dimensão, através de tinta, impressão de folhas de árvore e flores, terra, carimbos de animais, tal como esquilos, objetos da floresta e as próprias mãos (cf. apêndice E⁴). Os materiais disponibilizados proporcionaram diferentes experiências sensorio - motoras, nomeadamente ao nível das texturas, da adição de cores, da orientação espacial entre outras, fomentando o contacto com o real e a criação de uma ligação afetiva com todos os elementos integrados no projeto. Este projeto permitiu, ainda, desenvolver as relações empáticas em pares, em pequeno e em grande grupo, ou seja, o desenvolvimento emocional e o cognitivo caminharam a par.

À medida que as casas iam ficando prontas eram incluídas no jogo espontâneo como se pode ver no pequeno excerto de um diálogo: “Truz, truz truz, posso entrar?” (D), “Não, não, não, isso é que nem pensar!” (C), “Vai voar esta casa” (D), “vou subir pela janela” – finge que sobe a casa – “Ai ai, o meu rabinho!” (D). Na verdade, muitas foram as atividades desenvolvidas enquadradas neste projeto, tendo em conta a sua abrangência, tanto ao nível motor, como musical, tecnológico, sensorial, artístico, entre muitos outros.

Destaca-se ainda que grande parte do projeto foi desenvolvido em pequenos grupos, de acordo com o interesse de cada criança. Neste sentido, as docentes estagiárias em conjunto com a educadora da sala de atividades distribuíram diferentes tarefas. Assim, enquanto uma estava, por exemplo, a construir uma das casas, as restantes estavam integradas no jogo espontâneo com as crianças ou ainda a promover o desenvolvimento de outras atividades, igualmente em pequeno grupo. Deste modo, foi respeitado o tempo e interesse de cada criança, pelo que estas em conjunto com as docentes estagiárias desenvolviam as tarefas por si preferidas e durante o tempo desejado, podendo posteriormente dirigir-se para uma outra tarefa, respeitando-a como um ser individual e autónomo, livre de fazer as suas próprias escolhas. Além disso, promoveu-se um espírito de cooperação e entreatajuda, alargando a zona de desenvolvimento proximal (Shaffer, 2015).

De facto, o entusiasmo demonstrado pelas crianças foi visível na construção destas estruturas, pretendendo ver cada uma delas o mais rapidamente acabadas para as puderem utilizar. Neste sentido, tentavam acelerar o processo apenas colocando caixas umas em cima das outras (“Pões esta aqui, e esta por cima e outra e já está” – FPa) ao que foi necessário explicar que seria necessário tempo na medida em que era necessário ligar as caixas para manter a sua integridade.

Referindo especificamente uma das atividades desenvolvidas dentro do projeto, destaca-se uma das últimas atividades, que foi a pintura da casa de madeira e de tijolo, sugerida por uma das crianças aquando a sua construção (“Quero pintar e desenhar na casa” – F). Menciona-se ainda que esta atividade pretendeu dar continuidade à exploração sensorial fomentada desde o início da PES, no presente contexto, por constituir um interesse do grupo de crianças, além de ser um modo de fomentar o conhecimento do mundo e a expressão artística. Para a pintura das casas procedeu-se à elaboração de tinta caseira, para a qual foi utilizado sal, água, farinha e corantes alimentares. Considera-se que estes materiais apresentam potencialidade na medida em que são seguros e comestíveis, logo não há qualquer inconveniente caso alguma criança os coloque na boca. Além disso, foram utilizados pincéis, trinças e rolos de pintura, de modo a relacionar esta ação com a realidade, aquando a pintura de casas, pretendendo-se utilizar materiais o mais semelhante possíveis, de forma a que as crianças sentissem uma maior responsabilidade no desenrolar da

tarefa. Para esta atividade foi necessário modificar o espaço da sala de atividades, de modo a permitir uma maior movimentação por parte do grupo. Deve-se referir igualmente que o grupo de crianças foi dividido em dois grupos, ficando cada um responsável por uma casa, estando identificados com crachás, construídos com cartão e colando a imagem real da madeira e de um tijolo, de modo a identificarem mais facilmente o seu grupo.

Inicialmente, foi realizada uma reunião em grande grupo após o acolhimento das crianças, na qual foi mencionada a vontade de vários elementos do grupo em pintar as casas. De seguida, foram apresentados os ingredientes que seriam utilizados para a elaboração da tinta caseira, ativando uma vez mais os conhecimentos prévios do grupo sobre as figuras geométricas, a alimentação dos porcos e a água salgada, relacionada com o tema dessa semana – a água – já que as crianças visitaram o Pavilhão da Água.

Posteriormente, cada elemento tirou um crachá, usado para organizar o grupo, dirigindo-se para as mesas de trabalho respetivas, sendo cada uma dinamizada pelas docentes estagiárias. Assim, um grupo iria confeccionar a tinta laranja para a casa de tijolos e o outro grupo a tinta castanha para a casa da madeira. Para decidir quais os corantes que iriam ser utilizados, as docentes estagiárias utilizaram o cartaz presente na sala, elaborado no início do ano letivo pela orientadora cooperante, representando a adição das cores primárias. Assim, para a cor laranja foram usados o corante vermelho e amarelo e para o castanho foram utilizados o corante verde (azul+ amarelo) e o vermelho.

Após a hora do lanche as crianças dirigiram-se para as respetivas casas, que estavam já com jornal colocado por baixo e à volta de modo a permitir a livre expressão das crianças, assegurando igualmente a limpeza do espaço. Como nem todas as crianças possuíam bata, foram utilizadas batas e aventais. Além disso, cada cor elaborada foi distribuída por três taças, permitindo uma melhor distribuição das crianças pelo espaço. Deve-se referir que além dos materiais citados acima, as crianças sentiram a necessidade de utilizar as próprias mãos, de modo a preencher um maior espaço e sentindo a tinta de modo próximo, ou seja, explorando essa sensação. Foi interessante verificar o entusiasmo das mesmas no decorrer da atividade, tendo-se movimentado livremente pelo espaço e mesmo trocado de casas, de modo a auxiliarem os colegas. Deste modo,

foi possível perceber que as crianças se encontravam na sua maioria com um elevado nível de bem-estar e envolvimento (Portugal & Laevers, 2018). As próprias decidiram pintar igualmente o interior da casa, de modo a que esta fosse esteticamente mais prazerosa. De reparar que como o sal não ficou bem dissolvido na tinta, algumas crianças, após a colocarem na parede da casa, passavam o pincel para o retirar (Figura 10).



Figura 10 – As crianças pintam as casas dos três porquinhos

Refere-se ainda que esta atividade, assim como tantas outras desenvolvidas no decorrer da prática pedagógica, tinha música de fundo, de modo a criar ambiente e enriquecer as atividades de expressão corporal e o desenvolvimento das capacidades criativas (Coll, Palacios, & Marchesi, 1996). No decorrer desta atividade foram igualmente utilizadas canções para uma melhor gestão do grupo, algumas das quais referidas anteriormente e ainda “Se tu estás atento bate palmas, se tu estás atento bate palmas, se tu estás atento tu vais aprender, se tu estás atento bate palmas”, captando assim a atenção das crianças para a continuação do projeto.

Após esta pintura, considerando o espaço educativo como uma estrutura de oportunidades (Coll, Palacios, & Marchesi, 1996), foi decidido em conjunto com as crianças, a reorganização do espaço da sala de atividades, na medida em que estas pretendiam que as casas albergassem as áreas da sala. Deste modo, a casa de palha ficou na entrada da sala; a casa de madeira ficou como área da casinha, tendo sido colocada ao lado do quarto e da cozinha e colocado lá dentro a mesa e as cadeiras; e a casa de tijolo como área da biblioteca, na qual foram colocados os sofás e na frente da casa a estante dos livros, já que a mesma estando no

interior do espaço, não permitiria que lá estivesse o mesmo número de crianças (cf. Apêndice E⁵).

Como avaliação e divulgação do projeto (fase IV) foi realizada a dramatização da história “Os três porquinhos” pelas crianças, que foi gravada (cf. Apêndice E⁶). A divulgação foi feita numa sala do primeiro ciclo, orientada para as AEC e para as aulas de Expressão Motora, da EPE, fomentada pela câmara municipal. Assim se verifica o enriquecimento de experiências, tendo o espaço como elemento essencial à promoção de diferentes oportunidades, devendo estar adequado ao contexto de aprendizagem. Apesar de nos vídeos as crianças estarem com as máscaras, o reconhecimento dos diferentes elementos do grupo no mesmo foi imediata. Além disso, os vídeos foram também utilizados para apresentar aos pais na reunião, para que estes tomassem conhecimento do trabalho desenvolvido ao longo desse primeiro semestre, em conjunto com algumas fotos. Na construção das casas foi muito importante a colaboração das famílias das crianças, que forneceram materiais diversos, solicitados pelas docentes estagiárias, tais como caixas, palha, jornais, entre outros. Este envolvimento permitiu que as famílias estivessem, tal como as crianças, implicadas no projeto, acompanhando a sua evolução de perto. Deste modo, se revela a importância da articulação da escola com a família, tendo em conta o papel fundamental de ambos os contextos na aprendizagem e desenvolvimento da criança de forma equilibrada, devendo estar em sintonia para assegurar a qualidade da educação, tal como referido no primeiro capítulo. Daqui ressalta a importância da comunicação regular entre estes intervenientes, tanto para informar como envolver na própria organização e construção das práticas educativas (Avelino, 2005; Morgado, 2005). De facto, após a apresentação do desenvolvimento do projeto da sala de atividades na reunião de pais, os EE perceberam a crescimento que este teve nas crianças, mas também nas docentes estagiárias, na medida em que tiveram um ótimo *feedback* das crianças e como a reunião ocorreu dentro da sala de atividades puderam ver as casas construídas e como estas foram integradas no espaço da sala de atividades. Deste modo, os pais puderam igualmente entender porque as crianças chegavam, às vezes, sujas de tinta e farinha a casa, percebendo a envolvimento das mesmas nas atividades, nos registos fotográficos projetados.

No que se refere ao desenvolvimento do projeto no espaço exterior, incentivado pela supervisora institucional, deve-se referir primeiramente a importância deste espaço como espaço educativo, detentor de múltiplas potencialidades (Lopes da Silva et al., 2016). De facto, sendo um espaço propício às interações sociais, permite desenvolver a identidade social e a cultura identitária, além de exponenciar a comunicação entre pares e a linguagem (Azevedo, 2015). Acresce-se ainda a liberdade de movimentos permitida por este local, sendo por isso mesmo preferido por muitas crianças.

Tal como descrito no segundo capítulo do presente relatório, o espaço exterior do contexto educativo onde foi desenvolvida a PES não possuía grandes estruturas promotoras de desenvolvimento, possuindo apenas um escorrega, triciclos e patins. Neste seguimento, as docentes estagiárias das duas salas da EPE, em diálogo com as educadoras da instituição, promoveram o espaço exterior com intencionalidade educativa, através da pintura de jogos tradicionais no pavimento de alcatrão e da construção de uma lagarta com pneus, pintados por cada sala da EPE. Deve-se referir que a ideia da lagarta surgiu de um projeto comum ao contexto da EPE devido à leitura da história “A lagarta comilona”. Assim, as docentes estagiárias trouxeram seis pneus usados para a instituição, tendo entregado cada um deles a cada uma das salas de atividades, para que o pintassem a seu gosto, com a utilização de tinta acrílica disponível na instituição. Daqui ressalta a importância do trabalho colaborativo na promoção do bem-estar das crianças que se sentiram parte integrante deste projeto, contribuindo para a inovação do seu espaço educativo, com vista à procura de respostas mais adequadas e garantindo a articulação do processo educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

No que concerne ao pneu pelo qual o presente grupo descrito ficou responsável, este foi pintado no espaço exterior, em pequeno grupo, por ser a gestão de grupo mais adequada ao contexto de aprendizagem (cf. Apêndice F).

Para a pintura do espaço exterior, as docentes estagiárias de ambas as salas delimitaram o espaço com fita adesiva de pintor, para facilitar a pintura do espaço e as crianças autorregulem a utilização do espaço. Foram selecionados pincéis mais grossos e trinchas para cobrir uma maior superfície. As tintas foram disponibilizadas pela instituição, já que as mesmas lhe tinham sido oferecidas.

Neste seguimento, foram selecionados jogos tradicionais pelas suas múltiplas potencialidades, tanto ao nível motor, como social. Além disso, importa realçar que estes jogos têm o seu fundamento na cultura, pelo que estão inerentes os valores da mesma, constituindo uma transmissão “de geração em geração” de regras e materiais, permanecendo inalterados até aos dias de hoje. Assim se realça a sua importância enquanto “património lúdico” de uma cultura local, de “cunho hereditário”, fazendo parte da identidade desse mesmo local (Guedes 2017, p. 24). De facto, são ainda promotores do bem-estar e da saúde dos indivíduos, na medida em que fomenta o movimento corporal e a prática de exercício. Guedes (2017), revela as inúmeras vantagens destes jogos, nomeadamente a nível “intelectual” pelo fomento “da atenção, da memória e da imaginação”; “afetivo”, constituindo-se como uma “motivação”, na qual estão imersas a alegria do movimento e a música; “sociais”, pelo desenvolvimento da “cooperação e ajuda”; “sensoriais”, por permitir uma exploração com todos os órgãos sensoriais; e motores, nomeadamente da “coordenação”, “lateralização” a “auto-correção” (Guedes, 2017, adaptado de Guedes, 1985, p.28).

Tendo em consideração estes pressupostos, foram selecionados um conjunto de jogos, nomeadamente o jogo da macaca, o caracol, a lagarta e jogos de equilíbrio, entre os quais o pula-pula. As cores selecionadas tiveram em consideração o meio no qual se inseriam, assim como a harmonia do espaço e a conjugação dos gostos das crianças, educadoras e docentes estagiárias.

No que concerne ao jogo da macaca (Figura 11) refere-se as suas potencialidades no desenvolvimento da motricidade grossa, nomeadamente do equilíbrio, na medida em que as crianças têm de permanecer por vezes apoiadas num único pé, o sentido de número, nomeadamente da sequência numérica; da coordenação óculo-manual no arremesso da malha/ disco, a orientação espacial e a comunicação oral (Lopes da Silva et al., 2016).

Mencionando os jogos de equilíbrio, estes consistiram na pintura de linhas, uma reta e outra quebrada (Figura 12), favorecendo assim o desenvolvimento do equilíbrio, que proporciona um maior conhecimento do próprio corpo, nomeadamente muscular. Foram selecionados dois tipos de linhas de modo a promover a exploração de diferentes complexidades, na medida em que andar

em linha reta é relativamente mais fácil do que em linhas quebradas, estando assim, adequada para todas as crianças e sua maturação ao nível motor, além de estimular o seu desenvolvimento para situações cada vez mais exigentes. O jogo de equilíbrio que se encontra mais à frente, o pula-pula (Figura 13), aumenta ainda mais esta complexidade, na medida em que está desenhado no chão a posição que os pés devem ocupar, seja com os dois pés em apoio ou apenas um, e devendo movimentar-se a pés juntos ou apenas sobre um pé de um lado para o outro da linha que se encontra no intermédio, seguindo o caminho delineado.

No que se refere ao caracol (Figura 14) este foi pintado com quatro cores distintas formando uma sequência – amarelo, azul, rosa, verde – o que permite desenvolver o sentido de número, especialmente as sequências, o padrão simples e o equilíbrio, já que as crianças devem movimentar-se apoiadas num único pé até ao centro.



Figura 11 - Macaca



Figura 12 - Linha quebrada e reta



Figura 13 - Pula-Pula



Figura 14 - Caracol

Tendo em conta toda a descrição elaborada, importa agora ressaltar a importância que o trabalho colaborativo, tanto entre docentes estagiárias, como com as educadoras da instituição e o papel da supervisora da instituição, para o desenvolvimento deste projeto, nomeadamente de incentivo, motivação e promoção de “desenvolvimento profissional” (Alarcão & Canha, 2013, p. 50). De facto, ressalta aqui como palavra chave a comunicação, na discussão de ideias para a transformação do espaço educativo tendo em conta o espaço exterior como espaço educativo. Deste modo, realça-se o facto de esta elaboração permitir desenvolver situações de jogo espontâneo das crianças, promotores de processos democráticos de negociação, experimentação e cooperação.

Efetivamente, considera-se que a prática educativa supervisionada teve um papel fundamental na formação profissional das docentes estagiárias, permitindo desenvolver as capacidades de observação, planificação, ação e reflexão das mesmas tendo em conta o grupo de crianças e o contexto educativo referente. Além disso, permitiu desenvolver o espírito de colaboração e entreajuda entre os diferentes agentes educativos, que se revelou essencial para a formação e desenvolvimento profissional.

Em suma, este período relevou-se enriquecedor, na medida em que permitiu integrar pressupostos teóricos na prática, nomeadamente assente nas abordagens pedagógicas e metodológicas referenciadas no primeiro capítulo não esquecendo o equilíbrio entre a ética do cuidar e a ética do educar (Marta, 2015). Além disso, permitiu perceber a realidade dos contextos educativos, readaptando as práticas de acordo com os interesses e dificuldades das crianças,

valorizando a sua curiosidade e iniciativa. A PES na EPE, constituiu uma etapa fulcral para o crescimento das mestrandas, na medida em que estas, em interação e cooperação com a orientadora cooperante e com a supervisora institucional, edificaram, “uma visão da educação e do desenvolvimento profissional como processos de transformação e de emancipação” (Vieira & Moreira, 2011, p. 9), construindo a sua identidade profissional.

2. PRÁTICAS FOMENTADAS NO CONTEXTO DE 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo centra-se nas ações desenvolvidas durante a PES em contexto de 1º CEB. Nesse sentido, refere-se que apesar de a prática se ter iniciado presencialmente, devido à situação de pandemia no país, foi necessário adaptar o ensino para a modalidade de ensino à distância. Assim sendo, o presente subcapítulo irá abordar as ações desenvolvidas em ambas as modalidades, refletindo sobre a sua importância para a construção profissional.

Apesar das planificações terem sido apenas elaboradas, seguindo os critérios visíveis no Anexo D, durante o período presencial, foram tidos igualmente em conta os interesses, dificuldades e objetivos de cada atividade durante o ensino à distância. De facto, todas as tarefas elaboradas surgiram de uma observação sistemática do contexto e do grupo de crianças, de forma a respeitar os ritmos de aprendizagem de cada elemento. Nesse seguimento, surgiu o projeto “Aprender é Arte” através do qual se pretendeu valorizar o papel do lúdico na aprendizagem para, através da diversão, promover o desenvolvimento de saberes, tal como abordado no primeiro capítulo. Deste modo, partiu-se da dificuldade na área da Matemática, interligada com o gosto pela Educação Artística e Física, identificadas no período de observação, para promover aprendizagens no âmbito dessa área curricular, promovendo igualmente o desenvolvimento motor e expressivo. Contextualizaram-se as atividades com o tema abordado durante a semana, tanto durante o ensino presencial como à

distância, com vista ao desenvolvimento holístico do grupo. Deste modo, as diferentes áreas de Educação Artística e Física estiveram presentes nas várias propostas sugeridas, referidas na Figura 15, como caráter motivador de aprendizagem. De facto, pretendeu-se desenvolver os três domínios de experiência artística: interpretar, criar e refletir, como se verá na explicação das atividades (Aprendizagens Essenciais, 2018). Além disso, procurou-se uma maior valorização das artes durante o ensino à distância, já que durante este período não estavam a ser tão utilizadas como durante as aulas presenciais, tal como abordado no segundo capítulo.

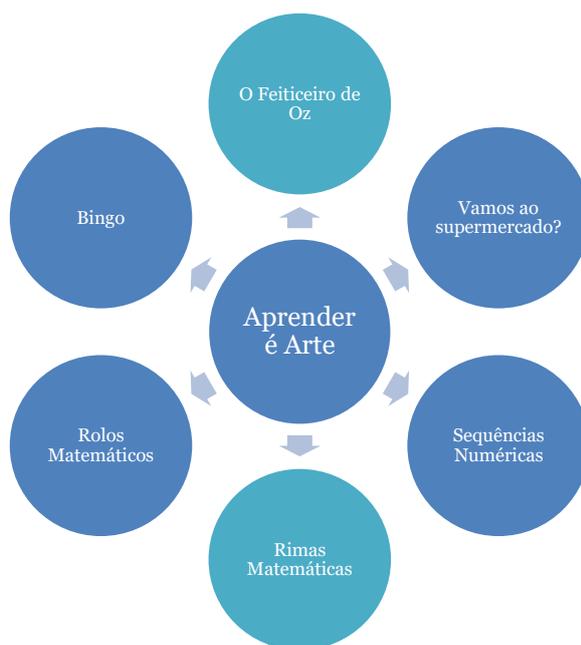


Figura 15 - Atividades enquadradas no Projeto "Aprender é Arte"

No presente relatório serão focadas as atividades “O Feiticeiro de Oz” e “Rimas Matemáticas” ao nível do projeto de intervenção e a atividade desenvolvida sobre os sólidos geométricos durante o período de ensino à distância, em aulas síncronas. No relatório do par pedagógico serão focadas as atividades “Sequências numéricas” e o “Bingo” enquadradas no projeto de intervenção e as aulas sobre os animais, uma durante as aulas presenciais e

outra já durante o ensino à distância, interligada com a Matemática (cf. Apêndice M).

No que se refere à atividade “O Feiticeiro de Oz”, esta consistiu num percurso motor com vista ao exercício de conhecimentos da área curricular de Matemática, ao nível das somas, subtrações e decomposição do número 20 (Aprendizagens Essenciais de Matemática 1º ano), através da resolução de problemas, já que poderiam adotar diferentes estratégias de resolução. De facto, considera-se este processo essencial para o desenvolvimento do pensamento e do raciocínio, promovendo uma abstração progressiva na resolução de problemas (Ponte & Serrazina, 2000). Ao nível da Educação Física, aprofundaram-se as competências no que diz respeito aos deslocamentos e equilíbrios (Aprendizagens Essenciais de Educação Física 1º ano). Deve referir-se que se optou por utilizar a história “O Feiticeiro de OZ”, já que a mesma estava a ser contada em sala de aula, ao longo das semanas, como momento de regresso à calma, pretendendo, assim, tornar as aprendizagens mais contextualizadas e motivadoras para as crianças. Esta atividade demorou cerca de 20 minutos, tempo que as crianças tinham de aula após a hora de almoço à terça-feira (Figura 16 e 17).

Antecipadamente, as docentes estagiárias prepararam o espaço, desenhando os quadrados para o percurso com fita-cola de pintor e colando as imagens identificadoras de cada posto (Leão, Homem de lata e Espantalho). Em sala de aula, foi explicada a atividade às crianças, feita a organização dos grupos, para que entrassem à vez na sala respetiva e nomeado um chefe de equipa que orientasse os restantes elementos no percurso. A turma foi organizada em três grupos heterogéneos quanto aos níveis de dificuldade, de modo a que se entreajudassem tanto na leitura como na resolução de problemas.

De modo a facilitar o deslocamento pela sala foram criados três percursos sem que os mesmos se intersetassem, sendo que cada grupo tinha um cartão com as instruções do caminho a seguir e um cartão para darem as respostas aos desafios de cada ponto de passagem do percurso (ver Apêndice M¹). Um dos elementos do grupo chegou a referir “Já percebi! Nós somos o jogo!” (RB). Cada docente acompanhou um dos grupos, permitindo, contudo, que resolvessem os problemas autonomamente e incentivando o raciocínio e a sua explicação, de modo a desenvolver a linguagem matemática.

De facto, no problema do leão, os alunos não estavam a perceber como chegar à resolução, então a docente estagiária incentivou a que as crianças desenhassem o leão e os seus saltos “O leão dá um salto e avança 10 m, representa aí o salto do leão”, “agora se der outro salto avança mais 10 m, por isso já avançou...”, “20 m” (X), “então se der outro salto de 10 m, quantos metros avança?”, “30 m” (L). “Boa, vamos então colocar o carimbo *very good*, que significa muito bem!”. No problema seguinte, ao nível das decomposições do número 20, os grupos revelaram facilidade, quase se atropelando uns aos outros ao dizer para o chefe de equipa escrever, já que era algo trabalhado em sala de aula “ $20=19+1$ ” (C), “ $18+2$ ” (IM), “ $10+10$ ” (X). Igualmente no último problema, relativamente ao fantoche, mal o chefe de equipa leu o problema um dos alunos deu imediatamente a resposta “6” (X), “mas então como chegaste a essa resolução? Consegues explicar aos teus amigos?” “então é fácil, se ele levou 10€ e gastou 4€, é só fazer $10-4$, que dá 6” (X). Assim, o grupo ficou muito entusiasmado por ter finalizado o desafio, pelo que enquanto os restantes acabavam optou-se por tirar fotos às equipas.

Sempre que o grupo acertava a resposta ao problema recebia um carimbo que dizia *very good* e *great*, interligando de forma natural com o projeto CLIL, o que servia igualmente como um reforço positivo e motivador para prosseguir no percurso. Durante a realização da atividade notou-se uma dificuldade em várias crianças no saltar ao pé-coxinho e nas questões de lateralidade. Estes são aspetos que devem ser ainda aprofundados de forma a colmatar estas dificuldades, uma vez que estas crianças se encontram no primeiro ano e já deviam ter estas competências desenvolvidas (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Contudo, verificou-se que todos os grupos conseguiram resolver os problemas com relativa facilidade, como acima descrito, explicando uns aos outros o modo como o resolviam, para que aqueles que não tinham percebido o enunciado, conseguissem seguir o raciocínio, demonstrando assim espírito de equipa. No futuro, esta atividade poderia ser realizada com um maior sucesso colocando-se mais quadrados de forma a que o percurso ficasse maior e, assim, existisse um maior espaço entre os grupos.

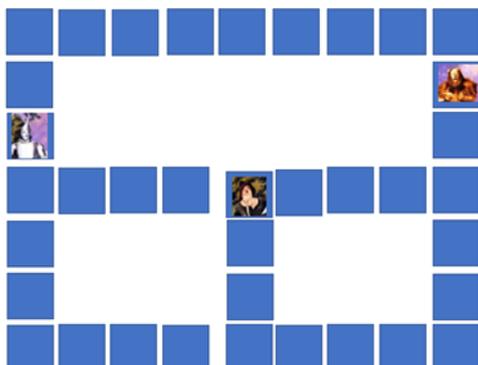


Figura 16 – Percurso "O Feiticeiro de OZ"



Figura 17 - Atividade "O Feiticeiro de Oz"

No que concerne à atividade das rimas matemáticas, esta desenvolveu-se durante o ensino à distância, surgindo do facto das crianças em aula estarem a abordar as contagens progressivas, envolvendo adições de números naturais até 20 (Aprendizagens Essenciais de Matemática 1º ano, 2018). Nesse sentido, optou-se por apresentar a música “Três pombinhas a voar”, da Carochinha (2009), focando essencialmente na rima “7 e 7 são catorze com mais 7, 21, tenho 7 namorados e não gosto de nenhum”, pedindo que também as crianças formassem a sua rima, através de diferentes contagens progressivas. As mesmas foram recolhidas, em conjunto com a ilustração respetiva e áudio das crianças a dizê-la, formando um livro digital, visível na figura 18 (cf. Apêndice M³).

Além das contagens progressivas com o mesmo número, como no exemplo acima referido, as crianças fizeram igualmente adições com diferentes números, de modo a formar a rima. Contudo, considera-se que a atividade deste modo se tornou mais enriquecida, já que permitiu um alargamento das possibilidades das crianças e deu-lhes uma maior liberdade artística.

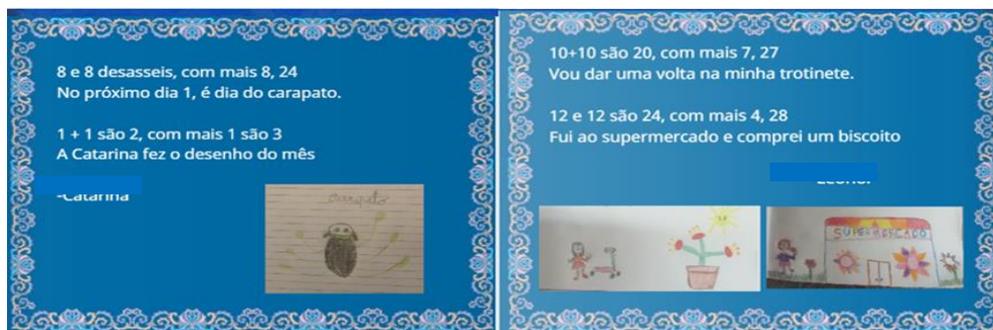


Figura 18 – Livro digital "Rimas Matemáticas"

Deste modo, as crianças tiveram a possibilidade de seguir os três níveis de experiência artística: reflexão, na visualização dos trabalhos dos colegas; interpretação ao cantar a música; e criação ao elaborar a sua própria rima, incentivando à imaginação. Considera-se que a partilha de trabalhos é fundamental para verificarem múltiplas criações para a mesma tarefa. Além disso, permitiu não só interligar a Educação Artística, tanto musical como visual com a Matemática, como também com o Português e favoreceu um conhecimento mais alargado das TIC. Apesar de não ter sido possível avaliar o impacto que estas atividades tiveram na aprendizagem das crianças, importa realçar que as crianças aderiram praticamente na totalidade a estas práticas, o que por sua vez é tido como um aspeto importante que comprova o treino das competências pretendidas.

Considera-se que a disponibilidade dos encarregados de educação tanto ao longo das aulas, como na partilha das tarefas realizadas pelas crianças foi essencial para o desenvolvimento harmonioso do período de ensino à distância, de modo a conseguir-se verificar o empenho e evolução das crianças ao longo do tempo. De facto, a manutenção de relações positivas entre todos os intervenientes educativos com a família, tal como abordado no primeiro capítulo é extremamente importante para a aprendizagem das crianças, principalmente quando não existe um contacto presencial com as mesmas.

Relativamente à terceira atividade referida inicialmente, desenvolveu-se a temática das figuras e sólidos geométricos. De modo a facilitar a sua compreensão, previamente, abordaram-se as figuras geométricas, quanto à sua forma e números de segmentos de reta. De seguida, pediu-se que os alunos desenhassem essas formas com a utilização da régua em folhas brancas e fizessem uma caça aos sólidos geométricos pela casa, procurando objetos que tivessem como base as figuras apresentadas, tal como livros, lata de salchichas, bola, entre outros, desenhando os objetos encontrados na figura geométrica da base respetiva, tal como se pode na Figura 19:



Figura 19 - Caça às figuras geométricas

Assim, partiu-se da recolha dos alunos, refletindo sobre as bases das figuras e os objetos encontrados com essa forma. Aqueles que não realizaram a tarefa pedida procuraram no momento encontrar algo. De seguida, colocou-se um *powerpoint* didático elaborado pelo par pedagógico, que iniciava com uma imagem com quatro sólidos, pelo que se solicitou às crianças que tentassem identificar o nome de algum, de modo a perceber os seus conhecimentos prévios sobre o tema, mas apenas identificaram o cubo, associando ao cubo mágico, servindo, assim, esta imagem de motivação/ ativação à aprendizagem dos sólidos. Ao longo do *powerpoint* foram colocados vídeos com um avatar realizados com a ferramenta *Voki* para tornar a apresentação mais dinâmica, que falava, inicialmente, sobre as figuras geométricas e como identificá-las nas bases dos sólidos. Associou-se igualmente os sólidos a objetos que observavam e utilizavam no quotidiano, relacionando assim com a primeira atividade, tornando a aprendizagem mais significativa. Como reflexão pós-ação, considera-se que, como desafio, teria sido interessante propor que designassem o nome dos sólidos encontrados em casa. Dado que um dos sólidos abordados era a esfera, que se associava à forma do planeta Terra, ao globo, uma das crianças foi buscar um modelo que tinha em casa para mostrar aos colegas, o que fomentou a partilha em aula.

Colocou-se também a música sobre os sólidos da Banda Top, da escola virtual, por ser muito ritmada e divertida e pediu-se inclusive para as crianças se levantarem e dançarem ao som da música, incentivando, deste modo, ao movimento. De facto, consideram-se estes momentos de maior ativação essenciais para estimular as aprendizagens do grupo e conciliar momentos mais ativos com momentos de resolução de tarefas, o que constitui um facilitador da

transição educativa, na medida em que na EPE as crianças estão em maior movimento. De seguida analisou-se a letra da música para que associassem o nome dos sólidos mencionados aos objetos da canção, encontrados no seu quotidiano: “Meu tambor é um cilindro/ Que não paro de tocar. / Tenho outros: uns croquetes/ Que não paro de trincar. / É a esfera terrestre/ É a bola de brincar/ É a laranja madura/ Num ramo verde a brilhar./ Sólidos, saltem/ Pra minha mão./ Venham cantar/Esta canção./ O bebé brinca com cubos/ De madeira, coloridos. Faz casas e faz castelos/ Mais uns comboios compridos./ Vi um paralelepípedo/ Na minha rua a chorar./ Passam carros, passa gente/ E todos o vão pisar”.

Por fim, resolveram-se alguns exercícios *online*, que seguiam a lógica dada em aula: identificação da figura nas faces dos sólidos, nome dos sólidos e objetos do real com a mesma forma. No final de cada exercício, o próprio jogo felicitava o acerto, mas também as docentes o faziam, como motivação para a aprendizagem das crianças. Além disso, considerou-se a caça aos sólidos, previamente, essencial para que as crianças pudessem perceber a diferença entre uma figura de duas dimensões e um objeto tridimensional, algo com volume, já que por vezes atribuíam o nome da base ao sólido, verificando-se que a noção de volume ainda não estava consolidada, pelo que seria importante futuramente clarificá-la.

De forma a promover a melhoria da orientação espacial (dificuldade evidenciada no período de observação) e a aprendizagem das formas geométricas propôs-se às crianças que formassem as figuras sugeridas com o tangram (Figura 20), disponível nos seus recursos. De facto, Rau (2013) evidencia as potencialidades deste material por possibilitar o desenvolvimento do “raciocínio, a atenção, a perceção de formas e a organização espacial” (p.55). Propôs-se igualmente o jogo do bingo (Figura 21), atividade integrada no projeto de intervenção, de modo a praticarem as operações, mas também o desenho das figuras geométricas com a régua, de acordo com as dimensões sugeridas, com três níveis de dificuldade, para jogarem com a família (cf. Apêndice M⁴). O primeiro nível correspondia à identificação dos números, o segundo a operações com duas parcelas e o terceiro a operações com três parcelas. Na verdade, para colmatar os diferentes níveis de dificuldade dos

alunos foram criados recursos, ao nível do projeto de intervenção, com três níveis de dificuldade, de modo a responder às necessidades de cada aluno (Decreto-Lei n.º 54/2018). Tal como defende Heacox (2016) “diferenciar o ensino implica alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, ou estilos ou interesses de cada aluno” (citado em Carvalho, 2018, p. 64). Se fosse em aula, iriam atribuir-se os níveis conforme as dificuldades dos alunos, pretendendo adequar o ensino a todas as crianças, tendo em mente uma educação inclusiva, tal como abordada no primeiro capítulo. Contudo, sendo estes recursos disponibilizados através da plataforma comum a todos os pais considerou-se mais ético partilhar os três níveis e permitir que os percorressem.



Figura 20 – Atividade do Tangram



Figura 21 – Criança a jogar o Bingo com a família

Este período de PES foi, de facto, diferente do que se estava à espera, devido à interrupção das aulas presenciais, durante o qual se desenvolveu, maioritariamente, um período de observação. Contudo, felizmente, houve a oportunidade de continuar a acompanhar a turma e a orientadora cooperante ao longo do ensino à distância. O facto de se ter organizado a turma em dois grupos permitiu estimular a participação de todos os elementos ao longo de toda a aula, sendo mais fácil perceber as suas dúvidas e o seu desenvolvimento. Além disso, procurou-se fomentar um ensino diferenciado ao compartilhar o ecrã, mostrando os livros da escola virtual ou as folhas *word* ao mesmo tempo que as crianças acompanhavam no livro ou no caderno, de modo a respeitar o ritmo de cada criança, na medida em que era mais fácil acompanharem caso se

perdessem, e melhorar a sua aprendizagem. As propostas multiníveis sugeridas pelo par pedagógico enquadraram-se igualmente nesta perspetiva, de modo a que todas as crianças pudessem crescer durante este período, já de si conturbante devido à distância imposta. Como referem Ponte e Serrazina (2000)

é com a continuação do trabalho, com o conhecimento mais profundo dos seus alunos, e com a diversificação de tarefas e situações, com uma permanente reflexão sobre a sua prática, que ele (o professor) pode levar os seus alunos a atingir a maior parte dos objetivos curriculares (p. 15)

Maioritariamente nas aulas síncronas, valorizou-se a oralidade e a participação das crianças, por se considerar essencial escutá-las e ouvi-las de forma a colmatar a distância existente. De facto, era elaborada uma planificação geral semanal, com os conteúdos a ser abordados ao longo da semana, na qual o par pedagógico teve oportunidade de sugerir e intervir de diferentes formas, tal como verificado nas atividades mencionadas. Deste modo, a cooperação entre docentes estagiárias e docente titular era diária e essencial para o desenvolvimento das aulas, refletindo-se sistematicamente sobre o seu desenrolar, efetivação de aprendizagens e as melhores estratégias para a abordagem de um tema (Vieira & Moreira, 2011).

Assim, elaborar recursos diversificados e interativos foi um desafio recorrente, de modo a ir ao encontro dos interesses das crianças, pelo que se considera que este período constituiu uma etapa essencial para o desenvolvimento da identidade profissional e para a valorização de um perfil investigativo. Deste modo, pretendeu-se responder de forma eficaz aos desafios e às dificuldades identificadas (cf. Apêndice N), por se considerar fundamental para uma aprendizagem significativa e integradora, de forma a motivar a participação ativa das crianças (Vieira & Vieira, 2005). Foi nesse sentido que se realizou uma caça ao tesouro através de um *powerpoint* didático, com vários desafios matemáticos a ser ultrapassados, tal como será descrito no relatório do par pedagógico (cf. Apêndice O), assim como a atividade relacionada com a inteligência emocional, já que uma das dificuldades do grupo era o medo de errar. Assim, através das Artes Visuais, pretendeu-se mostrar que não importa apenas errar, mas que se devem retirar aprendizagens dessas situações e ajudar

os colegas quando isso acontece em aula (cf. Apêndice P). Contudo, considera-se essencial prosseguir com atividades do gênero, por ser um tema tão abrangente e essencial à manutenção de boas relações sociais, mas também ao bem-estar do próprio indivíduo (Alzina et. al, 2010). De facto, uma das crianças chorou no final, quando pedida uma última tarefa porque afirmava que ela não errava, o que demonstra que a inteligência emocional deverá continuar a ser trabalhada para que percebam os seus atos e como os podem melhorar.

Além disso, dois pais pediram que os seus educandos estivessem num grupo diferente para que pudessem ultrapassar as suas frustrações. Deste modo, fez-se a experiência durante uma semana de esses alunos serem acompanhados pelo par pedagógico ao mesmo tempo que os outros elementos estavam nas aulas. Assim, adotou-se uma postura de calma e paciência, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada elemento, de modo a promover uma sensação de bem-estar, permitindo que a aprendizagem tivesse lugar. Considera-se que relativamente a um dos elementos, a sua participação e empenho estava a melhorar, contudo o outro elemento, que possui indícios de Asperger, estava a sentir-se igualmente frustrado e a ganhar resistência à aprendizagem, pelo que a mãe optou por lhe dar uma semana de descanso e ser ela a acompanhá-lo, realizando igualmente as tarefas sugeridas. Mais uma vez se revela a importância de repensar as estratégias, de modo a favorecer a aprendizagem, e que é essencial existir perseverança.

Deste modo, pode-se verificar que o ensino à distância cria alguns obstáculos à aprendizagem, na medida em que presencialmente basta uma palavra, um toque, a presença da docente para estimular à participação e empenho, enquanto que, por via *online*, devido à distância, as palavras e o incentivo nem sempre funcionam. Assim, se denota a importância da afetividade nas relações pedagógicas, na medida em que o apoio e o “conforto emocional” são essenciais “em fases precoces da escolaridade” (Amado, Freire, Carvalho & André, 2009, p. 78).

Quanto às dificuldades sentidas, estas foram maioritariamente relativas à gestão do tempo, contudo procurou-se elaborar alguns recursos extra de modo a gerir os diferentes ritmos de aprendizagem, tal como se fazia em contexto presencial. Além disso, apesar de se considerar a presença dos pais, inicialmente, fundamental para o desenvolvimento das aulas, para as crianças aprenderem a estar em aulas síncronas e ligar e desligar o microfone, por outro

lado, as mesmas começaram a perder autonomia no desenvolvimento das tarefas por os terem sempre a seu lado, além de ser mais difícil verificar se a aprendizagem era efetuada, já que por vezes, os pais diziam a resposta. Assim, foi-lhes pedido que não interviessem no decorrer das mesmas, permitindo que fossem as crianças a responder sem a sua ajuda, de modo a que se pudesse perceber as suas dificuldades e agir sobre as mesmas.

Acrescenta-se ainda que se procurou manter as rotinas, pelo que os restantes casos de leitura foram introduzidos igualmente através do método fonomímico Paula Teles, pela diretora da escola e, posteriormente, complementados com atividades sugeridas. Deu-se, igualmente, continuidade ao projeto “Ouvintes Sortudos”, com vista ao aperfeiçoamento da competência leitora e à promoção do gosto pela leitura, pelo que se enviavam poemas semanais ou livros digitais para as crianças lerem em trabalho autónomo. De forma, a motivar esta prática dividiram-se as páginas da obra “Sábios como camelos”, de José Eduardo Agualusa, abordada no Estudo em Casa, pelas crianças, e pediu-se que as mesmas gravassem a sua leitura. Com os áudios recolhidos, o par pedagógico juntou-os de modo a reconstruir a leitura do texto integral, para que as crianças se pudessem escutar umas às outras a ler e se apercebessem da sua evolução nesta aprendizagem desde o início do ano.

Para favorecer uma maior reflexão sobre este período de ensino à distância pediu-se aos pais e alunos o preenchimento de um inquérito de forma a avaliar o desempenho e intervenção das docentes, ao qual responderam 17 pais e alunos. Deste modo, percebeu-se que 94% dos pais consideravam adequado o montante de atividades solicitadas durante e após as aulas, apesar de 41,2% se sentir sobrecarregado com as aulas e com os trabalhos pedidos, pelo que nesse sentido considerou-se pertinente a sugestão de não estarem presentes no decorrer das aulas, atribuindo uma maior responsabilidade aos alunos. Nesse sentido, também foram estipuladas três tardes por semana para trabalho autónomo, permitindo que as crianças desenvolvessem as tarefas ao seu ritmo ao longo da semana.

Quanto ao método e estratégias de ensino utilizadas, a maioria classificou entre o 4 (29,4%) e o 5 (47,1%). No que se refere às crianças, 76,5% afirmaram estar a gostar das aulas por videoconferência, essencialmente porque poderiam

contactar com os amigos e professoras e continuar a aprender. Além disso, 70,6% consideravam que não recebiam muitas tarefas para fazer após as aulas, pelo que se constata que as tarefas atribuídas respeitavam o tempo e ritmo de cada criança, permitindo que tivessem tempo para brincar e desenvolver outras atividades (cf. Apêndice Q).

No que concerne ao Estudo em Casa, considera-se que, de facto, a televisão é o melhor meio de comunicação para prosseguir com as aulas já que de acordo com dados recentes 98,9% de portugueses têm televisão em casa, o que por si só serve como um indicador do melhor meio para difundir informação (INE, PORDATA, 2018). Contudo, não se minimiza a importância do docente titular da turma, e de este dinamizar as suas aulas e tarefas, já que é o próprio quem melhor conhece o grupo turma, os seus contextos, interesses e dificuldades. Neste sentido, a implementação das aulas não presenciais nas escolas através das TIC surgiram como um desafio, não só para os docentes, como também para as famílias e para os próprios alunos, que tinham uma responsabilidade acrescida de se concentrar e de desenvolver o seu trabalho autonomamente, num maior período.

No que concerne especificamente ao Estudo em Casa do 1º e 2º ano, ano letivo no qual o par pedagógico estava enquadrado, considera-se que o desenvolvimento das aulas, de todas as áreas de conteúdo, partindo de uma obra literária permitiu relacionar os conteúdos, demonstrando a transversalidade dos conhecimentos. No que concerne ao facto de se juntar o 1º e o 2º ano acredita-se que em alguns momentos não foi benéfico, já que apesar de os conteúdos serem semelhantes, há uma complexificação progressiva relativamente ao 1º ano, o que fazia com que os conteúdos não fossem sempre abordados de forma adequada. De facto, considera-se que, deste modo, prevalece somente uma uniformização do saber (Cabral, 2016) e o pensamento de uma educação para todos acaba por se tornar numa educação para quem aprende. O mesmo aconteceu ao agrupar as Expressões Artísticas num só bloco transversal do 1º ao 9ºano, já que num 1º ano as crianças estão a iniciar o ensino obrigatório, e são consideradas ainda a primeira infância e os de 9º ano já estão na fase da adolescência, revelando interesses muito diferentes.

Além disso, apesar do curto espaço de tempo das aulas, que era de facto adequado ao tempo de concentração de uma criança, crê-se que seria necessário dar mais tempo às crianças para processarem a informação e mesmo

escreverem algumas palavras ou pelo menos conseguir lê-las. Além disso, apesar de toda a tentativa de interagir com a audiência e de incluir vídeos e diferentes animações, as aulas acabavam por ser muito transmissivas, uma sucessão de conceitos sem que as crianças conseguissem apropriar-se deles. Acresce-se ainda que é necessário ter em atenção à linguagem utilizada, tal como o facto de a professora de Português se referir a si na terceira pessoa ou estar sempre a repetir “ok?”, servindo este último como uma “muleta” devido a não ter a reação imediata dos alunos, mas que acabava por não ser correto.

Relativamente ainda às aulas do Estudo em Casa considera-se que de facto os professores faziam um esforço na lecionação das mesmas, mas acabava por ser difícil para as crianças no que concerne à inexistência da manipulação de materiais, especialmente na componente curricular de matemática, essencial a uma melhor compreensão dos conteúdos, tal como abordado no primeiro capítulo. Contudo, o facto de tanto o professor de Matemática como de Estudo do Meio trazerem materiais para mostrar, facilitava a sua aprendizagem.

No que concerne à área de Português, destacam-se algumas falhas ao nível científico, nomeadamente ao abordar o género, já que referiu que os adjetivos têm género, quando apenas concordam na frase com o nome. De facto, apenas o nome flexiona em género, os restantes sintagmas apenas concordam com ele. Como afirma Choupina et al. (2016) “o traço do nome determina a forma que com ele se relacionam” (p. 210). Além disso não se pode referir que existe o feminino dos nomes masculinos, tal como referiu que mãe é feminino de pai, já que esses nomes são de género inerente, ou seja, “não permitem a alteração do seu valor” (IDEM, p. 208). O mesmo ocorre com a flexão em número, já que somente os nomes flexionam em número, transmitindo um sentido de cardinalidade, enquanto os adjetivos apenas concordam com o nome ao qual se referem (Villalva, 2008). Foi neste sentido que se optou por abordar o género e o plural na turma, respeitando a cientificidade da morfologia. Contudo, verificou-se que as crianças tendencialmente associam género gramatical a género social, pelo que se insistiu nessa diferenciação, optando por dizerem nomes comuns em vez de próprios e objetos inanimados.

Desenvolveu-se igualmente um questionário sobre a emissão da RTP Memória do “Estudo em Casa” (cf. Apêndice R), na qual se conseguiram apenas

11 respostas, das quais 72.7% revelaram assistir às emissões, considerando que as aulas eram lecionadas de forma clara (81.8%) e que os educandos aprendiam os conteúdos (72.7%). Contudo, apenas 45.5% realizava as propostas sugeridas nessas aulas, o que se percebe dado que tinham as tarefas propostas pelas docentes no ensino à distância. Apesar de todos considerarem pertinente a transmissão do Estudo em Casa, poucos eram os que reviam as aulas ou acediam à plataforma onde os programas estavam disponíveis. Além disso, consideraram que o facto de juntarem o 1º ao 2º ano levava a que por vezes os conteúdos fossem muito complexos e as informações excessivas. Acrescenta-se ainda que 27.3% revelou que o seu educando não via por não ter interesse e 9.1% porque não achava relevante.

Relativamente às crianças, 72.7% afirmava gostar das aulas, nomeadamente porque eram divertidas e gostavam dos professores e na sua maioria revelaram que conseguiam acompanhar o que os professores explicavam frequentemente (81.8%). Além disso, 50% das crianças demonstrava ter mais dificuldades em compreender os conteúdos de Matemática, o que remete para a importância do projeto de intervenção desenvolvido nesse sentido.

Em suma, este período constituiu um desafio diário, estando imbuído de uma reflexão e readaptação constante, com vista à melhoria progressiva das estratégias de ensino aprendizagem, de forma a responder a todas as dificuldades identificadas, numa base de diferenciação pedagógica. Além disso, fomentou o desenvolvimento profissional enquanto futura docente, com base num perfil investigativo e de resolução de problemas.

REFLEXÃO FINAL

A presente reflexão pretende ser uma súmula de todo o crescimento ao longo da Prática Educativa Supervisionada, sem descurar de todas as unidades curriculares que contribuíram para a construo de conhecimento e de ferramentas colocadas em prática na PES e que se irá levar para a vida profissional futura.

Apesar de toda a “bagagem” obtida na formao inicial, considera-se igualmente essencial prosseguir com a formao ao longo da vida, de modo a acompanhar todas as mudanças e proceder a melhorias constantes nas práticas. Deste modo, o docente assume o papel de investigador, que reflete e analisa as próprias práticas com vista ao progresso educacional, tendo em mente a Metodologia de Investigao-Ao e o processo cíclico inerente: observao, planificao, ao, reflexão, numa perspetiva de resoluo de problemas. De facto, tal como Graça et al. (2011) destaca “ através da reflexão crítica que os professores podem almejar melhorar a eficácia do seu trabalho e caminhar no sentido de alcançar esse objetivo” (p. 95), constituindo, assim, a autoavaliao docente um cerne essencial ao desempenho profissional, “convertendo o docente num construtor e reconstrutor permanente da sua realidade profissional” (p. 96).

De facto, foi evidente em ambas as valências essa necessidade, mas essencialmente durante o ensino  distância, que constituiu uma etapa inigualável da formao das mestrandas, exigindo uma maior flexibilidade e espírito tanto de colaborao como de investigao, o que consistiu em mais um momento de desenvolvimento profissional.

Ressalta-se a importância da diversificao de estratégias, de forma a enriquecer as práticas educativas e a responder de forma adequada a todos os ritmos de aprendizagem, com base na diferenciao pedagógica. Nesse sentido, as planificaes surgem como uma ferramenta importante na organizao do tempo de aula, construídas com intencionalidade educativa e dirigidas para um grupo específico, com os seus interesses e dificuldades. Perspetivando a criança como agente central da ao, a sua opinião deve ser tida em conta para a

construção das planificações, pelo que estas devem ser flexíveis. Contudo, não se pode descurar da relevância da documentação pedagógica, tal como as grelhas de observação, para a sua construção, já que um olhar atento sobre as interações e as aprendizagens é essencial para o desenvolvimento das atividades.

Destaca-se igualmente a importância das interações positivas no contexto educativo, tanto entre crianças, como entre profissionais educativos e com as famílias. Assim, destaca-se a vantagem do perfil duplo, para o qual esta formação habilita, na manutenção dessas relações, já que privilegia de conhecimentos de ambos os contextos educativos, ou seja, ao nível da EPE e do 1º CEB. Compreender os comportamentos das crianças em ambos os ambientes educativos, poderá facilitar a sua transição, perspectivando a continuidade educativa, tanto para as crianças como para as famílias, já que é um processo complexo que envolve múltiplos intervenientes (Ribeiro, Sá & Quadros-Flores, 2018).

Nesse sentido, a colaboração surge como um conceito fundamental para as práticas educativas. Num primeiro olhar entre docentes que devem partilhar ideias e conhecimento profissional enriquecedor com a restante equipa e promover projetos que unifiquem toda a comunidade escolar. Num segundo momento com as crianças, já que todo o processo educativo deve partir delas e ser construído por elas e numa terceira perspetiva com as famílias, por serem a pedra basilar na vida das crianças, sendo, por isso, essencial uma colaboração e comunicação constante e muito próxima, de modo a diminuir o distanciamento, por vezes imposto dentro do ambiente educativo e assim, permitir que também os pais se envolvam na aprendizagem das crianças e acompanhem o seu processo de crescimento holístico.

De facto, esse envolvimento com as famílias revelou-se de extrema importância durante o ensino à distância, na medida em que sem a sua colaboração tinha sido impossível prosseguir com as aulas e com a comunicação com as crianças. Deste modo, percebe-se que pais e docentes são peças da mesma engrenagem no bom funcionamento das práticas educativas, sendo ambos necessários para responder eficazmente às exigências encontradas diariamente. Contudo, igualmente na modalidade presencial durante a EPE a colaboração com os pais revelou-se essencial para o desenvolvimento do projeto da sala, assim como para um conhecimento mais profundo de cada criança.

Tendo em conta igualmente a essência do perfil duplo na docência e um conhecimento profundo sobre as crianças ressalta-se então a importância do brincar e das expressões ao longo de ambas as valências educativas, estando inerentes ao papel das crianças e ao seu conhecimento profundo do mundo, sendo impossível desvinculá-los, sem que se perda uma parte fundamental no seu crescimento. De facto, tal como afirma Neto e Frederico (2018) “aprender com o corpo em ação na sala de aula permitirá encontrar várias soluções pedagógicas que serão muito mais gratificantes para as culturas de infância e permitirão mais sucesso académico” (p.69).

Na verdade, é necessário colocar no centro das práticas pedagógicas o bem-estar emocional das crianças, pelo que apostar no desenvolvimento emocional nas faixas etárias descritas é essencial para que as crianças progridam, inclusive nas relações interpessoais. De facto, sendo a escola um local onde prevalecem as relações sociais, esta constitui um centro de aprendizagem de competências emocionais, como promoção de relações positivas e de sucesso, de acordo com cada criança (Raimundo, 2012).

Considera-se, deste modo que a formação inicial teve um papel essencial na construção do perfil docente da mestranda, que pretende continuar a apostar na sua formação, de modo a dar resposta às dificuldades encontradas na prática e prosseguir no desenvolvimento da sua identidade profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Alzina, R., Escoda, N., Bonilla, M., Cassà È., Guiu, G., & Soler, M. (2010). *Actividades para o desenvolvimento da inteligência emocional nas crianças*. Lisboa: Arteplural edições.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André. M. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. *Contributos para a Formação de Professores. Sísifo/ revista de ciências da educação*, 8, 75-86.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ªed.). Lisboa: McGraw-Hill
- Avelino, O. (2005). Participação dos pais na vida da escola e no acompanhamento dos filhos – A importância da sintonia e da coerência. In M. Miguéns (dir.) *Educação e Família* (pp. 73-78). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Azevedo, O., (2015) O recreio no Jardim de Infância: espaço e tempo para construção de culturas da Infância, *Da Investigação às práticas*, 6 (1), 132 – 156.
- Bento, G., & Portugal G. (2016). Valorizando o espaço exterior e inovando práticas pedagógicas em educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 85-10.
- Bento, G., & Portugal G. (2019). Uma reflexão sobre um processo de transformação de práticas pedagógicas nos espaços exteriores em contextos de educação de infância. *Revista Portuguesa de Educação*, 32(2), 91-106.

- Berger, G. (2009). A investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 175-192.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brás, M. (1994). *Actividades na educação pré-escolar e ativação do desenvolvimento psicológico*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho L. (2018). A diferenciação pedagógica e curricular na voz dos docentes. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 18, 57-88.
- Carvalho, M., & Sâmia, M. (2016). Aprender a escutar crianças: um dispositivo de formação. *Saber & Educar: Estudos Da Criança*, 21, 40-49.
- Choupina, C., Baptista, M., Costa, J., Oliveira, I., & Querido, J. (2016). Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre género linguístico nos alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: a influência da classe formal do nome. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, 1 (10), 201-231.
- Coll, C., Palacios, J., & Marchesi, A. (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação*, II. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos* (2019). Comité Português para a UNICEF Edição revista.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 455-479.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*. Porto: Porto Editora.
- Delors, J, Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

- Dias, I., Conceição, S. (2014). O objeto de transição: um estudo em contexto de creche. *Zero -a-seis*, 16 (30), 203-216.
- Duarte, L. (2018). *Ensino da leitura a alunos com dificuldades de aprendizagem através do Método das 28 Palavras*. Tese de mestrado. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso.
- Estrela, M., Carrolo, C., Silva, M., Alves, F., Loureiro, M., Silva, M., & Caetano, A. (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora
- Ferreira, M., & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender* (4^a ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2009). A tecnologia ao Serviço da Educação: práticas com TIC no 1º Ciclo do ensino Básico. In *VI Conferência Internacional de TIC na Educação – Challenges* (pp. 715-726). Universidade do Minho, Braga.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gondomar Social (s.d). CARE – Casa de Acolhimento Residencial Especializado Coração D'Ouro. Disponível em:
https://www.gondomarsocial.org/index.php/respostas_sociais/item/1
- González, J., Muñoz, M^a. & Zubizarreta, A. (2011). Metáforas de la transición: la relación entre la escuela infantil y la escuela primaria y la perspectiva de futuros docentes de educación infantil. *Educación XX1*, 14 (1), 135-156.
- Graça, A., Duarte, A., Lagartixa, C., Tching, D., Tomás, I., Almeida, J., Diogo, J., Neves, P., & Santos, R. (2011). *Avaliação do desempenho docente. Um guia para a ação*. Lisboa: Lisboa Editora S.A.

- Guedes, (2017). Jogos tradicionais - Uma herança cultural do movimento humano. *Confederação Portuguesa das Colectividades de Cultura, Recreio e Desporto* (4), pp. 20-35.
- Guimarães, M., & Costa, I. (1986). *Eu era a mãe. Perspetivas Psicopedagógicas de Expressão Dramática no Jardim-de-Infância*. Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Hargreaves, D. (1986). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167 – 187.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. (1987). *A criança em ação* (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a Criança* (5ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kishimoto, T. (1996). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.
- Leite, C., & Pinto, C. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade & Culturas*, 69-91.
- Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 49 (2), 27-53.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*.
- Lourenço, O. (1996). *Educar hoje crianças para o amanhã*. Lisboa: Porto Editora.
- Magalhães, P. (2012). Eu... *inFORMAR*, 32, pp. 32-39.
- Maia, M. (s.d.). *Perspectivas e Práticas de Avaliação na Educação Pré-Escolar*:

o público e o particular

- Matos, J. (2015). A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças. *Educere: XII Congresso Nacional de Educação*, 11043-11058.
- Marques, A. (2011). Educação pela arte - projecto de uma escola de artes para o bairro do Alto da Cova da Moura. *European Review Of Artistic Studies*, 2, (4), 40-77
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Berlim: Novas Edições Acadêmicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, Vol. Extr (13), 43-46.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os Enredos do Trabalho (A)moroso dos Educadores de Infância no séc. XXI (2014). In *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança*, 5354 - 5367. ISBN: 978-989-8471-13-0. Porto: CIEE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Martins, E. & Martins, S., (2017). Educação parental na transição e adaptação das crianças portuguesas da pré-escola ao 1.º ciclo do ensino básico. *Rev. educ. PUC-Camp, Campinas*, 22(1), 19-35.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto editora.
- Melão, D. H. (2011). Da página ao(s) ecrã(s): tecnologia, educação e cidadania digital no século XXI. *Educação, Formação & Tecnologias*, 4 (2), 89-107
- Mellor, D. (1990). *Formas de Comunicação*. Lisboa: Editorial Teorema, LDA.

- Morais, C. (2013). *Investigação: Do problema aos resultados*. Instituto Politécnico de Bragança. Bragança, Portugal.
- Moreira, A., & Souza, T. (2016). Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, (2), 229-237.
- Moreira, S., & Madeira, R. (2017). “(Ser criança) é giro, é divertido... mas também é cansativo!”. In T. Sarmiento, F. Ferreira, R. Madeira. *Brincar e aprender na Infância* (pp. 145-160). Porto: Porto Editora
- Morgado, J. (2005). Comunicação e cooperação entre meio familiar e meio escolar. In M. Miguéns (dir.). *Educação e Família* (pp. 95-99). Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41, (142), 142-159
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais - APEI - Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44, (3), 1-15
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia (s) da infância: Dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança* (8ª). Lisboa: McGraw-Hill
- Peixoto, J., & Araújo, C. (2012). Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 33, (118), 253-268
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M. Finck, N. & Dorocinski, S. (2001). Revista *Psicologia Educação e Cultura*, v.2, (1), 37-42.
- Ponte, J. & Serrazina, M. (2000). *Didática da matemática do 1º ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Portugal, G., & Laevers, F. (2018). *Avaliação em educação pré-escolar: sistema de acompanhamento das crianças (SAC) (2ªed.)*. Porto: Porto Editora
- Prates, M. (2010). *Cantar Juntos 2*. Associação Aprender em Parceria – A PAR
- Rahal, G. (2018). Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22 (2), 347-358.
- Raimundo, R. (2012). *"Devagar se vai ao longe": avaliação da eficácia e da qualidade da implementação de um programa de promoção de competências sócioemocionais em crianças*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Rau, M. (2013). *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. Curitiba: Editora Ibplex.
- Ribeiro, A. (2002). *A escola pode esperar: textos de intervenção sobre Educação de Infância*. Lisboa: ASA Editores.
- Ribeiro, D., Claro, L., Nunes, S. (2007). Diários colaborativos de formação: a co-construção de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 3115-3127.
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. *Currículo e formação de educadores e professores*, 324-333.
- Ries, B., & Rodrigues, E. (2004). *Psicologia e educação: fundamentos e reflexões*. Porto: Edipucrs.
- Rivero, A. & Díaz, C. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44 (4), 1-6.
- Rodrigues, C. (1987). *A função da ilustração e do texto no desenvolvimento da criança, em contacto com a literatura infantil. "Estudo de crianças de 4 a 8 anos de idade da região de Bragança"*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho, Braga, Portugal
- Rodrigues, R. (2006) Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (org.) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva* (pp. 1-16). S. Paulo: Summus Editorial.

- Roldão, M. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Porto: Fundação Manuel Leão
- Rosa, M. (2011). A formação ética os futuros educadores de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 93, 24-27
- Samulski, D. (2003). Educação por meio do movimento e do jogo. In C. Neto (Ed.). *Jogo & desenvolvimento das crianças* (pp. 226-237). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições
- Santos, M. (2018). *Estado da Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning
- Silva, A. (2017). Brincar a aprender. Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. Ferreira, R. Madeira. *Brincar e aprender na Infância* (pp. 11- 37). Porto: Porto Editora
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de textos*. Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Sousa, R. (2015). *A centralidade da Expressão físico-motora no desenvolvimento global das crianças em idade Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Souza, P., & Veronesi, V. (2019). Escutar os bebés e as crianças em suas experiências sensíveis, corporais, sociais, culturais e científicas. In L. Vercelli, & C. Alcântara (orgs.). *Fazeres de professores e de gestores da escola da infância* (pp. 39-62). Jundiaí: Paco Editorial.
- Tardif, M. (2005). *Saberes docentes e formação profissional* (5ªed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teles, P. (2012). Método Fonomímico Paula Teles. *Actas Do 12º Colóquio De Psicologia e Educação*.

- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Trindade, R., & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspetivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educacional*, v. 16 (50), 1031-1051.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Roca, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-homens, P., Fernanda, S., & Alves, S., (2016). *Trabalho por projetos na educação de infância. Mapear aprendizagens, integrar metodologias* Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Vieira, F. (2013). A experiência educativa na formação inicial de professores. *Atos de Pesquisa em Educação. PPGE/ME*, 8 (2), 592-619.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa: Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação dos Professores.
- Villalva, A. (2008). *Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta
- Winnicott, D. (1975). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora Lda.
- Zabalza, M. (1998). *Didática da Educação Infantil* (2ªEd.) Porto: Edições ASA
- Zilberman, R. (1987). *A literatura infantil na escola* (7ªed). São Paulo: Global Editora

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Direção-Geral da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais - Ensino Básico*

- Bertram, T., & Pascal, C. (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*.
Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de
Desenvolvimento Curricular
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, Série
I-A de 2001-01-18. Ministério da Educação. Aprova a reorganização
curricular do ensino básico
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201/2001,
Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação do
perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos
professores dos ensinos básico e secundário
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001,
Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Lisboa. Aprovação
dos perfis específicos de desempenho profissional do educador de
infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012, Série
I de 2012-07-05. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Estabelece
os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da
avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver
pelos alunos dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série
I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros 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, Série
I de 2018-07-06. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o
currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da
avaliação das aprendizagens
- Despacho Normativo n.º 17-A/2015, de 22 de setembro. Diário da República n.º
185/2015, 1º Suplemento, Série II de 2015-09-22. Ministério da
Educação e Ciência - Gabinete do Ministro. Regulamenta a avaliação e
certificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades

desenvolvidas pelos alunos do ensino básico e os seus efeitos, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar.

DGE (2019). *Documento enquadrador Programa Escolas Bilingues / Bilingual Schools Programme em Inglês (PEBI)*. Lisboa.

Folheto informativo sobre a Educação Pré-Escolar do Agrupamento.

Folheto informativo sobre o 1º Ciclo de Ensino Básico do Agrupamento.

INE, PORDATA (2018). *Agregados privados com os principais equipamentos domésticos (%)*. Disponível em:

[https://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+privados+com+os+principais+equipamentos+dom%C3%A9sticos+\(percentagem\)++-191](https://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+privados+com+os+principais+equipamentos+dom%C3%A9sticos+(percentagem)++-191)

INE, PORDATA (2019). *Agregados domésticos privados com computador, com ligação à Internet e com ligação à Internet através de banda larga (%)*. Disponível em:

[https://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+dom%C3%A9sticos+privados+com+computador++com+liga%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Internet+e+com+liga%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Internet+atrav%C3%A9s+de+banda+larga+\(percentagem\)-1158](https://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+dom%C3%A9sticos+privados+com+computador++com+liga%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Internet+e+com+liga%C3%A7%C3%A3o+%C3%A0+Internet+atrav%C3%A9s+de+banda+larga+(percentagem)-1158)

Portaria n.º 192-A/2015, de 29 de junho. Diário da República n.º 124/2015, 1º Suplemento, Série I de 2015-06-29. Ministério da Educação e Ciência. Estabelece as regras de designação de docentes para a função de professor bibliotecário, o modo de designação de docentes que constituem a equipa da biblioteca escolar, as regras concursais aplicáveis às situações em que se verifique a inexistência no agrupamento de escolas ou nas escolas não agrupadas, de docentes a afetar para as funções de professor bibliotecário, e as regras de designação de docentes para a função de coordenador interconcelhio para as bibliotecas escolares

Projeto educativo 2018/2021.



MM

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

julho 20**20**