

**M**

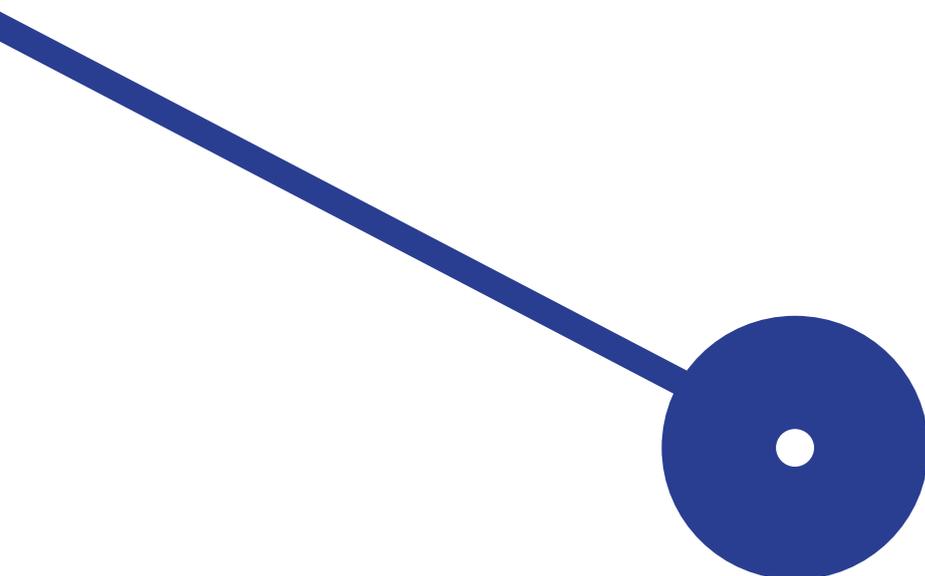
MESTRADO

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

# Relatório de Estágio

Carlota Bastos Correia

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Carlota Bastos Correia

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques Sá

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Carlota Bastos Correia

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª Doutora Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques Sá

Porto, julho de 2021

## AGRADECIMENTOS

Com o término desta última etapa de formação, sigo o meu percurso profissional convicta de que nada pode ser alcançado sem termos do nosso lado pessoas que acreditem em nós. Desde que me lembro, sempre olhei para os educadores/professores como alguém capaz de mudar o mundo e de nos ajudar a concretizar os nossos sonhos e pensava que um dia eu poderia ter aquele papel tão especial na vida das crianças, quanto o que eles tiveram na minha. Apesar de, ao longo deste percurso, muitas vezes ter duvidado, nunca ponderei desistir porque afinal, o sonho comanda a vida e esta foi a que eu escolhi.

Ainda que, desde pequena, soubesse exatamente qual a profissão a seguir, nada disto tinha sido possível de alcançar sem os meus avós, a quem dedico um agradecimento muito especial pelos ensinamentos, amor, carinho e acima de tudo compreensão que sempre demonstraram. Obrigada meus queridos avós por me ensinarem a voar sem ter medo de cair, o vosso lugar no meu coração e na minha vida é eterno!

Agradeço à minha mãe, a pessoa mais lutadora que conheço e a maior prova de que tudo é possível com esforço e dedicação, porque o nosso destino somos nós quem o traça. Ao meu pai, por me provar todos os dias que a distância nada importa quando dois corações se encontram tão perto, por sempre me ter provado que até os adultos têm a capacidade para sonhar alto, acreditando sempre em mim e nunca me deixando desistir dos meus objetivos.

Aos meus irmãos mais novos, Rodrigo e Leonor, que são a prova mais pura de que o amor existe e de o que mundo tem as cores que lhe quisermos dar. Obrigada amores da minha vida porque por mais que o meu colo represente a segurança que muitas vezes precisam, quem segura o meu coração são vocês. Ao meu namorado, o meu porto de abrigo, que desde o início desta aventura nunca largou a minha mão e nunca desistiu de me mostrar as minhas qualidades, mesmo quando eu não as conseguia ver.

Agradeço também à minha madrinha que me mostrou que nenhum caminho dos que escolhemos é fácil de percorrer, mas que esteve sempre lá quando mais precisei de uma palavra de conforto. Aos meus cães, a Dora e o Gaspar, que apareceram na minha vida durante esta fase, pela sua lealdade e pelo amor incondicional que sempre demonstraram nos momentos mais difíceis em que senti necessidade de me reencontrar.

À minha melhor amiga, Helena Barbosa, com a qual partilhei muitos dias de estudo e trabalho, mas também momentos da vida que nunca esquecerei. Aquela pessoa que ficou

sempre por perto, quando muitas decidiram afastar-se pelas incompatibilidades que da vida surgem. Obrigada pelo que és, pelo que me fazes ser e pelo que somos juntas!

À Fabiana José Jesus Sousa, a minha companheira de todo este percurso e uma irmã que levarei comigo para o resto da vida, porque juntas conseguimos ultrapassar as dificuldades, chegando a esta fase final sem nunca largarmos as mãos.

Um agradecimento muito especial às supervisoras institucionais, a Professora Doutora Margarida Campos Marta e a Professora Doutora Susana Marques Sá que contribuíram, inquestionavelmente, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional a diferentes níveis, ensinando-me a importância de não ter medo de falhar porque, só assim se aprende. Do mesmo modo, agradeço às orientadoras cooperantes que, desde o início, se mostraram disponíveis e predispostas a partilhar as suas ideias e conceções pessoais, numa perspetiva de desenvolvimento profissional conjunto, concedendo a total liberdade para experimentar, refletir e compreender se as opções metodológicas tomadas eram as mais acertadas.

A todos os que têm um lugar permanente no meu coração e que me ajudaram a superar as minhas maiores fragilidades, um enorme obrigada!

## RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada, resultando do percurso de formação inicial vivenciado nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, procura-se espelhar as competências e aprendizagens adquiridas, resultantes da articulação entre os conhecimentos científicos e didáticos, os documentos normativos e a ação educativa desempenhada, emergindo numa reflexão indagadora, crítica e contextualizada, numa perspetiva de reconstrução contínua da identidade profissional.

Ensinar e cuidar, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, implica percecionar os benefícios de um mundo em constante mudança, problematizando-os com o intuito de atribuir significados às experiências de aprendizagem individuais de cada criança. Neste sentido, a equidade assumiu-se como pilar de todo o percurso tanto na planificação de ações assentes no paradigma socioconstrutivista, onde a criança desempenhou um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem como na valorização das suas diferenças, das suas especificidades e dificuldades, por meio a proporcionar momentos ricos e propícios à construção de competências holísticas e a um crescimento global harmonioso.

Este documento traduz o trabalho colaborativo desenvolvido entre a díade, as docentes cooperantes, as crianças e as supervisoras institucionais, preconizando o desenvolvimento de práticas inovadoras e diferenciadas em torno da abordagem cíclica da metodologia de investigação-ação, conducentes a um maior entendimento da responsabilidade que advém do perfil duplo de formação docente. Neste seguimento, será notável o contributo do desenvolvimento de atitudes investigativas fulcrais, através de inúmeros momentos de observação, ação, planificação e reflexão, como meio transformador do percurso formativo.

**Palavras-chave:** Prática Educativa Supervisionada; Metodologia de Investigação-ação; Perfil duplo docente.

## **ABSTRACT**

This report is part of the Curricular Unit of Supervised Educational Practice, resulting from the initial training path, experienced in the contexts of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education. Thus, we seek to mirror the skills and learning acquired, resulting from the articulation between scientific and didactic knowledge, normative documents and the educational action performed, emerging in an inquiring, critical and contextualized reflection, in a perspective of continuous reconstruction of professional identity.

Teaching and caring, from a lifelong learning perspective, implies perceiving the benefits of an ever-changing world, problematizing them in order to attribute meanings to the individual learning experiences of each child. In this sense, equity has been assumed as a pillar of the entire course both in the planning of actions based on the socio constructivist paradigm, where the child played an active role in the teaching and learning process as well as in valuing their differences, their specificities, and difficulties, through providing rich moments conducive to the construction of holistic skills and harmonious global growth.

This document translates the collaborative work developed between the dyad, the cooperative teachers, the children, and the institutional supervisors, advocating the development of innovative and differentiated practices around the cyclical approach of the action-research methodology, leading to a greater understanding of the responsibility that comes from the dual profile of teacher training. In this follow-up, it will be remarkable the contribution of the development of central investigative attitudes, through numerous moments of observation, action, planning and reflection, as a means of transforming the formative path.

**Keywords:** Supervised Educational Practice; Research-Action Methodology; Dual teacher profile.

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema dos Modelos Curriculares privilegiados na Prática Educativa Supervisionada .....	19
Figura 2 – Reformulação do mapa conceitual .....	53
Figura 3 – Teia final do projeto “À Descoberta do Mundo da Natureza” .....	57
Figura 4 – <i>Beebot</i> com disfarce de macaco sobre o tapete construído em díade .....	58
Figura 5 – Parede sonora no espaço exterior da instituição .....	61
Figura 6 – Construção da palavra “sequência” utilizando o corpo .....	75
Figura 7 – Colocação dos cartões com informações relativas ao algodoeiro na planta construída pela turma .....	79

## **LISTA DE ABREVIações, ACRÓNIMOS E SIGLAS**

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

EE – Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

I-A – Investigação-Ação

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Projeto Anual de Atividades

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PE – Projeto Educativo

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PES - Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

# ÍNDICE

Introdução .....	1
1. Capítulo I - Enquadramento teórico e legal.....	3
1.1. Um olhar abrangente sobre a educação .....	3
1.2. Especificidades da Educação Pré-Escolar .....	14
1.3. Especificidades do 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	22
2. Capítulo II - Caracterização do contexto de estágio e metodologia de investigação .....	31
2.1. Caracterização da Instituição .....	31
2.2. O ambiente educativo em contexto de Educação Pré-Escolar .....	33
2.3. O ambiente educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	39
2.4. Metodologia de investigação .....	43
3. Capítulo III – Descrição e análise das ações desenvolvidas e dos resultados obtidos .....	49
3.1. Percurso vivido na educação pré-escolar .....	49
3.2. Percurso vivido no 1.º Ciclo do Ensino Básico .....	64
Metarreflexão.....	82
Referências Bibliográficas.....	85
Legislação e Outros Documentos .....	100

# INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES) inserida no plano de estudos do 2.º Ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, urge referenciar o presente relatório de estágio que visa dar a conhecer o percurso de formação inicial vivenciado nos níveis educativos de Educação Pré-Escolar (EPE) e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) através da apresentação descritiva, fundamentação teórica e reflexão crítica das ações desenvolvidas em ambos os contextos. Importa mencionar que, primeiramente, a prática educativa se desenvolveu com um grupo de crianças em contexto de EPE e depois, com uma turma do 2.º ano de escolaridade.

Neste relatório traduzem-se as competências e os conhecimentos pessoais e profissionais construídos no decorrer deste ciclo de estudos (mestrado), ao qual antecede uma licenciatura em Educação Básica, habilitando para a docência em EPE e no 1.º CEB, assumindo um perfil duplo, como outorga o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio. Neste seguimento, torna-se imperativo referir que o perfil duplo do docente possibilita um olhar abrangente sobre o desenvolvimento individual de cada criança, bem como o conhecimento profícuo de estratégias e saberes profissionais que favorecem um crescimento holístico e significativo, percecionando uma articulação e continuidade educativa entre ambas as valências. Neste sentido, a prática educativa preconiza a mobilização de saberes científicos, pedagógicos e didáticos aliados à construção de uma atitude profissional reflexiva e investigativa facilitadora da tomada de decisões em contextos de singularidade, incerteza e complexidade da prática docente (Ribeiro, 2020).

No que diz respeito à organização do presente documento, este organiza-se em três capítulos distintos, destinando-se o primeiro ao enquadramento teórico e legal, onde se integram referentes teóricos e documentos legais que, para além de reforçarem as escolhas e estratégias adotadas no decorrer da PES, se assumem como determinantes para uma formação inicial docente completa e contextualizada. Ainda nesse capítulo, evidenciam-se os três subcapítulos ulteriores, sendo apresentado, respetivamente, uma visão abrangente acerca do papel primordial da educação na vida de todos os indivíduos aliada a conceções paradigmáticas decisivas no desempenho da profissão docente e algumas especificidades e documentos orientadores das práticas educativas em contexto de EPE e 1.º CEB.

O segundo capítulo contempla a caracterização do contexto educativo onde decorreu a PES, descrevendo-se a instituição cooperante bem como a sua missão. Segue-se a caracterização de ambas as valências, mais concretamente, do grupo de crianças do jardim de infância e da turma do 2.º ano de escolaridade e dos ambientes educativos concernentes, salientando a sua organização, as particularidades observadas e as informações recolhidas aquando da elaboração do diário de formação individual. Ainda neste capítulo, enfatiza-se a abordagem da metodologia de investigação ação que sustentou todo o percurso vivenciado no estágio, fomentando a criação de um pensamento crítico e a aquisição de competências profissionais fulcrais que culminam na reflexividade da ação docente, pelo seu caráter cíclico que envolve momentos de observação, planificação, ação e reflexão constante.

No que ao terceiro capítulo concerne, este destina-se à descrição e fundamentação teórica das decisões didáticas, metodologias e estratégias utilizadas na prática pedagógica, sendo mobilizados, no decorrer do mesmo, algumas temáticas, conhecimentos e conceitos primordiais explicitados no primeiro capítulo, de modo a facilitar a perceção da articulação desenvolvida. Este encontra-se também, organizado em dois subcapítulos referentes a uma análise descritiva e analítica das ações desenvolvidas no contexto de EPE e 1.º CEB, respetivamente, pela elevada importância de refletir sobre todo o percurso vivenciado, transpondo para as práticas futuras as aprendizagens advindas das fragilidades sentidas.

Concluindo, ressalva-se a metarreflexão elaborada tendo por base uma análise crítica e reflexiva sobre o contributo da ação educativa na aquisição de competências pessoais e profissionais, em prol da edificação de alicerces determinantes para o desempenho da futura profissão de docente.

# 1. CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A educação tornou-se vida. De resto, se o acto intencional assim faz da educação vida, poderíamos nós, antecipando-nos no raciocínio, esperar encontrar uma melhor preparação para a vida futura do que praticar vivendo agora?” (Kilpatrick, 2007, p. 15).

Toda a PES em contexto de EPE e 1.º CEB se desenvolveu em torno da mobilização de diferentes pressupostos teóricos e documentos legais, através dos quais se fundamentaram as ações desenvolvidas, construindo, simultaneamente, uma identidade profissional sólida. Assim, no decorrer do presente capítulo aborda-se, numa primeira instância, o papel da educação como componente indispensável e determinante no desenvolvimento das crianças. Os dois subcapítulos seguintes evidenciam as especificidades da educação pré-escolar e do 1.º CEB, tendo ocorrido a PES nestes níveis educativos, advindo daí, a necessidade de expor as pesquisas bibliográficas realizadas e de mobilizar documentos legais e teóricos, bem como temáticas cruciais que espelham a relevância de ambas as valências no desenvolvimento integral das crianças e, conseqüentemente, no papel dos docentes.

## 1.1. UM OLHAR ABRANGENTE SOBRE A EDUCAÇÃO

A educação assume um papel primordial na vida dos indivíduos, tendo em vista o seu “papel norteador na formação e emancipação da consciência humana” (Vasconcelos & Manzi, 2017, p. 67). Deste modo, torna-se importante destacar o artigo 73.º, ponto 1, da Constituição da República Portuguesa, publicado, pela primeira vez, em 1976, onde se consagra que “todos têm direito à educação e à cultura”, incumbindo ao Estado português o dever de garantir o ensino básico universal, obrigatório e gratuito, bem como a criação de um sistema público aliado ao desenvolvimento do sistema geral de educação pré-escolar (Artigo 74.º, ponto 3, alínea a) e b)). Esta Lei fundamental, assim como a posterior aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986, onde se estipula que o sistema educativo deve responder às necessidades resultantes da realidade social de cada indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da sua personalidade e incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (DL n.º 46/86, de 14 de outubro) conduziram a uma alteração de mentalidades face à conceção de criança. Estas mudanças possibilitaram o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo,

capaz de construir o seu desenvolvimento e aprendizagens a partir das suas experiências e da valorização dos seus saberes e competências únicas (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016).

O papel ativo conferido à criança decorre dos direitos de cidadania outorgados pela Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), sendo relevante destacar o seu direito a ser orientada e respeitada em função do desenvolvimento das suas capacidades, a exprimir-se livremente sobre questões que lhe dizem respeito e a ver a sua opinião tomada em consideração. Garantir o exercício destes direitos à criança permite o desenvolvimento da sua personalidade, dos seus dons e das suas aptidões mentais e físicas, na medida das suas potencialidades (UNICEF, 2019), proporcionando-lhe a oportunidade de ser escutada e de participar ativamente nas decisões relativas ao seu processo educativo, que contribui, inquestionavelmente, para o desenvolvimento da sua confiança no que concerne ao papel que desempenha na sua aprendizagem e na dos outros (Lopes da Silva et al., 2016). A escola deve ser “uma instituição que seja, provisoriamente, um lugar de vida para a criança, em que ela seja um membro da sociedade, tenha consciência de seu pertencimento e para a qual contribua” (Dewey, 1895, p. 224).

Atendendo aos tempos de mudança que se vivem, torna-se fundamental repensar, de forma regular, a missão da escola que se centra na aprendizagem de saberes adaptados, explorando novos e diferentes caminhos para a conceber (Neto, 2020). Saliencia-se, assim, o importante papel da educação, como direito fundamental, que deve assistir a todos de forma inclusiva e proporcionar a criação de oportunidades, não necessariamente de um modo igual, mas por meio a garantir que todas as crianças adquiram aprendizagens tendo por base o princípio da equidade, isto é, disponibilizando a cada uma as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento e sucesso individual. Dewey (1899) afirma que a criança “é intensamente ativa e a incumbência da educação consiste em assumir a atividade e orientá-la” (p. 25), pois a mesma possui “quatro impulsos inatos, o de comunicar, o de construir, o de indagar e o de expressar-se de forma mais precisa que constituem os recursos naturais, o capital para investir, de cujo exercício depende o crescimento ativo da criança” (p. 30).

Neste seguimento, realça-se que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fulcrais indispensáveis para um desenvolvimento holístico da criança, sendo estes aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (Delors et al., 1996) que dependem do papel que o docente assume na ação pedagógica, tendo todas

as ações nos contextos educativos se desenvolvido com o objetivo de as promover de um modo significativo, conforme se verá no capítulo 3. Deste modo, urge relacionar as quatro dimensões comuns à profissão docente descritas no Decreto-Lei 240/2001, de 30 de agosto, com as aprendizagens que se pretendem ver desenvolvidas aquando do crescimento e desenvolvimento de todas as crianças uma vez que o docente deve retirar do meio envolvente informações determinantes para o seu desenvolvimento profissional, aprendendo enquanto ensina, não sendo possível desassociar a sua formação ao longo da vida do impacto que esta terá na preparação das crianças para a vida.

Desta forma, a dimensão profissional, social e ética que perspetiva o docente como promotor de aprendizagens curriculares em concordância com o contexto em que atua (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), relaciona-se com o aprender a conhecer que diz respeito ao conhecimento, à compreensão e à descoberta que as crianças realizam acerca do mundo que as rodeia, para que possam viver dignamente e comunicar com os outros. Ao mesmo tempo, desenvolvem a sua atenção, espírito crítico, memória e pensamento (Delors et al., 1996), na medida em que o contexto é o principal impulsionador de aprendizagens e competências determinantes.

A dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que pressupõe que o docente fomente aprendizagens contextualizadas, assumindo uma relação pedagógica de qualidade com as crianças (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto) articula-se com o aprender a fazer – “learn by doing” (Dewey, 1903) - que estabelece uma relação indissociável com o primeiro pilar, uma vez que se prende com a necessidade de a criança saber como agir nos mais variados contextos, mobilizando os conhecimentos teóricos adquiridos nas diferentes valências na prática da sua vida quotidiana (Delors et al., 1996).

Relativamente à terceira dimensão da profissão docente, a de participação na escola e de relação com a comunidade que diz respeito ao modo como o docente exerce uma prática integrada, no âmbito das diferentes dimensões da instituição e com a comunidade envolvente (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), associa-se o aprender a viver juntos já que se refere à necessidade de colocar as crianças em contacto com diferentes elementos do grupo e da comunidade, para que, progressivamente, se vão descobrindo e aceitando. Este contacto deve acontecer num “contexto igualitário (...) com objetivos e projetos comuns” (Delors et al., 1996, p. 97) para que as crianças entendam a importância de cooperar e de estabelecer interações positivas com os outros.

A quarta dimensão, o desenvolvimento profissional ao longo da vida assenta no pressuposto de que o docente deve incorporar a sua formação e a consequente, reflexão individual e conjunta sobre as práticas pedagógicas, numa perspetiva de aprendizagem constante ao longo da sua vida (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto), por meio a permitir que as crianças construam também a sua personalidade e uma forma própria de ser e estar na vida quotidiana. Neste sentido, surge o último pilar da educação, o aprender a ser que contribui para o desenvolvimento total das crianças, já que todas devem estar preparadas para elaborar “pensamentos autónomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (Delors et al., 1996, p. 99).

Reforçando a necessidade do desenvolvimento de uma educação em torno dos quatro pilares supramencionados, compreende-se que a adoção, por parte dos docentes, de práticas de ensino transmissivas se debruçam essencialmente sobre o aprender a conhecer, explorando o domínio do aprender a fazer de um modo diminuto. Deste modo, pode concluir-se, ainda que os domínios do aprender a ser e do aprender a viver juntos sejam mais subjetivos e requeiram um maior exercício reflexivo do agente educativo, que uma educação assente no paradigma progressista potencia um desenvolvimento globalizante de todas as crianças.

Cada vez mais se torna difícil refletir sobre o papel da criança e sobre os seus direitos, sem mencionar a importância do desenvolvimento de uma prática assente numa educação progressista, em alternativa a uma educação transmissiva que coloca o docente no centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo este “quem educa, sabe, pensa, diz a palavra, disciplina, opta e prescreve a sua opção, atua, (...) identifica a autoridade do saber como a autoridade funcional e é sujeito do processo” (Oliveira-Formosinho, 2006, p. 17). Este paradigma de ensino transmissivo limita as crianças a um espaço reduzido, imobiliza os seus movimentos, silencia as suas falas e impede-as de pensar, reduzindo a sua criatividade e as suas possibilidades de expressão (Moraes, 1998). As crianças acabam por ver a sua sociabilidade limitada e, na maioria das vezes, encontram-se “impossibilitadas de experimentar novos voos e de conquistar novos espaços” (Moraes, 1998, p. 50), sendo que das mesmas se espera apenas que recebam e aceitem, estando o seu papel cumprido quando se mostram dóceis e disciplinadas (Dewey, 1902). Contrariamente, uma prática educativa assente nos paradigmas construtivista e socioconstrutivista que, por sua vez, pressupõem uma pedagogia participativa, determina que nada está acabado e, por esse motivo, os

conhecimentos das crianças não podem ser tidos como adquiridos na totalidade, já que são construídos ativamente pelas mesmas através das interações que estabelecem com os objetos, com outros sujeitos e com o meio.

As teorias construtivistas procuram dar resposta às exigências “de um mundo efêmero e em permanente mudança” (Ribeiro & Felizardo, 2017, p. 4), defendendo que o conhecimento adquirido pelos indivíduos é fruto das suas interpretações pessoais e experiências vividas. As vivências e experiências de cada uma levam à construção de uma visão única acerca do mundo que a rodeia. Assim, pode afirmar-se que o conhecimento se constrói através da ação desempenhada pela criança, ou seja, “antes [de ocorrer uma determinada] ação, não [existe] (...) consciência e, muito menos, [o desenvolvimento do] pensamento” (Becker, 1993, p. 88).

O Construtivismo de Piaget defende o desenvolvimento cognitivo das crianças como um processo ativo, no qual ocorre a assimilação de novas experiências e a procura, regular, para “acomodar as suas estruturas cognitivas a essas experiências” (Shaffer, 2005, p. 221), organizando o que sabem em novos esquemas cada vez mais complexos. Deste modo, na Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, Piaget distingue quatro estádios do desenvolvimento intelectual das crianças: o estádio Sensório-Motor, o Pré-Operatório, o Operatório Concreto e o Operatório Formal, pelos quais as crianças passam, sucessivamente, desde o nascimento, e que se encontram relacionados com as experiências individuais de cada uma. Neste seguimento, importa salientar dois destes estádios já que a PES se realizou no contexto de educação pré-escolar e de 1.º CEB. O estádio Pré-Operatório, ocorre entre os 2 e os 7 anos de idade, sendo neste período que a criança começa a adquirir capacidades para representar mentalmente objetos ou acontecimentos e, conseqüentemente, a adquirir a linguagem, dando-se a partir deste momento, o desenvolvimento do pensamento simbólico, que dá lugar ao pensamento intuitivo acabando por conduzir ao estádio seguinte, o Operatório Concreto (Ferracioli, 1999). Este acontece entre os 7 e os 12 anos, onde as intuições das crianças se transformam em operações, permitindo a descentralização do seu comportamento egocêntrico (Ferracioli, 1999).

Relativamente ao Socioconstrutivismo de Vygotsky, este assenta no pressuposto de que “o meio é a mensagem” (Ivic, 2010, p. 31). Nesta medida, o meio é considerado a instituição escolar, onde tudo acontece, tornando-se um fator fundamental da educação, uma vez que é nele que as crianças são expostas a uma estruturação do tempo, do espaço e a um sistema de

relações sociais (Ivic, 2010). Nesta linha de pensamento, este filósofo concebe os indivíduos como produto das relações que estabelecem com os outros, acreditando que a idade mental das crianças define as suas competências para atuar de um modo independente. Destarte, urge evidenciar a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que se caracteriza como a diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da resolução de problemas, ou seja, entre o desempenho da criança por si mesma e o desempenho que consegue alcançar quando trabalha de forma colaborativa com o adulto ou com crianças que se encontram mais desenvolvidas (Vygotsky, 1980). Adicionalmente, releva-se que no âmbito da PES em ambos os níveis educativos se procurou auxiliar as crianças, através de interações significativas, proporcionando-lhes o devido apoio aliado a uma diversificação de recursos e ao trabalho em pequenos grupos, para que atingissem níveis de desenvolvimento até então não passíveis de ser alcançados individualmente, conforme poderá ser observado no capítulo 3 (Fino, 2001).

Assim sendo, com o passar do tempo, surgiram novos paradigmas educativos provenientes de críticas às pedagogias tradicionais, apresentando-se como alternativas para os docentes que não se limitam a seguir as formas clássicas do ensino e do trabalho na escola (Perrenoud, 1995). Defensor da necessidade de alterar procedimentos pedagógicos e de educar para uma sociedade assente nos princípios da globalização e mudança, Kilpatrick (1965) impulsionou o Trabalho por Projeto, “na sequência do movimento de educação progressista, associado ao pensamento de John Dewey e defendeu o experimentalismo, bem como a preocupação em associar a educação a objetivos pragmáticos” (Knoll, 1997, citado por Ribeiro & Felizardo, 2017, p. 1). Esta metodologia centra-se na resolução de problemas reais e relaciona-se com uma visão transversal de saberes, interdisciplinar e transdisciplinar, podendo ser caracterizada como um estudo em profundidade. Importa distinguir a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) de uma atividade tradicional pelos efeitos que produz, pela sua intencionalidade orientadora, pelo seu sentido diferente, pela sua organização e pelo seu tempo de realização mais extenso, uma vez que um projeto não se trata de uma intenção, mas sim de uma ação que deve trazer valor à situação vivida pelo investigador no presente e que se concretizará no futuro (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002).

Esta metodologia para a resolução de problemas promove o envolvimento de docentes e de crianças em todo o processo de pesquisa, conforme se verá no capítulo 3 aquando dos projetos “À Descoberta do Mundo da Natureza” e “Depois das aranhas descobrir

já não tenho de fugir”, desenvolvidos em contexto de EPE e de 1.º CEB, respetivamente. Ambos os trabalhos de projeto partiram dos interesses das crianças, fomentando a sua participação ativa e mobilizando, por sua vez, competências importantes que contribuíram para o seu desenvolvimento holístico, entre as quais se destacam o trabalho colaborativo, a autonomia, o sentido crítico, a criatividade, o sentido de responsabilidade, a entreaajuda, entre outros.

Numa perspetiva complementar, a MTP decorre em quatro fases: a definição do problema, onde as crianças criam uma base de trabalho comum, partindo das suas ideias, interrogações, experiências e conhecimentos prévios acerca de um determinado tema (Katz & Chard, 2009); a fase de planificação e desenvolvimento do trabalho, onde as crianças em conjunto com o docente elaboram mapas conceituais, pensando nas etapas que constituem o projeto, bem como no ponto de partida do mesmo e os recursos a utilizar (Vasconcelos et al., 2012); a execução, sendo importante que, durante esta fase, o docente estimule “o uso independente das competências que as crianças já possuem” (Katz & Chard, 2009, p. 105), dando-lhes segurança para expressar os seus conhecimentos e necessidades, enquanto se organizam, recolhem informações sobre o que querem saber, alteram os mapa conceituais elaborados previamente e registam as informações recolhidas (Katz & Chard, 2009); a última fase de um projeto é a divulgação e avaliação, podendo ser caracterizada como “a fase da socialização do saber” (Vasconcelos et al., 2012, p. 17), onde as crianças se debruçam em conjunto sobre uma questão que é de todos, procurando a sua resposta, partilham com a comunidade educativa e com os pais o trabalho desenvolvido, praticam o exercício do espírito crítico, analisam as aprendizagens adquiridas e, onde podem surgir novos problemas desencadeados pelo tratamento dos primeiros (Cortesão, Leite & Pacheco, 2002).

É ainda essencial que o docente, nesta fase, reflita sobre os seus registos de avaliação por meio a entender a evolução e o desempenho de cada criança no decorrer de todo o projeto bem como os aspetos a melhorar na sua prática futura (Vasconcelos et al., 2012). Esta componente avaliativa possibilita o envolvimento da criança “num processo de análise e construção conjunta, inerente ao desenvolvimento da atividade educativa, que lhe permit[e], enquanto protagonista da sua própria aprendizagem, tomar consciência dos progressos e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando” (Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, ponto 2).

Educar no século XXI, ainda mais em pleno período pandêmico, exige por parte dos docentes, a noção de que o mundo prossegue em contínua transformação, sendo necessário adaptar-se aos mais variados contextos e estar preparado para atualizar os seus conhecimentos de um modo regular (Martins et al., 2017). Ademais, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017), como documento transversal a todos os níveis educativos, permite ao docente readaptar a sua prática, tendo por base as áreas de competência que se pretendem desenvolvidas e que vão além dos programas escolares, entre as quais se destaca, o desenvolvimento pessoal e a autonomia, o pensamento crítico e criativo, o relacionamento interpessoal e a sensibilidade estética e artística.

O desenvolvimento pessoal do docente bem como o seu processo de formação ao longo da vida possibilitará um saber olhar confiante para as suas capacidades, enquanto executa uma análise das “situações educativas de uma forma multirreferencial onde a teoria e a prática se cruzam numa resposta adequada aos vários cenários” (Marta, 2015, p. 146). Neste sentido, torna-se relevante realçar a importância da valorização das inteligências múltiplas das crianças, sendo estas a “lógico-matemática, a linguística, a espacial, a físico-sinestésica, a interpessoal, a intrapessoal e a musical” (Gardner, 1994, citado por Antunes & Costa, 2002, pp. 42-43), por forma a dar resposta às situações de vida de cada uma. Os docentes, tendencialmente, sobrevalorizam uma determinada inteligência em detrimento de outras, sendo a sua comparação um erro, pois cada uma deve ser tida como um sistema único com regras próprias (Strehl, 2000). Estas inteligências devem ser apreciadas, conforme se verá no capítulo 3, por meio a multiplicar as oportunidades de cada criança, não renunciando à construção de uma cultura comum com sentido pessoal e coletivo (Nóvoa, 2011).

*“vale a pena ser ensinado tudo o que “une e liberta” simultaneamente. O que une, isto é, o que permite a cada um integrar-se numa sociedade, como as línguas, a história, a comunicação, a aprendizagem do diálogo, do viver em conjunto. O que liberta, isto é, o que permite a cada um ir além do seu destino, libertar-se pela ciência e pelo conhecimento, pela expressão pessoal, pela leitura, pelas artes” (Olivier Reboul, s/d, citado por Nóvoa, 2011, p.45)*

Segundo Freire (1967, citado por Ribeiro, Flores & Sá, 2016), a educação, dos dias de hoje, é algo exigente que requer conhecimentos detalhados por parte dos docentes face às suas práticas de ensino e aprendizagem, por meio a garantir “a sequencialidade do desenvolvimento da criança” (p. 437) e o respeito pelas suas singularidades. Centrando o desenvolvimento pessoal do docente, emerge mencionar que a formação não deve ser

construída por acumulação, mas através da reflexão crítica e sucessiva sobre as suas práticas, estando apto a uma reconstrução permanente da sua identidade pessoal e profissional (Nóvoa, 1992). O tempo é necessário para que os docentes refaçam as suas identidades, acomodando as inovações e as mudanças, sendo a troca de experiências e a partilha mútua de saberes, fundamentais para a consolidação do espaço de formação mútua, onde os docentes assumem o papel de formador e de formando (Cole & Walker, 1989). Através do diálogo dá-se a “criação de redes de trabalho coletivas que constituem um fator determinante na socialização profissional e na afirmação de valores próprios da profissão docente” (Nóvoa, 1992, p. 14).

Nesta sequência de ideias, salientam-se alguns fatores preponderantes no desenvolvimento profissional como “o tempo e as oportunidades, bem como as disposições e capacidades dos professores para aprenderem com outros no local de trabalho e com outros elementos da escola” (Simão et al., 2016, p. 68). Deste modo, o docente deve perspetivar o trabalho colaborativo como um fator impulsionador da sua formação, privilegiando a troca de saberes e experiências pessoais enquanto, incorpora todo o processo de formação como elemento primordial da prática profissional, construindo-a a partir das necessidades que consciencializa no grupo de crianças com quem contacta (Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto). Dada a relevância do trabalho colaborativo, evoca-se a visão de Damiani (2008) no que às práticas docentes colaborativas concerne, “ao trabalharem juntos, os membros de um grupo [apoiam-se], visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à (...) liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução de ações” (p. 215).

Concomitantemente, distinguem-se os níveis educativos de EPE e 1.º CEB como espaços sociais e discursivos que devem potenciar a preparação das crianças para a vida, como lugares da vida que são, sendo, por isso, essencial o exercício de práticas pedagógicas colaborativas que permitam também, uma transição educativa significativa e não fragmentada (Moss & Petrie, 2002, citado por Ribeiro, Flores & Sá, 2016). A criança, ao longo da vida, irá experienciar inúmeras transformações e transições, que ocorrem de uma fusão entre as suas mudanças biológicas e as circunstâncias ambientais a que é colocada (Bronfenbrenner, 1977), sendo importante que os agentes educativos reconstruam essa transição tendo em conta os contextos onde atuam por meio a permitir um desenvolvimento pleno e contínuo da criança. Uma transição educativa deve assegurar continuidade,

proporcionando “em cada fase, as experiências e oportunidades de aprendizagem que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que tenha sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 97). Assim, define-se o conceito de continuidade educativa como processo que parte das aprendizagens já adquiridas pela criança, criando condições propícias para que as mesmas atinjam o sucesso nas seguintes, implicando a construção do currículo a partir da base e não a partir das últimas aprendizagens adquiridas pela criança (Ribeiro, 2002). Destarte, Ribeiro (2002) afirma que será pior para a criança “se a escola não continua a construção iniciada no jardim-de-infância ou se reduz nos andares superiores a área construída ao rés-do-chão” (p. 13).

Por conseguinte, a análise desta problemática é fulcral no âmbito da formação de docentes com perfil duplo pois possibilita o desenvolvimento do pensamento reflexivo e crítico sobre as práticas desenvolvidas e sobre a ação a desempenhar, fomentando uma continuidade educativa que coloque a criança como ator principal de todo processo, atribuindo-lhe um papel consciente sobre as competências de participação na sua vida (Ribeiro, Flores & Sá, 2016). Para isso, torna-se necessário que os docentes “compreendam o seu desenvolvimento profissional como uma construção quotidiana, assumindo uma atitude de constante inovação pedagógica e curricular” (Mesquita, Pires & Lopes, 2016, p. 3) para, conseqüentemente, atenderem às mudanças e exigências que pressupõem a (re)adaptação das práticas pedagógicas. Atualmente, reconhece-se através do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, que outorga a habilitação para o perfil duplo docente, o “valor e o impacto da docência na qualidade da educação” e, por esse motivo, a compreensão da necessidade de uma formação contínua perpassa não só pela importância de aceitar que todas as crianças são diferentes, com especificidades e necessidades individuais, mas também pela valorização dessa individualidade, concedendo a todas a oportunidade de ser parte integrante de uma escola inclusiva (Figueira, 2017).

Ainda no âmbito de uma formação dupla contextualizada, a prática de uma educação inclusiva conjetura a ocorrência de mudanças e a necessidade de articulação entre os diferentes agentes educativos, por meio a “fornecer uma educação básica de qualidade a todos os alunos” (Freire, 2008, p. 6). Nesta linha de pensamento, Rodrigues (2000) caracteriza a educação inclusiva como um corte com os valores tradicionais da educação, sendo apresentada como a evolução de uma escola integrativa, que respeita as diferentes culturas,

capacidades e possibilidades de evolução de todas as crianças. É improtelável que os docentes, como parte fundamental do contexto em que agem, reconheçam as diferenças e trabalhem para elas, dando-lhes sentido, funcionalidade e dignidade para que todas as crianças possam atingir um desenvolvimento completo, rico e no tempo certo (Freire, 2008), tendo todo o trabalho, no âmbito da PES, se desenvolvido em torno deste pressuposto. Na visão de Neto e outros autores (2018), a educação inclusiva é compreendida como uma “educação de boa qualidade para todos e com todos [que busca] meios e modos de remover barreiras para a aprendizagem e para a participação [das crianças] indistintamente” (p. 90), perspectivando a heterogeneidade dos grupos como um desafio à profissionalidade docente (Sanches & Teodoro, 2006). Assim, torna-se importante distinguir os conceitos de integração e de inclusão para que esta adaptação possa ser acompanhada de mudanças nas práticas quotidianas dos docentes e nas suas conceções pessoais (Vislie, 2003).

Ininterruptamente, realça-se a importância da distinção dos conceitos supramencionados, sendo que o desenvolvimento de práticas assentes no princípio da integração pressupõe a inserção de crianças com necessidades adicionais de suporte (NAS) no ensino regular, durante alguns períodos de tempo, tendo as mesmas de possuir uma capacidade de adaptação às opções metodológicas já adotadas pelos docentes (Borges, Pereira & Aquino, 2012). Contrariamente, o conceito de inclusão, numa perspetiva mais abrangente, diz respeito ao entendimento “do papel importante das situações estimulantes, com graus de dificuldade e de complexidade que confrontem os professores e os alunos com aprendizagens significativas” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 73) fomentando uma educação para todos.

*“Se antes a integração defendia o discurso da igualdade abstrata entre os homens, afirmando que todos são iguais, agora, o princípio da inclusão afirma que todos nós somos diferentes, e por isso, devemos permanecer juntos. Dessa forma, somos igualados agora, pela diferença” (Borges, Pereira & Aquino, 2012, p. 6)*

Para terminar, ressalva-se o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, em consonância com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que consagram a importância da existência de uma escola inclusiva, onde todas as crianças possam encontrar respostas, independentemente da sua situação de vida, que lhes permitam adquirir um nível de educação possibilitador da sua inclusão social no quotidiano. Nesta ótica, referenciam-se os subcapítulos seguintes referentes às especificidades de cada um dos níveis educativos

experienciados no âmbito da PES que espelham a necessidade de adotar práticas pedagógicas inclusivas promotoras do desenvolvimento de capacidades e conhecimentos significativos.

## **1.2. ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

A EPE conforme estipulado no artigo 2.º, capítulo I, da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, assume-me como “a primeira etapa da educação básica, no processo de educação ao longo da vida”, sendo fundamental o estabelecimento de relações com a família, como meio para o desenvolvimento integral da criança, “tendo em vista a sua inserção na sociedade como um ser livre, autónomo e solidário”. A esta definição, acrescenta-se, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2000), que a etapa da primeira infância é crucial no desenvolvimento de mecanismos e atitudes importantes para a aquisição de aprendizagens. Ademais, a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (artigo 10.º, capítulo IV), em concordância com o artigo 5.º da LBSE reforçam a importância deste nível educativo na promoção do desenvolvimento pessoal da criança, aquando da sua inserção em grupos sociais e culturalmente heterogéneos, na estimulação do desenvolvimento global da criança, respeitando as suas características individuais e os seus ritmos de aprendizagem e, favorecendo aprendizagens com sentido e significado, na criação de condições de bem-estar que contribuem para a estabilidade e segurança afetiva das crianças e, por último, no desenvolvimento de competências comunicativas. É de conhecimento geral, o carácter facultativo de frequência da educação pré-escolar, como parte não integrante da escolaridade obrigatória, no entanto, Oliveira-Formosinho, Spodek, Brown, Lino e Niza (1996) consideram que as crianças que a frequentam atravessam um processo de “desabrochar natural” (p.24), ao longo do qual lhes são facultadas experiências educativas adequadas às suas competências de desenvolvimento.

Dando continuidade a esta linha, urge referenciar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) como documento base que define os objetivos pedagógicos globais com o intuito de apoiar “a construção e a gestão do currículo no jardim de infância, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 5), sendo imprescindível para que o educador de infância suporte as suas práticas. Este documento contempla os fundamentos e princípios da pedagogia para a infância que traduzem a necessidade de olhar para o desenvolvimento e

aprendizagem da criança como vertentes indissociáveis no seu processo de evolução, destacando a relevância da qualidade de um clima relacional entre o ato de educar e cuidar.

A intencionalidade educativa encontra-se também espelhada, nestas orientações, atribuindo ao educador de infância, um papel reflexivo acerca das finalidades e sentidos que pretende dar à sua prática. Uma outra dimensão de destaque é a organização do ambiente educativo, sendo o contexto facilitador das aprendizagens a adquirir pela criança, do desenvolvimento profissional do educador de infância e das relações estabelecidas entre todos os intervenientes do processo educativo (Lopes da Silva et al., pp. 9-30). Em conformidade com este documento orientador surge a Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, um outro instrumento de apoio à gestão do currículo que permite “identificar as competências e desempenhos esperados das crianças, facultando um referencial comum que será útil aos educadores de infância para planearem processos, estratégias e modos de progressão” (capítulo I), por meio a que todas as crianças no término desta etapa e antes de ingressarem no 1.º CEB, tenham adquirido competências, ao nível das diferentes áreas de conteúdo, fulcrais na sua preparação para a vida.

Falar em educação pré-escolar implica mencionar também, a importância do ato de educar, que na opinião de Marta (2015) se caracteriza como “ajudar a construir um percurso desenvolvimental tendo em mira a qualidade da educação de infância” (p. 113). Durkheim (1984, citado por Sarmiento et al., 2017) defende este ato como um “conjunto de processos que assumidamente constituem meios com os quais [a criança] vai adquirir um conjunto de ferramentas que [a] vão (...) integrando na sociedade, isto é, tornando social” (p. 13). As crianças têm o direito a uma educação para a deliberação, que lhes possibilite a aquisição de uma cultura alargada, fundamental na construção da sua cidadania (Bruner, 1996). Deste modo, um educador de infância deve perspetivar a sua formação como uma aprendizagem a ser desenvolvida ao longo da vida, tendo a ética do cuidar e a do cuidado de ser partes integrantes da mesma. A ética do cuidado prende-se com a necessidade de o educador de infância dar resposta às necessidades básicas da criança, garantindo a segurança, a proteção e o bem-estar, que se constituem como um alicerce do desenvolvimento intelectual e que possibilitam a transformação do bem-estar físico e psíquico no equilíbrio afetivo e emocional das crianças, facilitando o desenvolvimento da sua autonomia para agir nos mais diversos contextos do quotidiano (Marta, 2015). A existência de uma relação de qualidade entre o ato de cuidar e o ato de educar favorece “as subjetividades e as interpretações individuais e

partilhadas da pessoa do educador e da pessoa criança tendo por enredo as vivências das atividades do Jardim de Infância” (Marta, 2015, p. 129).

Importa, nesta sequência, destacar o papel do educador de infância como facilitador e estimulador de capacidades por meio a proporcionar às crianças variadas experiências de aprendizagem que as ajudem a refletir sobre as suas potencialidades, com vista a uma progressão contínua ao longo da vida (Ribeiro, 2002). Cabe ao educador despoletar nas crianças a vontade para aprender a pensar, planeando e promovendo estratégias que lhes permitam o controlo dessas competências que vão sendo construídas gradualmente - “o pensar em voz alta, o parafrasear as ideias dos outros, [o questionamento] e [a] resol[ução] de problemas” (Alarcão, 1996, citado por Ludovico, 2007, p. 46). Só assim, será possível a construção de uma relação de proximidade assente no respeito mútuo, na segurança, na confiança e acima de tudo, na afetividade e carinho entre o agente educativo e o grupo de crianças. “Quando existem relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias” (Brazelton & Greenspan, 2002, p. 29), acabando por falar, sem medos, dos seus sentimentos e refletir sobre as suas necessidades, desenvolvendo, conseqüentemente, interações positivas com outras crianças e adultos.

Deste modo, tendo por base o Decreto-Lei 241/2001, de 3 de agosto, referente ao perfil específico de desempenho profissional do educador de infância, pode afirmar-se que o educador deve ser um mediador e potenciador de aprendizagens contextualizadas, organizando o espaço e os materiais em função das experiências educativas que pretende ver desenvolvidas, disponibilizar materiais diversificados e estimuladores, gerir a organização do tempo, de um modo flexível tendo em conta os ritmos individuais de cada elemento do grupo, mobilizar recursos didáticos possibilitadores da descoberta de novas potencialidades, nomeadamente no que diz respeito às tecnologias de informação e comunicação e criar condições favoráveis a um desenvolvimento íntegro e pleno das crianças (artigo 3.º, capítulo I). A par desta ideia, Katz (1993, citado por Marta, 2015) concebeu uma análise sobre o educador de infância, enfatizando oito critérios que definem esta profissão: a necessidade social, ou seja, a relevância do papel de um educador na sociedade, o altruísmo que se define pela dedicação colocada no seu trabalho, a autonomia para desenvolver o seu próprio trabalho não se limitando a seguir regras, o código ético que diz respeito ao modo como são projetados os interesses das crianças, a distância do cliente que se refere à relação emocional a existir aquando do processo educativo, os padrões de prática que se relacionam com a

qualidade da sua ação profissional, a formação prolongada numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e em colaboração com outros docentes e o saber especializado que implica a relevância dos saberes que um educador mobiliza na prática profissional.

Por conseguinte, é de frisar o ponto de vista de Dubar (1997, citado por Marta & Lopes, 2012), no que concerne à construção da identidade profissional dos educadores, definindo esta construção “como uma dupla transação que convoca, simultaneamente, uma transação interna e outra externa” (p. 32). A interna advém de a necessidade do educador proteger identificações até então concebidas e da vontade em construir novas identidades no futuro. Já a transação externa “estabelece-se entre o indivíduo e o ambiente, as instituições ou outros com os quais entra em interação” (Marta & Lopes, 2012, p. 33). Deste modo, considera-se que a identidade profissional se constrói a partir de um processo de adaptação do educador de infância em função das identidades presentes no contexto educativo ou partindo da adaptação desse mesmo contexto pelas identidades das pessoas que no mesmo atuam, permitindo simultaneamente, a formação dos agentes educativos e a transformação do contexto. Todos os educadores possuem identidades profissionais individuais e coletivas, sendo a individual “uma das identidades sociais da pessoa, dependente da identidade pessoal como um todo” e a identidade coletiva, “[um] sistema de ação e interpretação [de todos] os atores em interação social (Lopes, 2008, citado por Marta & Lopes, 2012, p. 34). Deste modo, a criança constrói também a sua identidade a par do desenvolvimento da do educador.

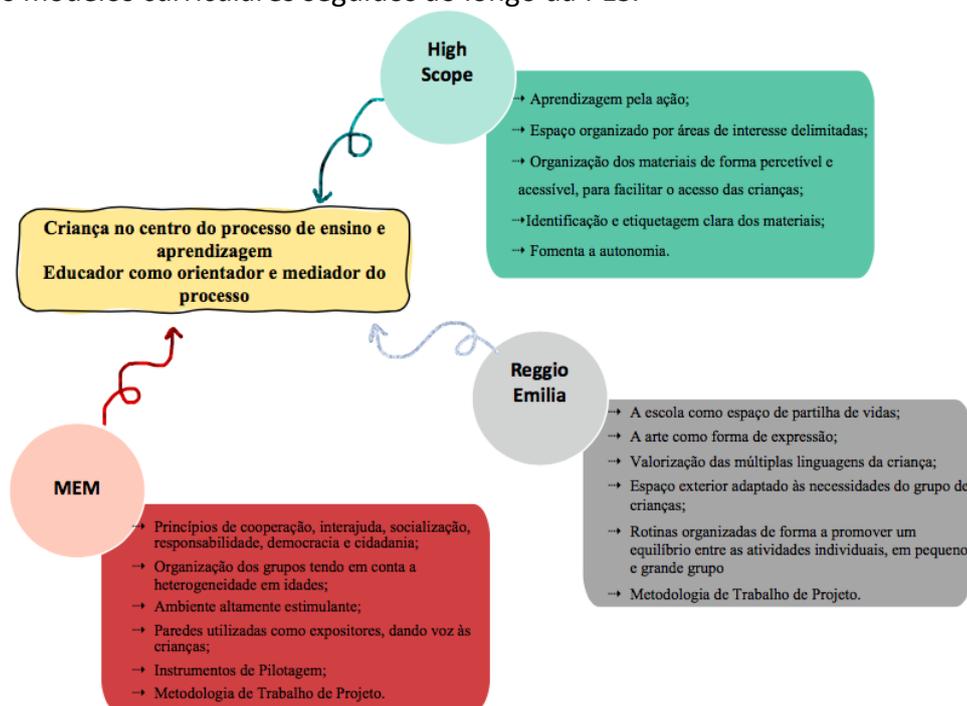
Interessa, ainda, salientar a visão de Kilpatrick (1965, citado por Ribeiro & Felizardo, 2017) face à responsabilidade acrescida do educador de infância em manter a individualidade de cada criança, ao mesmo tempo, que procura confinar o individualismo no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o educador de infância deve adotar uma postura reflexiva e democrática, tornando-se um construtor colaborativo de conhecimentos e valores, um pensador e um pesquisador crítico, curioso e apto para conceber as mudanças com o intuito de desenvolver uma prática contextualizada (Moss, 2008). Como elemento do grupo onde atua, o educador de infância possui também uma voz ativa, sendo as suas opiniões e crenças fundamentais na mediação e organização do grupo em função dos interesses e motivações observados e refletidos atentamente. Numa visão mais pessoal, é de evidenciar a parte emocional e afetiva das relações estabelecidas entre o educador de infância e o grupo de crianças, uma vez que quando a criança observa qualidades no educador, como paciência, dedicação e afetividade, desenvolve uma predisposição inata para adquirir aprendizagens

(Filliozat, 2001). A qualidade das relações estabelecidas entre os intervenientes do processo educativo é crucial e assume-se como a base para estimular as potencialidades das crianças “favorecendo a expressão criativa e a sensibilidade, (...) tomando consciência da mudança, da multidimensionalidade que está implícita no processo de educar, partindo da premissa que a sabedoria não está na rigidez, nem na mudança, mas na dialética que as une” (Sousa, 2013).

Associada às preocupações a ter em conta pelo educador de infância, urge referenciar a importância do brincar, como temática que tem assumido um papel de destaque nos meios educacionais, pelo seu impacto no desenvolvimento intelectual e emocional das crianças. Segundo Rosa (1998, citado por Sarmiento et al., 2017), “o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal” (p. 40). Por sua vez, Solé (1980) destaca que esta atividade inata das crianças possibilita a descoberta do mundo, das pessoas e das coisas que se encontram à sua volta, contribuindo para a descoberta de si mesma e para a sua inclusão no mundo das relações, podendo, deste modo, caracterizar-se o ato de brincar como espaço de reconstrução pessoal. Através das brincadeiras, as crianças expressam as suas emoções, os seus medos, partilham as suas dúvidas, questionam, mas acima de tudo constroem sentidos e significados não passíveis de serem construídos noutra contexto. Marques (2019), defende que enquanto as crianças brincam “ao sabor dos sonhos” (p. 15) aprendem a fazer escolhas, usufruem da sua criatividade, desenvolvem capacidades de raciocínio e de resolução de problemas, exploram o mundo e os espaços, observam-se a si próprias e à relação que estabelecem com os outros, descobrindo “um arco-íris de emoções” (p. 16). Deste modo, torna-se crucial que os educadores proporcionem situações de brincadeira intensa, pois inúmeros estudos comprovam a existência de uma relação indissociável “entre uma infância em que se teve oportunidades de brincar (...) e o nível de realização pessoal, empreendedorismo e sucesso na vida adulta (Neto, 2020, p. 39).

Na mesma ótica, perceber a brincadeira como impulsionador de contextos de socialização é determinante, na medida em que as crianças crescem, exercem escolhas livremente e gerem o seu próprio tempo. Destarte, compreende-se que o brinquedo não condiciona a brincadeira da criança, mas sim a forma como esta o utiliza nas brincadeiras, revela o conteúdo do brinquedo (Sarmiento et al., 2017). Kishimoto (2003, citado por Rocha, 2017), a par desta ideia, acrescenta que o “brinquedo será entendido sempre como objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada com

regras” (p. 62). Neste sentido, entende-se que, apesar do brinquedo se assumir como um suporte para a criação de brincadeiras, não impede a liberdade de ação lúdica das crianças sobre o mesmo, ou seja, não impede que a criança o explore da maneira que pretende atribuindo-lhe diferentes significados (Rocha, 2017). Do mesmo modo, a escolha dos modelos curriculares segundo os quais o educador de infância rege a sua ação pedagógica, não condicionam a liberdade da criança, pelo contrário, vão ao encontro das suas necessidades, colocando-a no centro do processo de ensino e aprendizagem, como um ser competente e participante (Oliveira-Formosinho, 2007). Desta forma, o educador deverá gerir e ajustar o currículo tendo por base os modelos curriculares para a Educação de Infância existentes, de modo a dar resposta às especificidades e individualidades de cada criança e do grupo (Decreto-Lei n. º240/2001, de 30 de agosto). Seguidamente, apresenta-se um esquema que traduz os modelos curriculares seguidos ao longo da PES.



**Figura 1:** Esquema dos Modelos Curriculares privilegiados na PES (Adaptado de Oliveira Formosinho, et al., 1996)

Todos os modelos recaem sobre um paradigma comum, que coloca a criança como agente do processo educativo, sendo papel do educador mediar e favorecer a existência de relações significativas entre todos os intervenientes educativos da comunidade escolar, fomentando uma pedagogia de participação que tem como objetivo “o envolvimento [das crianças] na experiência e na construção da aprendizagem [numa perspetiva de] construção contínua e interativa” (Marchão, 2012, p. 6). A pedagogia participativa pressupõe a construção de contextos que permitam às crianças manifestar as suas ideias e pensamentos,

onde surjam atividades contextualizadas e desafiantes, propícias a um desenvolvimento holístico uma vez que as mesmas “necessita[m] de um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite, celebre a participação, de um contexto que participe na construção da participação” (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011, p. 27). Neste seguimento, destacam-se os modelos High-Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna (MEM), não só porque se enquadram nesta forma supracitada, de se fazer e estruturar a pedagogia, mas também porque a PES se desenvolveu em torno dos mesmos.

O modelo High-Scope, inserido na abordagem construtivista, centra-se na aprendizagem pela ação, sendo necessário proporcionar às crianças diversificadas oportunidades de ação a fim de realizarem experiências significativas através da exploração dos materiais (Gomes, 2014). A organização do espaço da sala de atividades bem como a escolha dos materiais são expressões das intencionalidades do educador e da dinâmica do grupo, sendo necessário que este se questione sobre as suas funções e finalidades, fundamentando as razões dessa organização (Lopes da Silva et al, 2016). Nesta perspectiva, a atividade do educador de infância antecede a da criança, na preparação do espaço, dos materiais e das experiências para que a criança inicie as suas descobertas. Deste modo, o espaço encontra-se organizado por áreas de interesse bem delimitadas para que a criança adquira autonomia, não estando dependente do educador, assim como os materiais oferecidos se encontram agrupados de um modo perceptível e acessível para que o seu uso possa ser independente. Os materiais são ainda etiquetados para que a criança possa, mais facilmente, tomar decisões e após a sua manipulação, guardá-los no respetivo local, sem a ajuda de um adulto. Ao longo da PES, tornou-se visível que a sala de atividades permitia às crianças “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, et al., 1996, p. 68), tornando-se a organização do espaço e dos materiais, uma condição necessária, mas não suficiente para a emergência de uma aprendizagem ativa.

Já o MEM, considerado um modelo de pedagogia diferenciada, permite ao educador partir das necessidades e interesses das crianças, partilhando a gestão do tempo, com o intuito de fomentar princípios de cooperação, interajuda, socialização, responsabilidade, democracia e cidadania (Santana, 1999). Desta forma, este modelo contempla a utilização de diferentes instrumentos de pilotagem defendendo “uma prática democrática da gestão de conteúdos, das atividades [e do tempo] que se fazem em cooperação” (Grave-Resende &

Soares, 2002, citado por Gomes, 2014, pp. 150-151). Uma outra componente característica deste modelo, e tida em conta ao longo da PES, é a organização dos grupos tendo por base a heterogeneidade de idades, por meio a facilitar “uma progressiva consciência de si, do seu papel social e das relações com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 88). No que concerne ao ambiente geral da sala de atividades este pode ser caracterizado como altamente estimulante, sendo as paredes utilizadas como expositores que dão voz e sentido às produções das crianças, sendo os mesmos alterados, de modo rotativo, consoante os trabalhos ou projetos a desenvolver (Oliveira-Formosinho, et al., 1996). Destarte, a MTP surge não só no âmbito desta abordagem, mas também em Reggio Emilia, aquando dos diálogos entre o grupo, as estagiárias e a educadora cooperante que desencadearam múltiplas experiências de aprendizagem aprofundadas através do desenvolvimento de um projeto.

No que concerne às interações entre os intervenientes educativos, surge o modelo Reggio Emilia, que privilegia a escola, como espaço de partilha de vidas e de estabelecimento de múltiplas relações entre as crianças e os adultos (Oliveira-Formosinho, et al., 1996). Ao longo da PES, procurou-se privilegiar o ouvir e o falar por meio a incentivar as crianças a levantar questões e a procurar respostas, sendo-lhes “proporcionadas múltiplas oportunidades de fazer escolhas, tomar decisões e resolver os problemas com que se [iam] deparando” (Oliveira-Formosinho, et al., 1996, p. 101). A arte, como forma de expressão, é também valorizada, o que possibilita encorajar as crianças a explorar o meio e a exprimir-se utilizando as mais diversas linguagens – desenho, pintura, música, jogo dramático, entre outros. Esta abordagem considera as potencialidades de cada criança dentro de um espaço social, em que o educador de infância procura expandir os conhecimentos prévios da mesma.

No que diz respeito ao espaço exterior, este é uma componente primordial devendo estar adaptado às idades e aos níveis de desenvolvimento das crianças, de modo a incentivar o seu desenvolvimento cognitivo e social. Por este motivo, dinamizou-se o espaço exterior procurando fomentar aprendizagens cooperativas e a interação social, através da construção de uma parede sonora que potencia também o desenvolvimento das múltiplas linguagens da criança, com enfoque a partir da música. No que toca às rotinas, estas são organizadas de forma a promover um equilíbrio entre as atividades individuais, em pequeno e grande grupo, atribuindo às crianças o poder de fazer escolhas relativas à organização do seu tempo.

No decorrer da prática educativa, o educador de infância deve selecionar os modelos pedagógicos com que se identifica por forma a favorecer um desenvolvimento holístico de

todas as crianças. No entanto, estas escolhas implicam também a avaliação do ambiente educativo, das atividades propostas e dos projetos a desenvolver (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto de 2001). A avaliação na EPE, assume-se como elemento regulador que permite ao educador de infância tomar consciência da ação, reconstruindo e/ou reajustando a sua prática tendo em conta a adequação do processo educativo às necessidades demonstradas por cada criança e pelo grupo. Desta forma, a avaliação caracteriza-se como formativa, referindo-se “a uma construção participada de sentido, que é, simultaneamente, uma estratégia de formação das crianças, do educador e, ainda, de outros intervenientes no processo educativo” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Esta avaliação contextualizada pode também ser designada como avaliação autêntica uma vez que, deve ser realizada ao longo do tempo e com base em situações reais, fazendo parte integrante do desenvolvimento curricular e da prática educativa do educador de infância (Lopes da Silva et al., 2016).

Numa perspetiva complementar, a Circular n.º4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril em concordância com a Circular n.º17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro, destacam que a avaliação na EPE deve espelhar coerência entre os processos de avaliação e os princípios referentes à gestão e organização do currículo, deve contemplar técnicas utilizadas, instrumentos de observação e registos diferenciados - observação, entrevistas, fotografias, gravações, portefólios elaborados com as crianças, entre outros - e, deve valorizar todos os progressos da criança, tendo em vista os efeitos da ação educativa do educador de infância. Constituindo-se o ambiente educativo como fator crucial de todo o processo de avaliação, importa ainda, que a organização do mesmo se traduza na construção de um contexto de aprendizagem, tendo por base uma intencionalidade pedagógica que se reflita “nas situações e oportunidades educativas [a] proporciona[r] às crianças, bem como as características do seu ambiente familiar e sociocultural” (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril, ponto I).

### **1.3. ESPECIFICIDADES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Num momento atual, o sistema educativo português organiza-se em três ciclos lineares, que correspondem a nove dos doze anos previstos de escolaridade obrigatória, frequentados por crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, existindo a possibilidade de entrada aos 5 anos desde que perfaçam os 6 até ao final do ano letivo (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto). O 1.º Ciclo como parte integrante do ensino básico, partilha

objetivos comuns com as restantes valências por meio a permitir que a todas as crianças seja assegurada uma formação geral comum que possibilite a aquisição de conhecimentos basilares, indo ao encontro do desenvolvimento dos seus interesses e motivações pessoais, com vista à formação de cidadãos ativos na vida em sociedade, dotados de espírito crítico e autonomamente responsáveis (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro).

Evidenciando o 1.º Ciclo do Ensino Básico que contempla os primeiros quatro anos da escolaridade obrigatória e universal, importa mencionar, que, contrariamente aos restantes ciclos, esta perspectiva, segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, um “ensino globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). Neste sentido, pretende-se que no decorrer destes quatro anos, as crianças desenvolvam a linguagem oral, iniciando, de um modo progressivo, o domínio da leitura e da escrita, bem como algumas noções primordiais “da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º).

Na mesma linha de ideias, destaca-se o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabelece o currículo de todos os níveis de ensino, enfatizando a matriz curricular-base do 1.º CEB que integra as seguintes áreas curriculares: o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística e a Educação Física, bem como as componentes de Apoio ao Estudo e Oferta Complementar. Com a aprovação do Decreto-lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, artigo 1.º, determinou-se, “a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade”. Ressalvam-se ainda, as disciplinas de carácter facultativo nomeadamente, a Educação Moral e Religiosa e as Atividades de Enriquecimento Curricular e as áreas de integração curricular transversais, a Cidadania e Desenvolvimento e as TIC, “potenciadas pela dimensão globalizante do ensino [no 1.º CEB]” (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, anexo I).

A par dos documentos legais supramencionados, reforça-se a importância de outros dois documentos de orientação curricular, estreitamente concatenados, determinantes na ação pedagógica do docente, sendo estes o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais, que facilitam, através de uma articulação indissociável, o processo de “flexibilização e gestão curriculares por parte das escolas e dos docentes” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho), servindo como referenciais para a tomada de decisões. Focalizando, num primeiro momento, o Perfil dos Alunos à Saída da

Escolaridade Obrigatória, importa percecioná-lo como “matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Este documento perspetiva a criação de um quadro de referência que dê sentido e assegure a coerência de um sistema educativo, que possibilita a todos, no final da escolaridade obrigatória, alcançar competências sociais e pessoais para agir em conformidade nos mais diversos contextos (Martins et al., 2017).

Concomitantemente, referenciam-se também as Aprendizagens Essenciais, como instrumento de apoio à gestão do currículo que auxilia os docentes a planificar e agir, conforme as aprendizagens, competências e atitudes que se pretendem ver desenvolvidas “por todos os alunos em cada componente do currículo tendo (...) por referência o ano de escolaridade” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Ambos os documentos reguladores são relativamente recentes, tendo sido publicados pelo reconhecimento da dimensão de outros documentos orientadores em vigor até então, tais como os Programas referentes às diversas áreas curriculares e as Metas Curriculares, que de certa forma, inibiam a possibilidade de consolidação das aprendizagens e o desenvolvimento de determinadas competências e, constituíam “um obstáculo à inclusão de alunos com necessidades específicas dificultando práticas de diferenciação pedagógica” (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Deste modo, despontou a necessidade da construção de diretrizes orientadoras que permitissem aos docentes articular as áreas curriculares, tendo em vista a flexibilidade e a gestão eficaz do currículo.

Enfatizando a flexibilidade e autonomia curricular concedida aos docentes, implica precisar a definição controversa de currículo, que na visão de Lopes (2014) se assume como “as experiências de aprendizagens (...) e os resultados de aprendizagem não desejados formulados através da reconstrução sistemática do conhecimento e da experiência [perpetuando] o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno” (s/p). Sendo, deste modo, a sua gestão e articulação inteiramente da responsabilidade do docente, importa perspetivar a forma como estas se irão desenvolver e as condições em cada um aprende, contribuindo inquestionavelmente para o crescimento e o desabrochar natural de cada criança no seu ritmo individual (Gaspar & Roldão, 2007). Nesta linha, urge destacar o Decreto-Lei n.º 55/2018, publicado a 6 de julho, pela primeira vez após a homologação do Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, que contribuiu para a

institucionalização do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), levando os docentes e as escolas a refletir, conjuntamente, sobre as decisões curriculares, até então inexistentes.

Conseqüentemente, Cosme (2018) defende que a parceria entre a escola e os professores suprarreferida conduziu à tomada de decisões curriculares importantes que suscitam um “trabalho de formação culturalmente significativo” (p. 7), ao investimento em outras formas de organização dos espaços e dos tempos de trabalho e ainda, à proposta de outro “tipo de atividades e estratégias que estimulem a inteligência, a autonomia solidária e a participação dos alunos na gestão do cotidiano da sala de aula” (p. 7). Além disso, este projeto trouxe consigo mudanças ao nível da articulação, do trabalho disciplinar e da cooperação proveniente, do mesmo, bem como das estratégias encontradas pelos docentes para lidar com o currículo prescrito e ainda, da procura de metodologias pedagógicas mais diversificadas para colocar em prática (Cosme & Trindade, 2019).

Destarte, surge o conceito de interdisciplinaridade aliado às práticas de articulação curricular, como exercício que fomenta a individualidade de cada uma das áreas curriculares aquando do estabelecimento de relações com sentido entre as mesmas, que acabam por se relacionar pressupondo um ensino transformador e inovador que permite às crianças estabelecer relações importantes, impossibilitando a construção de um pensamento fragmentado (Bonatto et al., 2012). Numa perspetiva complementar, Serra (2004) explica a impossibilidade de articular o currículo sem uma reflexão sobre os objetivos da ação pedagógica, da relação existente entre estes e os objetivos curriculares da valência que se segue, e sem analisar as vantagens que advém do trabalho cooperativo entre crianças de faixas etárias distintas, procurando estratégias que vão ao encontro das especificidades e necessidades educativas de todas as crianças intervenientes no processo. A par desta ideia, refere-se que, ao longo da PES, como se verificará no capítulo 3, todas as ações pedagógicas se desenvolveram em torno de uma reflexão conjunta entre todos os intervenientes do processo, com vista a promover um desenvolvimento articulado de competências e saberes.

Dando continuidade, urge refletir sobre o papel do professor do 1.º CEB na gestão dos documentos reguladores supracitados, com vista a um desenvolvimento integral e holístico de todas as crianças, sendo fulcral fomentar um “currículo, no contexto de escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL N.º 241/2001, de 30

de agosto, artigo 3.º). Neste seguimento, faz-se referência ao subcapítulo 1.1. do presente capítulo, que enfatiza o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, em consonância, com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 julho relativos à importância da existência de escolas inclusivas dispostas e preparadas para o desenvolvimento de um ensino inclusivo de qualidade.

Uma educação inclusiva pressupõe que o professor atinja os resultados desejados, e, para isso é imprescindível que considere, o contexto específico em que atua, atentando diferentes situações e dificuldades para que possa, de alguma forma, estabelecer relações com sentido e significado que conduzam os alunos a mobilizar os conhecimentos e competências já adquiridos para a resolução de futuros problemas com que se irão deparar (Ericone, 2001). Acrescentando, Perrenoud (1999) afirma que todo o professor reflexivo “[sabe] agir eficazmente em um determinado tipo de situação [apoiando-se nos seus] conhecimentos, mas sem [nunca se] limitar a eles” (p. 7). Deste modo, torna-se fundamental perspetivar a importância de todo o conhecimento teórico de um docente aliado à “pertinência das ações [que desenvolve], ajustando-as de maneira autoconsciente à situação [com que é confrontado] e aos propósitos, inclusive os não-imediatos, que se têm em mente” (Ericone, 2001, p. 23). Pelo motivo evidenciado, torna-se concludente ter em vista o crescimento pleno de cada e de todas as crianças de uma turma, gerindo o processo de ensino em torno de um currículo comum, mas nunca protelando o desenvolvimento pessoal e a autonomia, o pensamento criativo e crítico, o raciocínio, o relacionamento interpessoal e o bem-estar individual e coletivo (Martins et al., 2017). A par desta ideia, urge referenciar a significância da valorização das inteligências múltiplas defendidas por Gardner (1994), exploradas no subcapítulo 1.1. do presente capítulo, por forma a responder adequadamente às situações de vida de cada criança, multiplicando as suas oportunidades de aprendizagem, como ser individual, com características e interesses distintos dos demais.

Neste seguimento, o papel do professor pressupõe um caráter mais abrangente, devendo o mesmo assumir-se como “interlocutor qualificado” (Cosme, 2018, p. 11) que detém papéis diversificados dentro do contexto de sala de aula, uma vez que o 1.º CEB se rege por um ensino em monodocência, cujo professor pode ser coadjuvado em áreas especializadas (Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, artigo 8.º). Atribuir ao professor um papel determinante em todo o processo de ensino e aprendizagem, pressupõe refletir ainda, sobre o ato de ensinar, que na visão de Alonso e Roldão (2005) se assume como a tomada, por parte do docente, dos saberes como algo que lhe pertence e que pretende (re)construir de forma a

cada vez mais, compreender e saber como agir em contextos diferenciados. Segundo Roldão (2004), trata-se de “encontrar as formas de ensinar bem, ou seja, de fazer com que [a criança] aprenda, apreenda, aproprie alguma coisa que se considera importa ser aprendido” (p. 100), através da experimentação de metodologias e estratégias inovadoras, que acompanhem as mudanças incontornáveis do quotidiano e de um mundo em constante alteração. A par desta ideia, Alonso e Roldão (2005) defendem que da “mobilização complexa, organizada e coerente de todos os saberes [pelo professor] em torno de cada situação educativa concreta” (p. 18), com o intuito de atingir o objetivo primordial, a aprendizagem das crianças, resulta “a emergência de saber específico da profissão, que nasce do exercício da mesma e da dialéctica saberes/situações que o acto de ensinar envolve” (p. 18).

Ampliando as ideias precedentes, preconiza-se a importância da utilização de diferentes estratégias de gestão pedagógica e recursos educacionais pelo docente por meio a fomentar um ensino de qualidade. No entanto, Cadima, Leal e Cancela (2011) defendem a necessidade de ir mais além, salientando “a relevância das interações entre o professor e os alunos e das actividades que ocorrem na sala de aula” (p. 9), querendo reforçar que o modo como dois professores apresentam e utilizam o mesmo recurso é sempre distinto, bem como as repercussões que o mesmo terá na aprendizagem dos alunos. Segundo Morales (2001), a relação entre professor e aluno engloba diferentes aspetos, caracterizando-se pela sua complexidade uma vez que “não se pode reduzi-la a uma fria relação didáctica nem a uma relação humana calorosa” (p. 49), sendo condição determinante no processo de aprendizagem das crianças, “pois [é] esta relação que dinamiza e dá sentido ao processo educativo” (Silva & Navarro, 2012, p. 96). Esta relação deve ser tida como recíproca já que, olhando retrospectivamente para todo o percurso vivenciado no decorrer da PES, a forma de atuar do professor no contexto, facilita o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando um clima apoiante propício à aquisição de aprendizagens através da utilização de estratégias variadas e da definição de expectativas que visam colmatar as dificuldades observadas.

A construção de um clima favorável à aquisição de conhecimentos pressupõe uma escolha significativa por parte do docente face aos recursos a disponibilizar nos diferentes momentos. Desta forma, segundo Ausubel (1983), para que ocorram aprendizagens significativas, a existência de uma predisposição para aprender dos alunos não é suficiente, sendo necessário o contacto com diferentes recursos com potencial elevado uma vez que cada criança dispõe da sua individualidade e, aquando da manipulação e filtragem de um

determinado recurso, nem sempre são construídas as mesmas concepções por cada aluno, daí a relevância da diversificação dos mesmos. Neste sentido, salienta-se uma enorme variedade de recursos didáticos passíveis de ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de fomentar a construção de saberes e, simultaneamente, a manipulação, a exploração e o contacto direto com situações concretas de descoberta, envolvendo-se numa aprendizagem ativa e com significado.

Todos os recursos didáticos padecem, à *posteriori*, de uma reflexão pedagógica por parte docente acerca da sua utilidade, para que se torne possível atingir os fins a que se propõem, não permitindo que o recurso seja visto como um mero objeto, mas sim como um auxiliador de todo o processo de construção de saberes, uma vez que “o conhecimento da criança parte do concreto para o abstrato [sendo] mais divertido aprender [a] brincar” (Souza, 2007, p. 113). Destarte, urge valorizar a utilização de recursos diversificados na ação quotidiana do docente, não podendo os mesmos, por si só, assegurar práticas adequadas e, conseqüentemente, garantir o desenvolvimento de aprendizagens significativas, uma vez que a sua utilização depende inteiramente da gestão eficaz dos mesmos aliados ao currículo e dos conhecimentos teóricos do docente (Cadima, Leal & Cancela, 2011). Complementando, Vygotsky (1999, citado por Souza, 2007) afirma que “uma prática pedagógica adequada perpassa não somente por deixar as crianças brincarem, mas fundamentalmente por ajudar as crianças e até mesmo por ensinar as crianças a brincar” (p. 113).

As práticas docentes devem acompanhar a constante transformação e evolução quotidiana, não só no que à tecnologia concerne, mas também ao aumento exponencial de informações que vão surgindo diariamente, privilegiando sempre a diferenciação pedagógica. Deste modo, os professores devem procurar atender às necessidades que advém dessas mudanças, reconstruindo paralelamente, a sua identidade profissional, encontrando recursos e estratégias, das quais se destacam as TIC, que possibilitem às crianças a aquisição de ferramentas determinantes para enfrentar os desafios com que se deparam (Prigol & Behrens, 2020). Estas novas tecnologias de informação e comunicação assumem um enorme poder na criação de novas oportunidades e desafios “que aceleram a evolução e os processos de vida” (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017, p. 4), contribuindo, inquestionavelmente, para a transformação das escolas, já que a sua utilização perspectiva a estimulação da criatividade das crianças, a participação e o trabalho colaborativo e o desenvolvimento de práticas pedagógicas dinâmicas, em detrimento de um ensino meramente transmissivo (Quadro-

Flores & Raposo-Rivas, 2017). Associadamente, Pedro e Matos (2019) frisam que “as tecnologias digitais constituem recursos estratégicos para desenhar e constituir espaços de aprendizagem inovadores, criar condições para a adoção de pedagogias ativas e melhorar as aprendizagens dos alunos” (p. 302), preconizando aulas mais dinâmicas e atrativas, sendo isto possível de constatar aquando do desenvolvimento do trabalho de projeto, no capítulo 3.

Adicionalmente, refere-se, também, o papel do manual escolar que, quando articulado com outros recursos didáticos e experiências de aprendizagem informais no espaço exterior, se torna uma ferramenta pedagógica importante de gestão do currículo, pelo seu caráter informativo, já que apresenta os conteúdos de modo sequencial e progressivo, reestrutura as aprendizagens, “sugerindo uma progressão do processo de ensino (...) mediante a sua organização” e orienta os alunos “no processo de compreensão e percepção do mundo” (Santo, 2006, pp. 104-105). Desta forma, importa fundamentalmente que o docente concilie diferentes e variadas estratégias que fomentem o desenvolvimento e crescimento individual das crianças, atendendo às suas especificidades e características individuais. Deste modo, reflete-se sobre a avaliação, como dimensão que permite a regulação das práticas docente, perspetivando a adequação das estratégias de ensino utilizadas a cada um dos alunos (Ferreira, 2006).

Neste seguimento, o Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho, no artigo 22.º, alínea 2, contempla a avaliação como “processo regulador do ensino e da aprendizagem [que] orienta o percurso escolar dos alunos e certifica as aprendizagens realizadas, nomeadamente os conhecimentos adquiridos, bem como as capacidades e atitudes desenvolvidas”. Contrariamente ao que se sucedia no passado, aquando do predomínio de uma avaliação sumativa com o intuito corresponder a expectativas sociais, evidenciando um balanço de todo o processo, ao invés de refletir a evolução das crianças ao longo do tempo, atualmente o enfoque é na avaliação formativa, sendo esta uma “avaliação de proximidade, pois (...) ocorre durante o dia a dia da sala de aula, esta[ndo] integrada nos processos de ensino e de aprendizagem e [sendo] resulta[n]te das interações [estabelecidas] entre alunos e professores” (Fernandes, 2019, p. 3). Estes dois tipos de avaliação, caracterizados como internos, quando articulados e utilizados de um modo complementar pelo docente, ainda que ocorram em momentos distintos, possuam naturezas próprias e se diferenciem em inúmeros pontos, proporcionam informações determinantes para o desenvolvimento das aprendizagens de todas as crianças, sendo imprescindível usar a avaliação sumativa para

compreender em que patamar de aprendizagem se encontram os alunos, dando-lhes *feedback* positivo, que não influencie negativamente as classificações finais (Fernandes, 2019). Neste sentido, ressalva-se que no decorrer da PES se desenvolveu uma avaliação formativa recorrendo a grelhas de observação das aprendizagens construídas semanalmente bem como a fichas de registo que potenciaram a compreensão das dificuldades de cada criança, permitindo agir em conformidade com as mesmas, com o intuito de as ultrapassar.

Para terminar, denota-se a relevância de uma reflexão contínua por parte dos docentes, no que concerne à gestão da turma e do respetivo currículo, das estratégias pedagógicas e das metodologias utilizadas e ainda à parceria entre a escola e a família, por meio a potenciar um ensino globalizante, integrado e com sentido que tem em vista o desenvolvimento holístico de toda as crianças. Assumindo-se também, o contexto educativo como um fator determinante no desempenho docente, evidencia-se a relevância do capítulo que se segue, possibilitando a compreensão da necessidade de o docente conhecer aprofundadamente o contexto onde atua.

## **2. CAPÍTULO II - CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“o ato pedagógico constrói[-se] e reconstrói[-se] continuamente a partir da análise do real” (Estrela & Estrela, 2011, p. 11).

No decorrer do presente capítulo, reflete-se acerca da importância do conhecimento profícuo do contexto educativo, aliado à reconstrução constante do papel do docente tendo em vista dar respostas adequadas às especificidades de cada criança. Destarte, no primeiro subcapítulo caracteriza-se a instituição cooperante na qual se vivenciaram inúmeras experiências de aprendizagem enriquecedoras. Sendo o contexto e o ambiente determinantes na ação exercida pelo docente, importa ainda, caracterizar cada um dos níveis educativos, salientando as suas especificidades e características mais marcantes nas quais se sustentam as práticas. Deste modo, estruturalmente, o segundo subcapítulo diz respeito ao ambiente educativo da EPE e o terceiro ao contexto no 1.º CEB. No que concerne ao quarto subcapítulo, neste é abordado a metodologia de investigação-ação adotada na PES, que possibilitou a adoção de determinadas estratégias em prol da promoção de um crescimento holístico de ambos os grupos de crianças, e conseqüentemente, do desenvolvimento profissional dos elementos da díade.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

A PES decorreu na instituição pública de BG, pertencente ao Agrupamento de Escolas do Grande Porto, durante dois semestres nos níveis educativos de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, respetivamente. A instituição alberga cerca de 400 alunos, organizados em cinco grupos de educação pré-escolar e 11 turmas de 1.º CEB, o que perspetiva a valorização de uma continuidade educativa que permite “tirar proveito dos recursos humanos e materiais [existentes]”, contribuindo inquestionavelmente para um desenvolvimento harmonioso e holístico das crianças (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 23). Sendo a missão do Projeto Educativo (PE) do agrupamento prestar um serviço educativo de qualidade dotando todas as crianças de ferramentas importantes que lhes possibilitem a aquisição de competências nos domínios cognitivo, afetivo e motor, conducentes ao exercício de uma

cidadania ativa e informada ao longo da vida (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho). Destarte, distinguem-se alguns dos projetos comuns a ambos os níveis educativos como o Eco escolas, o Ler Melhor e o *Etwinning*. Contactou-se ainda, com o projeto Clil, tendo sido colocado em prática, no decorrer da PES, apenas pela professora cooperante do 1.º CEB.

Evidenciando-se o PAA como documento estruturante que articula o currículo com o contexto social, cultural e económico, referem-se algumas das atividades a dinamizar ao longo do ano letivo, sendo estas a receção às crianças, o Dia Mundial da Alimentação, o hasteamento da bandeira do Eco escolas, a festa de Halloween, o dia de São Martinho, a atividade “A Terra treme”, a semana europeia da prevenção de resíduos, o Natal, o Dia Mundial da Pessoa Portadora de Deficiência, o carnaval, o Dia da árvore, a atividade “Viva a Liberdade!”; e o Dia da Criança. Urge referenciar que a atividade realizada no Dia Mundial da Pessoa Portadora de Deficiência, foi o ponto de partida para uma das atividades desenvolvidas na educação pré-escolar, conforme se verá no capítulo 3.

Salienta-se o amplo espaço exterior da instituição com algumas infraestruturas como escorregas, balizas e jogos desenhados no chão, bem como os espaços verdes, nomeadamente o jardim dos sentidos, que preconiza um contacto direto entre as crianças e o meio natural. A instituição procedeu à criação de um espaço alternativo dentro da escola, para que, mesmo em dias de chuva, as crianças pudessem usufruir de momentos de brincadeira livre com os pares. A instituição integra ainda, uma biblioteca, um gabinete de apoio, uma sala com materiais de ciências e uma sala de informática, onde são também guardados os materiais manipuláveis da área da matemática. Neste seguimento, ressalva-se a valorização por parte do agrupamento no que à participação ativa de todos os intervenientes da comunidade educativa e da família das crianças concerne, integrando nove associações de Pais e Encarregados de Educação que, de um modo articulado, dinamizam atividades nas diferentes escolas do agrupamento, desempenhando, inquestionavelmente um papel fundamental na vida escolar das crianças, tendo este sido possível observar ao longo da PES, ainda que com algumas restrições devido ao período pandémico que se atravessa.

## **2.2. O AMBIENTE EDUCATIVO EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

O percurso vivenciado na PES, desenvolveu-se, numa primeira fase, no contexto de EPE, com um grupo de 25 crianças, sendo 15 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 2 os 6 anos. Este caracteriza-se pela sua heterogeneidade não só em idades, mas também em ritmos de aprendizagem diferenciados e níveis de desenvolvimento distintos. É de considerar que trabalhar com um grupo heterogéneo se revelou numa experiência desafiante já que todas as atividades a desenvolver foram pensadas para todas as faixas etárias, de forma a permitir que todas as crianças intervissem, tendo um papel ativo e adquirindo aprendizagens com sentido e significado. Numa perspetiva complementar, a existência desta heterogeneidade possibilitou o desenvolvimento de múltiplos momentos de aprendizagem, facilitando todo o processo de ensino-aprendizagem uma vez que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem (...), acentua[ndo] a diversidade e enriquece[ndo] as interações no grupo” (Lopes da Silva, et al., 2016. p. 24).

Através de uma observação detalhada salienta-se que o grupo não integrava crianças com NAS, no entanto dois elementos demonstraram dificuldades na comunicação oral, apresentando a linguagem pouco desenvolvida. Uma dessas crianças apresentava também alguns atrasos de desenvolvimento geral, nomeadamente, a nível motor e cognitivo, e dificuldade em relacionar-se com os outros elementos do grupo, frequentando, por esse motivo, a terapia da fala e a terapia ocupacional. As crianças evidenciavam uma grande autonomia e responsabilidade, no que diz respeito à organização da sala de atividades, à gestão e utilização dos materiais, à utilização das casas de banho, à exploração do espaço exterior e ainda, à inclusão de todos os elementos nas diversas atividades desenvolvidas.

Todas as crianças executavam a maioria das tarefas sem necessitar de auxílio e, à hora do almoço, identificavam o seu lugar no refeitório, utilizando corretamente os talheres para comer sozinhos. Por conseguinte, nas tarefas diárias, demonstravam empenho, dedicação e motivação, querendo sempre participar ativamente nas atividades propostas pela educadora de infância, dialogar, trocar opiniões e ouvir atentamente as diferentes propostas. Em geral, o grupo revelava gosto por novas experiências e descobertas, tendo necessidade de no

término de uma atividade, iniciar logo outra em seguida, mostrando-se interessados na realização de qualquer tarefa, individual ou em grupos. Para Hohmann (1997), a autonomia crescente das crianças possibilita ao educador uma maior liberdade para observar pois “à medida que as crianças fazem mais coisas por si próprias, os educadores estão mais livres para as observar, apreciar e comentar as suas competências emergentes” (p. 238).

De um modo complementar, evidencia-se a curiosidade geral pela descoberta de novas experiências no espaço exterior, uma vez que as crianças não se limitavam a brincar com os materiais já existentes, mas sim, explorar novas potencialidades dos mesmos, como por exemplo, colocar as caixas onde se encontravam guardados os legos, no cimo do escorrega, para descerem dentro delas. Sintetizando, a construção da autonomia envolve uma partilha mútua de poder entre “o educador e as crianças que têm a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, assumindo progressivamente responsabilidades pela sua segurança e bem-estar (...) em diversas situações da vida, demonstrando (...) consciência dos perigos que pode correr” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 36). Com este grupo, aprofundou-se a questão do respeito pelas diferentes opiniões por meio a promover uma gestão mais eficaz dos conflitos para que algumas crianças aprendessem a lidar com a frustração e a estabelecer interações com os pares de um modo mais significativo. Deste modo, serão apresentadas no capítulo 3 algumas das atividades desenvolvidas com e para as crianças que visam combater as dificuldades sentidas pelas mesmas, através do desenvolvimento de competências como o trabalho colaborativo, o respeito pelo outro, o sentido de pertença a um grupo social, entre outros, sendo possível que, desde cedo “as crianças [aprendam] a cooperar, a pedir o que precisam, a partilhar e a ouvir os outros” (McLennan, 2001, citado por Pinto, 2020, p. 11).

A ação da educadora cooperante no contexto não se orientava através de uma abordagem específica, mas sim de uma interligação entre diferentes modelos pedagógicos como High Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna, uma vez que todas estas abordagens integram teorias e práticas educacionais que desenvolvidas de uma forma articulada possibilitarão a aquisição de aprendizagens sólidas, integradas e mais significativas para o grupo de crianças que acompanha. O primeiro diálogo com a educadora cooperante centrou-se nestas questões, assim como nas suas ideologias e crenças, mais especificamente no seu modo de atuar naquele contexto e algumas características do grupo, destacando a relevância da abordagem de temas como a partilha, as emoções, a música, entre outros. O pilar, segundo o qual a educadora de infância regia a sua ação pedagógica era a educação

positiva (Martins, 2019) considerando essencial valorizar o bem-estar das crianças, promover o autoconhecimento, a brincadeira livre no espaço exterior e o desenvolvimento da criatividade, sendo uma das suas regras primordiais não levantar a voz ou gritar em nenhuma situação. De forma a evitar isso, a educadora cooperante recorria à música nas mais diversas situações como estratégia para acalmar as crianças, perspectivando o seu bem-estar que, por sua vez, “trará benefícios para o [seu] desempenho académico [e para a sua vida] pessoal [refletindo-se] nos restantes contextos em que a criança se insere” (Martinho, 2018, p. 9).

A educação pré-escolar assume-se como a primeira etapa fundamental do processo de aprendizagem ao longo da vida, proporcionando às crianças a passagem por um contexto de socialização, onde se desenvolvem aprendizagens, vivências contextualizadas e experiências relacionais. Sendo esta uma etapa crucial, torna-se imprescindível que o educador de infância valorize a organização do ambiente educativo, como suporte primordial do desenvolvimento holístico das crianças (Lopes da Silva, et al., 2016). Destarte, é importante que o educador de infância assumira uma postura reflexiva acerca “das oportunidades educativas que esse ambiente oferece (...), plane[ando] intencionalmente essa organização e avali[ando] o modo como contribui para a educação das crianças, introduzindo os ajustamentos e correções necessários” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 24).

Abordando a organização do espaço, a sala de atividades do grupo era arejada e detinha luz natural e artificial, que era utilizada apenas quando a luz solar era insuficiente para iluminar todo o espaço; usufruía de acessos de mobilidade reduzida; e agregava quatro áreas de interesse, sendo estas a casinha, a biblioteca, os jogos e as pinturas e recortes, que se organizavam de forma a não retirar a mobilidade nem espaço às atividades em grupo. Contudo, estas áreas não se encontravam bem delimitadas, o que por vezes, levava as crianças que brincavam numa determinada área, a interessarem-se pelos acontecimentos que decorriam numa outra, querendo rapidamente trocar, deixando algumas brincadeiras por terminar. Phylfe-Perkins e Shoemaker (1986, citado por Hohmann, 1997) garantem que as salas “em que as crianças podem fazer escolhas, ter actividades num ritmo definido por elas próprias e um espaço em que os centros de actividades estejam bem definidos” (p. 165) possibilitarão uma interação maior entre os pares, o desenvolvimento do espírito de iniciativa de cada um e um maior envolvimento por parte de todos nas atividades dinamizadas. Assim, e tendo em conta que a sala de atividades ainda se encontrava em organização, no decorrer da PES, a mesma foi ganhando vida já que um educador de infância não se pode conformar

com o meio, devendo comprometer-se com ele, incidindo, transformando e personalizando o espaço onde desenvolve as suas tarefas (Filgueiras, 2010). “O espaço como espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo” (Forneiro, 1998, p. 231), sendo por este motivo, relevante destacar que o mesmo permitia antever a voz das crianças, tanto na sua organização, como nas paredes revestidas por registos e desenhos elaborados pelas mesmas individualmente e em grande e pequeno grupo.

Através da observação, compreendeu-se a necessidade da existência de um espaço que permitisse às crianças descansar, quando necessário, uma vez que se tratava de um grupo heterogéneo em diferentes níveis de desenvolvimento e com necessidades fisiológicas distintas. Após o almoço, durante os momentos de diálogo, algumas crianças adormeciam sendo colocadas na área da casinha camas transportáveis que impossibilitavam a exploração dessa área durante determinados períodos de tempo. Desta forma, estando o desenvolvimento cognitivo, social e físico das crianças fortemente relacionado com os hábitos de sono é de considerar indispensável uma área que lhes permita fugir às intensas exigências do contexto social do grupo (Soares, 2010; Bouton, 1996), não limitando as áreas de exploração das restantes crianças. Pelas dimensões da sala de atividades, optou-se por colocar na área da biblioteca alguns sofás, dando a esta área uma dupla função e transpondo, deste modo para o tapete central da sala de atividades, algumas das atividades a realizar na área da biblioteca. Defendendo este ponto de vista, Forneiro (1998) afirma que “a polivalência [se] refere às diferentes funções que um mesmo espaço físico pode assumir, [como é o caso do] tapete [que] é um lugar de encontro e comunicação durante assembleia” (p. 234) e, que neste caso concreto, se torna na área da biblioteca. Importa ainda entender o espaço “como uma estrutura com quatro dimensões: temporal, relacional, funcional e física” (Forneiro, 1998, p. 234), destacando a sua dimensão funcional que significa que um espaço pode assumir diferentes funções, dependendo do tipo de atividade e a sua dimensão física que se refere às condições estruturais e organização dos materiais, mobiliário ou elementos decorativos.

Na sala de atividades existia uma grande variedade de materiais seguros, próximos do quotidiano das crianças, estimulantes, de longa duração e fácil acesso, estando arrumados em mobiliário adaptado às suas dimensões e às necessidades do grupo, sendo a sua organização favorável ao desenvolvimento individual de cada criança e dando resposta aos ritmos individuais de aprendizagem. Estes encontram-se guardados em caixas resistentes de madeira e a higienização e limpeza dos mesmo era efetuada pela assistente operacional todas as

manhãs, enquanto o grupo brincava no espaço exterior. “É importante que as crianças tenham acesso a uma multiplicidade de materiais e instrumentos” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 26) pois a manipulação e contacto direto com os objetos possibilita a aquisição de inúmeras aprendizagens, que de outra forma não ocorrem. Por meio a motivar continuamente as crianças, a educadora de infância introduzia materiais diversificados sempre que pretendia realizar uma atividade específica, com o intuito de proporcionar às crianças novas experiências, o desenvolvimento da sua imaginação e diversas possibilidades de criação (Lopes da Silva et al., 2016).

Delatando as interações pedagógicas, o grupo, no geral, possuía uma relação bastante positiva. As crianças mais velhas demonstravam bastante preocupação e cuidado com as mais novas, ajudando-as nas atividades, nas idas à casa de banho, no espaço exterior e nas atividades em grupo. O facto de a educadora de infância apoiar estas interações sociais entre os pares fomentava a criação de relações positivas, permitindo às crianças “verem-se a si próprias e aos outros como membros de uma comunidade” (Hohmann, 1997, p. 258). Constatou-se também, a existência de uma boa relação entre as crianças e os diferentes intervenientes educativos como as demais educadoras de infância e assistentes operacionais, criando-se assim, um ambiente estável e propício ao desenvolvimento. A relação entre o grupo e a educadora de infância pode ser caracterizada como uma relação de amizade, carinho, respeito, proximidade, afetividade e segurança, sendo que esta proporcionava, diariamente, inúmeros momentos de diálogo e de partilha que fomentavam o desenvolvimento de capacidades sociais, pessoais e emocionais. Já o estabelecimento de relações positivas entre a díade e o grupo, possibilitou a criação de um clima de confiança, entreajuda, aceitação mútua, estima e afetividade, impulsionador de um crescimento e desenvolvimento íntegro e pleno das crianças, como se verificará no capítulo 3.

A existência de uma dinâmica de interação, onde se articulavam as propostas do educador e do par pedagógico com as iniciativas das crianças criou condições para a existência de um meio privilegiado de brincadeira, facilitador do desenvolvimento de competências sociais e emocionais, potenciador do progressivo domínio da expressão oral e criador de condições essenciais que possibilitarão às crianças aprender com sucesso, isto é, que aprendam a aprender (Lopes da Silva et al., 2016). Salientando as interações com as famílias, é de referir que, neste período pandémico, ocorreu uma reinvenção da parceira sala-família, pela impossibilidade de contactar diretamente com os encarregados de educação. No capítulo

3 será apresentada uma das estratégias concebidas pelas estagiárias, que permitiu compreender o impacto das ações realizadas no desenvolvimento das crianças bem como, as opiniões dos encarregados de educação (EE) face ao trabalho desenvolvido ao longo da PES.

Centrando a organização do tempo, a educadora de infância considerava importante a existência de rotinas, no entanto, tendo em conta que passamos tempos de incerteza, aproveitava todos os momentos em que o espaço exterior se encontrava desocupado para deixar as crianças brincar livremente, valorizando a aprendizagem pela ação. As crianças viviam o seu tempo nas diferentes atividades e nas áreas de interesse sendo que a educadora exigia de cada uma, aquilo que considerava que era, capazes de realizar, adequando sempre o grau de exigência à evolução de cada elemento do grupo.

O brincar, tanto dentro da sala de atividades como no espaço exterior, assume-se como algo imprescindível para as crianças em idade pré-escolar pois é através das brincadeiras que começam a comunicar, a explorar os objetos, a experimentar novas ideias, a descobrir, a fazer experiências, a desenvolver determinadas competências como a imaginação, a imitação e a atenção e ainda, a modificar as suas realizações para as aperfeiçoarem (Lopes da Silva et al., 2016). Dada a relevância deste assunto, explorou-se esta temática a fundo no capítulo 1 e no próximo capítulo 3, estabelecendo relações indissociáveis entre as ações realizadas e a importância do brincar no quotidiano das crianças. Deste modo, no que toca à organização do tempo, a educadora era muito flexível nos horários e na gestão do mesmo, prevendo e organizando “um tempo simultaneamente estruturado e flexível, em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27). As rotinas que se mantinham diariamente eram as idas ao espaço exterior no início da manhã, a higiene, o lanche no exterior, quando as condições meteorológicas o permitiam, e o acolhimento que integrava a canção dos bons dias e uma conversa em grande grupo para ver quais as crianças que não estavam presentes. Julga-se fundamental a organização do tempo tendo por base uma intencionalidade pedagógica, pois permite a criação de condições para que as crianças possam experienciar diferentes momentos e vivências.

A compreensão das dimensões integrantes do ambiente educativo - grupo, espaço, tempo, interações - permitem ao educador de infância compreender melhor as crianças, respeitando as suas características pessoais, sociais e culturais. Esta análise possibilita o entendimento de todo o processo educativo, dando ao educador de infância, informações importantes e determinantes, segundo as quais deve reger a sua prática educativa por meio

a desenvolver uma ação contextualizada e refletida que coloque a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem.

### **2.3. O AMBIENTE EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

A prática educativa vivenciada no 1.º CEB desenvolveu-se durante o 2.º semestre, com uma turma do 2.º ano de escolaridade que integrava 23 alunos, dos quais 12 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Através de uma observação cuidada perceberam-se alguns dos interesses e motivações mais evidentes da turma, entre os quais as artes visuais, a educação física e a realização de tarefas e atividades no espaço exterior. Este grupo é bastante curioso e criativo e demonstra uma enorme facilidade e envolvimento no desenvolvimento de novas aprendizagens. Nesta perspetiva, enfatiza-se a inexistência de discrepâncias entre os níveis de desenvolvimento geral das crianças, sendo apenas necessário apoiar um pouco mais as crianças com NAS, que apesar de se encontrarem num nível de desenvolvimento equiparável ao restante grupo, necessitaram de um acompanhamento mais individualizado e focalizado, a fim de melhorar as suas capacidades de atenção e diminuir a impulsividade e alguns comportamentos mais agressivos. Ainda nesta linha de ideias, destaca-se que a turma, em geral, possuía algumas dificuldades de concentração em atividades de grande grupo que, conseqüentemente, desencadeavam a dificuldade em escutar e respeitar as opiniões dos outros, sem interferir. De forma a colmatar estas dificuldades, em díade procurou-se a realização de diferentes tarefas tanto em grande como em pequenos grupos, conforme se verá no capítulo 3.

Na turma existiam duas crianças com necessidades adicionais de suporte, sendo que ambas possuíam uma perturbação do espectro do autismo (PEA), de nível 1. Uma dessas crianças foi ainda diagnosticada uma perturbação de hiperatividade e déficit de atenção de manifestação combinada, tendo de tomar medicação diariamente e de frequentar um psicólogo regularmente por meio a conseguir gerir de um modo mais eficaz as suas emoções. De um modo geral, crianças com PEA demonstram uma grande dificuldade relacional com o outro e na comunicação oral, no entanto, ambos os alunos utilizavam a linguagem oral para comunicar sem dificuldades, apresentando um dos mesmos um enorme apreço por uma temática em específico - os animais (Reis, Pereira & Almeida, 2016). Contrariamente, a outra

criança possuía traços de personalidade muito fortes, sendo o contacto com os animais pequenos, como minhocas, aranhas e insetos um dos seus maiores receios. Desta forma, articularam-se estas duas características pessoais dos alunos, procurando colmatar as suas dificuldades, através da superação das mesmas e indo ao encontro dos seus interesses individuais e motivações, como poderá ser observado aquando do desenvolvimento do trabalho de projeto, no capítulo 3. Os agregados familiares das crianças são maioritariamente constituídos por três elementos, exceto um caso em que uma criança vive apenas com a mãe, e outra que tem guarda partilhada entre os progenitores. No que ao nível socioeconómico das famílias concerne, este caracteriza-se como médio, já que uma grande maioria apresenta um grau académico, a licenciatura, encontrando-se empregados, existindo apenas seis casos de crianças que beneficiam de apoio escolar.

Uma outra observação que desencadeou uma reflexão acerca do modo como as crianças se encontram predispostas para se ajudar mutuamente foi o facto de a professora cooperante colocar duas crianças na mesma mesa das crianças com NAS, nomeando-as como tutores, perspetivando o desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa. Tal como referem Freitas & Freitas (2003), “o conceito de aprendizagem cooperativa é como um grande chapéu-de-chuva que cobre um número bastante vasto de estratégias, servidas por técnicas adequadas, que podem ser utilizadas em vários níveis de ensino” (p. 21). Neste seguimento, importa referir que as crianças tutoras assumiram esse papel autonomamente e de livre vontade, sendo que no decorrer das aulas auxiliavam os colegas, ajudando-os naquilo que necessitavam e tratando-os com especial atenção, carinho e respeito contribuindo para a construção de um ambiente de colaboração, entreajuda e tranquilidade e, paralelamente, percecionando o bem-estar dos colegas como algo fundamental para o desenvolvimento integral da turma. Nesta linha de ideias, evoca-se o conceito de ZDP, defendido por Vygotsky e explicitado de um modo aprofundado no subcapítulo 1.1. do presente relatório, uma vez que esta organização da sala permite às crianças com mais dificuldade atingir “um nível de conhecimento mais elevado do que lhe[s] seria possível sem ajuda” (Fino, 2001, p. 7), através da interação social com o contexto de aprendizagem e com as crianças tutoras.

Uma outra estratégia utilizada pela professora cooperante, como meio para a promoção de uma aprendizagem cooperativa é a constante reorganização da sala de aula, colocando as crianças a trabalhar em pares e/ou em grupos de quatro/cinco elementos, “constituídos de forma a existir heterogeneidade de competências no seu interior” (Bessa &

Fontaine, 2003, citado por Marques, 2014, p. 36), para que os alunos desenvolvam atividades conjuntas. A estrutura e organização da sala de aula permitia que as crianças, se organizassem rapidamente em pequenos grupos facilitando a realização de diferentes tarefas. O mobiliário da sala está adaptado à faixa etária das crianças permitindo que realizem determinadas tarefas autonomamente e os lugares que as crianças ocupam na sala foram definidos estrategicamente pela professora cooperante, de forma que algumas crianças não se distraíam tão facilmente com outras.

Relativamente aos materiais disponíveis na sala de aula, a mesma dispõe de um computador, uma tela e um projetor que possibilitam a utilização de diferentes estratégias metodológicas através da utilização de recursos inovadores e, alguns materiais manipuláveis utilizados de modo regular para que as crianças, numa fase inicial, adquiram determinadas aprendizagens através da exploração, manipulação e contacto direto com os mesmos, aquando do trabalho da matemática. Já as paredes da sala de aula encontravam-se repletas de trabalhos realizados pelas crianças individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo, tendo a professora cooperante evidenciado a relevância da exposição dos mesmos para que as crianças, de um modo constante, lessem o que se encontrava nas paredes, identificando de quem eram os trabalhos, e, por sua vez, adquirindo estratégias e competências fulcrais para a leitura e para a escrita.

Salvaguarda-se a existência de algumas rotinas, tidas em conta aquando do desenvolvimento das planificações em díade e individualmente, entre as quais se destaca a escrita diária do nome e da data no caderno, no primeiro momento da aula, a realização de uma atividade de cálculo mental designada por “número do dia”, quando se iniciava o trabalho da matemática, as tardes de leitura livre que ocorriam às terças-feiras e ainda, a conversação em grande grupo, às segundas-feiras, acerca das novidades que as crianças queriam partilhar relativas ao fim-de-semana. O estabelecimento de rotinas diárias na sala de aula detém uma enorme relevância para todas as crianças e em particular para os alunos com PEA, uma vez que lhes transmitem segurança e estabilidade, dando-lhes oportunidade de prever as situações e controlar as atividades que irão acontecer durante o dia, contribuindo, por sua vez, para o desenvolvimento da sua noção de espaço e tempo (Carvalho, 2015). Torna-se ainda importante realçar algumas das regras de convivência construídas e assimiladas pelo grupo desde a entrada no ensino formal, entre as quais levantar a mão quando sentem que há muito barulho na sala de aula e respeitar e ouvir os momentos de diálogo entre os colegas,

por meio a promover uma comunicação e escuta mais atenta. Observou-se que, assim que uma das crianças levanta a mão, as restantes vão percebendo que efetivamente não é possível continuar a trabalhar com tanto barulho e, de um modo natural, vão também levantando as suas mãos e permanecendo em silêncio até não existir qualquer barulho prejudicial ao bom funcionamento da aula. Considera-se que estas estratégias definidas com o grupo potenciam o papel ativo das crianças pois todas podem opinar e demonstrar quando não se estão a sentir ouvidas ou ainda, de se expressar quando o clima de aprendizagem não permite a aquisição de conhecimentos e aprendizagens de um modo significativo.

Uma outra temática sobre a qual é relevante refletir é a relação entre a família e a escola, tendo a professora cooperante clarificado que, no geral, todos os encarregados de educação eram recetivos aos pedidos feitos pela escola e que, apesar de toda a situação pandémica se mostravam predispostos para auxiliar e para participar ativamente em todas as atividades propostas. Deste modo, sendo possível verificar o apreço das famílias na participação da vida escolar das crianças, optou-se pela elaboração de um *padlet* onde se colocou regularmente todas as atividades realizadas pelas crianças, para que pudessem acompanhar todo o processo de ensino e aprendizagem, constatando as melhorias e as aprendizagens adquiridas pelas crianças. Acrescenta-se ainda que, conforme se verá no capítulo 3, todos os familiares assumiram um papel ativo nas tarefas desenvolvidas no âmbito do trabalho de projeto, contribuindo na construção dos adereços e dos fatos das crianças para a realização da dramatização final.

Debruçando o olhar sobre a gestão do tempo, destaca-se que a professora cooperante não seguia uma organização fixa dos dias e dos conteúdos a lecionar pois considerava que a existência diária de uma articulação entre os conteúdos que permita dar sentido e resposta aos interesses das crianças, se torna mais benéfica do que trabalhar cada área separadamente, sendo possível observar no subcapítulo 1.3. uma exploração mais aprofundada da importância da articulação curricular e da gestão flexível do currículo. A gestão do currículo é efetuada de um modo flexível, perspetivando o “[saber] ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização [e] com que resultados” (Roldão, 1999, p. 25), resultando num clima de aprendizagem propício ao desenvolvimento holístico de todas as crianças, tendo em vista a valorização das diversas inteligências múltiplas. Apesar da inexistência de um projeto de articulação curricular entre a educação pré-escolar e o 1.º CEB, refletiu-se com as docentes cooperantes acerca da

importância da realização de algumas atividades conjuntas com ambos os grupos, acompanhados no decorrer da prática educativa, por meio a potenciar uma articulação curricular que “se responsabiliza por fomentar [e] apoiar um processo formativo-reflexivo da escola sobre si mesma, com vista à qualidade da instituição e da educação que nela se pratica” (Alarcão, 2000, p. 20). No entanto, devido às restrições de segurança impostas pela instituição face à Covid-19 não foi possível desenvolver atividades conjuntas entre ambas as valências.

Ademais e tendo por base o projeto *Clil* supramencionado no início do presente capítulo, torna-se importante realçar esta ferramenta que consiste numa abordagem dual de aprendizagem da língua, “que combina (...) os conteúdos [curriculares] com a língua estrangeira, focando ambas simultaneamente” (Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2018, p. 14). Este projeto não é comum a toda a instituição, tendo sido colocado em prática pela professora cooperante pela sua crença de que a língua inglesa se assume como fundamental na formação de cidadãos conscientes e dotados de inúmeras competências. Deste modo, aquando do ensino das diferentes áreas curriculares, inseriam-se alguns termos e vocabulário da língua inglesa, de forma a estabelecer relações, num contexto experimental que permite envolver as crianças na construção da sua autoestima e confiança, no sentido de saberem como comunicar na língua inglesa nas diferentes áreas de conteúdo.

Tornou-se imperativo, observar e refletir sobre o ambiente educativo onde se atuou, uma vez que permitiu corresponder e atender às necessidades, motivações, interesses e dificuldades do grupo, perspetivando o desenvolvimento e o crescimento pessoal e social de cada um, tal como será apresentado no capítulo seguinte.

## **2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Percecionar o docente como um investigador pressupõe que a sua ação pedagógica em contexto se suporte e fundamente nas experiências individuais e nas investigações efetuadas pois para agir sobre um determinado meio, é necessário, numa primeira instância conhecer as suas especificidades através de um trabalho investigativo (Latorre, 2003). A investigação em educação assume um papel preponderante na vida dos docentes que perspetivam o ato de educar e de ensinar como fator indispensável para o desenvolvimento integral das crianças, pela necessidade de acompanhar, constantemente, as mudanças do quotidiano e (re)ajustar a sua prática, questionando-se acerca das metodologias que utiliza

(Berger, 1992). Neste seguimento, ressalva-se que a metodologia de investigação-ação (I-A) foi o método investigativo adotado no decorrer da prática educativa supervisionada associando, de uma forma inquestionável, a investigação, ou seja, o ato de investigar por meio a encontrar soluções que auxiliem a prática, e a ação mais concretamente, o trabalho de pesquisa com o intuito de reorganizar e readaptar a prática educativa podendo, deste modo, caracterizar-se esta metodologia como cíclica e reconstrutiva.

Como afirma Moreira (2001), a I-A surge “como método de investigação/estratégia de formação potencialmente conducente a uma maior autonomia e a um maior profissionalismo docente” (p. 25), uma vez que possibilita a ponderação, reflexão e reestruturação do pensamento, para posteriormente, ser possível reorganizar também a ação do docente em contexto, potenciando a autonomia e conduzindo a uma inovação pedagógica no desempenho da profissão de educador e/ou professor do 1.º CEB. A I-A deve ser tida como um vaivém entre a investigação e a ação, já que os saberes construídos sobre e durante a ação são novamente colocados em prática nessa mesma ação, sendo, desse modo importante, que a sua construção seja feita com os professores formadores (Caetano, 2004), para que se desenvolvam “competências para investigar na, sobre e para a ação educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p. 6).

A aplicação desta metodologia investigativa à educação surge como “um sinónimo de investigação realizada pelo professor na (...) sala de aula e/ou contexto alargado de actuação” (Moreira, 2001, p. 28), quando perspetiva a necessidade de melhorar a sua prática, por meio a alcançar um maior controlo a nível social. Importa ainda, invocar *Lewin* quando se aborda esta temática uma vez que, salientar este autor é o mesmo que tratar as características centrais da metodologia de investigação-ação: “o carácter participativo, o impulso democrático e o contributo simultâneo para a mudança social e para a ciência social” (Máximo-Esteves, 2008, p. 9).

A I-A como estratégia de formação de docentes visa levar o formando a compreender e transformar um problema com que se depara na prática, através da consciencialização do mesmo pela observação reflexiva e da elaboração de planificações para a resolver (Alarcão, 2002). Destarte, a I-A é um processo em espiral que assenta em quatro fases determinantes: a observação, a planificação e a ação que, por sua vez conduz ao período de reflexão (Gómez, 1999). Shulman (1992) compara as fases desta metodologia a uma peça de teatro constituída por três atos, sendo que o primeiro ato corresponde à planificação e definição dos objetivos

que se pretende ensinar, o segundo ato diz respeito à maneira como a ação se sucedeu, quais as dificuldades sentidas, as incertezas, entre outros. Por sua vez, o terceiro ato é relativo à resolução do conflito, à recapitulação do mesmo e à reflexão que o docente deve executar, da qual irá obter conhecimentos mais profundos sobre a ação desenvolvida e sobre a influência que esta teve nos seus alunos e em si mesmo (Alarcão, 1996).

Neste seguimento, Estrela (1994) afirma que a “observação constitui naturalmente a primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (p. 29). Nesta perspetiva, é de considerar a fase de observação fundamental em todo o processo pois permite refletir e analisar criticamente, de um modo regular, a postura adotada durante toda a prática educativa. Ao longo desta primeira fase de observação, procedeu-se à construção de narrativas individuais e colaborativas que possibilitaram a aquisição de uma visão ampla acerca de todo o processo desenvolvido, bem como o entendimento acerca da postura adotada como profissional no contexto em que se atua, aprendendo a agir nas mais diversas situações. Reis (2008) compreende as narrativas como sinónimo de histórias uma vez que “narram (...) o desenvolvimento de uma acção desencadeada por uma situação conflitual, real ou imaginária; (...) as tensões e os conflitos vividos pelos protagonistas; e (...) a forma como os conflitos foram superados” (p. 3).

Ainda na fase de observação, construiu-se um diário de formação com informações sobre as atividades realizadas diariamente em contexto bem como, algumas reflexões acerca das mesmas e preencheram-se grelhas de observação semanais, que contemplavam os objetivos que se pretendia que as crianças alcançassem, concedendo uma visão clara das competências adquiridas e das dificuldades a colmatar. Surgiu ainda, a oportunidade de participar em diversos seminários *online* para esclarecer dúvidas relativas ao estágio, dialogar sobre receios e preocupações, partilhar experiências com as colegas que se encontravam a estagiar noutras instituições e pesquisar e refletir sobre temáticas cruciais para o desenvolvimento de práticas significativas, entre as quais o ensino da leitura e da escrita, a importância da diferenciação pedagógica, o contributo das TIC para a melhoria das aprendizagens das crianças, entre outros, que potenciaram a aquisição de novas estratégias e competências fulcrais para o crescimento profissional das estagiárias. Ressalvam-se ainda as orientações tutoriais que se revelaram oportunidades de (re)adaptação da ação pedagógica, fomentando a construção de uma identidade pessoal e profissional que, por sua vez,

possibilitou a adoção de estratégias, recursos e metodologias inovadoras, conforme poderá ser observado no capítulo 3.

Neste ciclo investigativo, da fase de observação surge a planificação uma vez que o docente já reúne os conhecimentos e informações primordiais para desenvolver uma prática integrada e significativa. Ainda que planificar se assuma na sua génese como uma revisão necessária a efetuar pelo docente por meio a prever a forma como irá decorrer a sua ação num determinado contexto, esta deve ser tida como um processo já que depende intrinsecamente da observação e reflexão efetuada pelos educadores e professores, daí o seu carácter dinâmico, aberto e flexível que perspetiva a reformulação constante de ideias e práticas. Nesta linha de pensamento, Diogo (2010) caracteriza a planificação como um instrumento de gestão fundamental, acrescentando que planificar “consiste em utilizar um conjunto de procedimentos mediante os quais se introduz uma maior racionalidade e organização nas acções e atividades previstas de antemão com as quais se pretende alcançar determinados objectivos” (p. 64), auxiliando o docente na orientação da sua futura ação.

A construção de planificações semanais durante a PES, ainda que apresentassem modelos distintos nos dois níveis educativos permitiram articular diferentes atividades, temáticas e áreas curriculares, de forma a desenvolver uma prática com sentido e significado que se trasladou numa construção articulada dos saberes (Lopes da Silva, et al., 2016). Este processo crucial potenciou a reflexão sobre as escolhas, sobre os interesses reais dos grupos e ainda, sobre as necessidades observadas ao longo das diferentes semanas. Refere-se também que as construções frequentes de planificações aliadas ao feedback recebido pelas supervisoras institucionais possibilitaram suprir dúvidas e dificuldades, contribuindo para a aquisição de competências de gestão do currículo e ainda, para a construção de ações pedagógicas diferenciadas, completas e integradas.

Desta forma, procuraram-se desenvolver planificações contextualizadas cujo referente fosse o contexto educativo e as características gerais e individuais dos grupos que funcionaram como um guia para a ação pedagógica, permitindo orientar a ação, e simultaneamente, ajustar as atividades às circunstâncias e necessidades das crianças. Todas as planificações elaboradas se demonstraram exequíveis e possíveis de colocar em prática tanto na educação pré-escolar como no 1.º CEB, sendo o resultado de um trabalho colaborativo entre o par pedagógico, as educadoras cooperantes, as crianças e as supervisoras institucionais, integrando diversas técnicas potenciadoras da aquisição de aprendizagens

integradas e significativas. Destarte, o processo de planificar deve comportar diferentes fases - avaliação das necessidades do grupo, análise das situações no contexto e estabelecimento de prioridades, seleção dos objetivos que se pretende desenvolver e definição das estratégias de ensino a utilizar (Diogo, 2010).

Centrando agora a ação que advém da planificação, importa referir que esta etapa é fulcral em todo o processo. Alguns autores defendem a relação existente entre esta e a fase de reflexão, uma vez que os resultados da reflexão sofrem transformações constantes ao longo da ação, que por sua vez, origina continuamente objetos de reflexão. Neste seguimento, Moreira (2001) considera que neste “vai-vém contínuo entre acção e reflexão reside a reflexividade da investigação-acção: as teorias, crenças, interpretações e significações são continuamente submetidas a um processo de questionamento” (p. 52). Destarte, é de considerar que a ação deve ser planeada e desenvolvida pelo docente, a partir da articulação dos conhecimentos teóricos e práticos resultantes da investigação-ação sobre o contexto, com o intuito de melhorar o mesmo, assegurando a qualidade educativa (Moreira, 2001).

Quando se desenvolvem ações nos níveis educativos de EPE e 1.º CEB, o mais importante é ouvir e dar voz às crianças para entender se a ação pedagógica se demonstra útil, resolvendo ou não determinados problemas e quais os efeitos positivos ou negativos passíveis de ser identificados. Torna-se pertinente realçar que um outro aspeto a ter em conta é a exequibilidade da ação, ou seja, a gestão do tempo e a escolha dos materiais por meio a entender se foram ou não significativas para proporcionar o desenvolvimento de competências e aprendizagens. E, por último, é evidente a importância da adequação da ação ao grupo, podendo observar se todas as crianças se demonstram interessadas e participativas, mesmo tendo em conta a heterogeneidade dos grupos. As estratégias de ação referidas anteriormente são fundamentais para orientar a prática pedagógica pois toda a ação desenvolvida deve ser provida de uma intencionalidade educativa, tendo sempre em conta que o mais importante não é o fim de uma atividade ou produto final, mas sim o caminho feito pela criança a longo da mesma (Moreira, 2001).

Como Oliveira e Serrazina (2002) explicam, na nossa tradição cultural, a reflexão é vista como “um processo mental que acontece quando se olha para determinadas acções do passado” (p. 2). Já John Dewey, filósofo da educação, após a elaboração de várias investigações sobre a importância do pensamento reflexivo, reconhece que quando se fala em refletir sobre um determinado conjunto de coisas, é no sentido de pensar sobre elas. No

entanto, o pensamento analítico só ocorre quando existe um problema real a resolver, ou seja, a capacidade para refletir emerge quando reconhecemos um problema, um dilema e aceitamos a incerteza (Oliveira & Serrazina, 2002). Deste modo, importa referenciar os guiões de pré-observação, como instrumentos que possibilitaram a reflexão antes da prática, as narrativas colaborativas como instrumentos de reflexão pós-ação que proporcionaram a construção de um olhar e pensamento reflexivo, o diário de formação que facilitou uma reflexão pós-ação abrangente sobre as escolhas feitas durante todo o percurso vivenciada nas duas valências e ainda, as reuniões pós-ação com as docentes cooperantes e com as supervisoras institucionais que contribuíram “para a avaliação e reconstrução permanente dessas atuações” (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p. 107).

Schön (1987, citado por Oliveira & Serrazina, 2002) distingue ainda três tipos de reflexão: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Retratando a prática educativa supervisionada, é de realçar que, estes três tipos de reflexão se encontraram presentes ao longo de todo o percurso vivenciado. Numa primeira fase, refletiu-se durante a ação em ambos os contextos, acerca das potencialidades dos materiais, da motivação das crianças no desempenho das diversas tarefas, das dificuldades que iam surgindo, das ideias e sugestões das crianças e das docentes cooperantes e ainda, sobre possíveis alterações a realizar numa planificação futura de modo a colmatar algumas fragilidades. na sala de atividades. Seguidamente, em díade juntamente com as docentes cooperantes, refletiu-se sobre a ação diariamente após o desenvolvimento das atividades, dialogando acerca dos pontos fortes e fracos, sobre o que era necessário melhorar e através das trocas de ideias adquiriram-se diferentes perspetivas que auxiliaram no desempenho de ações futuras. Numa última fase, já fora do contexto, tornou-se recorrente a reflexão sobre a reflexão na ação, auxiliando a progressão a diferentes níveis e a construção de uma visão própria sobre os acontecimentos.

“Olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (Schön, 1992, citado por Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3) traduz-se na ação educativa e no modo como as crianças constroem as suas aprendizagens, sendo isto possível de observar no seguinte capítulo aquando da apresentação das ações desenvolvidas em contexto de EPE e 1.º CEB.

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

“Seria um absurdo voltar ao dualismo cartesiano em que a mente tem o primado, julgando assim poder dispensar o corpo, as emoções ou a tangibilidade da relação educativa enquanto prática colaborativa e comunitária” (Mendonça, 2020, citado por Neto, 2020, p. 125).

No presente capítulo preconiza-se a descrição e análise reflexiva acerca das ações desenvolvidas, no decorrer da PES nos dois níveis educativos de educação pré-escolar e 1.º CEB. A mobilização dos saberes teóricos adquiridos na ação desenvolvida em ambas as valências, assim como o conhecimento profícuo da instituição e dos grupos de crianças possibilitaram o desenvolvimento de ações contextualizadas e significativas que visam o crescimento íntegro e pleno das mesmas. Importa mencionar, a aproximação à metodologia de investigação-ação utilizada, como alicerce fundamental da prática pedagógica, no que concerne à aquisição de competências reflexivas indispensáveis para uma constante readaptação e/ou reajuste da ação ao contexto, colocando as crianças no centro do processo de ensino e aprendizagem. Destarte, este capítulo desenvolve-se em dois subcapítulos, cada um referente às ações pedagógicas desenvolvidas nos contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, que irromperam de um trabalho colaborativo entre todos os intervenientes do processo.

#### **3.1. PERCURSO VIVIDO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR**

Numa primeira instância, denota-se que todas as ações planificadas e desenvolvidas no contexto de EPE emergiram de uma observação atenta, ativa e participada do grupo de crianças, por meio a compreender as necessidades individuais de cada uma e do grupo e, a agir em conformidade com os seus interesses, dificuldades e motivações, fomentando o crescimento holístico de cada criança e valorizando os diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de desenvolvimento. Planificaram-se ações com base no trabalho colaborativo entre a díade, a educadora cooperante e as crianças, de forma a proporcionar momentos de aprendizagem ricos e contextualizados, que possibilitaram uma maior compreensão deste nível educativo como “crítico para o desenvolvimento de aprendizagens fundamentais, bem

como para o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 4). A par desta ideia, notabiliza-se que as planificações elaboradas se sustentaram nos modelos pedagógicos, segundo os quais a educadora cooperante orientava a sua ação, explicitados no subcapítulo 1.2., e no documento das OCEPE (2016), possuindo um carácter flexível e, sendo alteradas, de modo constante, aquando do surgimento de situações incalculadas ou sugestões das crianças face ao desenrolar das atividades. Procurou-se ainda, ampliar uma construção articulada dos saberes potenciando o desenvolvimento como um todo, abordando as diferentes áreas do saber de modo globalizante e integrado e privilegiando uma das atividades naturais da criança, o brincar. Destarte, toda a ação educativa em contexto visa responder às necessidades e dificuldades elencadas no capítulo 2.1., no que à organização do grupo concerne.

Devido à impossibilidade de apresentar todas as ações desenvolvidas em díade, pela estrutura do presente relatório, optou-se por elencar, de um modo geral, a panóplia de ações, inseridas na MTP, e as atividades paralelas desenvolvidas ao longo da prática educativa com e para o grupo de crianças. Concomitantemente, salientam-se o projeto construído com as crianças, designado “À Descoberta do Mundo da Natureza”, bem como duas ações desenvolvidas no âmbito do mesmo, nomeadamente a pintura de um painel da natureza utilizando elementos naturais e a confeção de bolachas de mel e de chás. Refletir-se-á, ainda, ao longo deste subcapítulo, sobre duas ações desenvolvidas sincronicamente ao trabalho de projeto, a exploração da *beebot* e a dinamização do espaço exterior. Evidencia-se que o par pedagógico apresentará outras ações desenvolvidas entre as quais se destaca, um *peddypaper* elaborado no seguimento da pintura do painel da natureza, a confeção de espetadas de fruta e ainda, a dramatização de uma adaptação da história “O macaco de rabo cortado”, de António Torrado, que antecede a atividade de robótica com a *beebot*.

Como supramencionado, optou-se pela dinamização do espaço exterior, sendo este um espaço preferencial das crianças, que deve ser um prolongamento da sala de atividades potenciando uma continuidade da ação educativa. Importa, assim referir que todas as ações e atividades abordadas ininterruptamente foram, intencionalmente, desenvolvidas priorizando o espaço exterior “como meio para investigar e descobrir autonomamente, utilizando processos de observação e contacto direto e, também, como fonte de material, autêntico, real, através do qual se podem efectuar actividades educativas integradoras” (Máximo-Esteves, 1998, p. 54). Uma educação através do contacto com a Natureza fomenta,

explicitamente, um convite para as crianças brincarem, serem ativas e construírem novos padrões de jogo, dada a multiplicidade de contrastes nas superfícies, os tipos de vegetação existente, a fauna, a flora, os locais secretos que potenciam novas descobertas, as alterações do clima, entre outros (Neto, 2020). Este contacto não pode ocorrer de modo abstrato, pois as crianças necessitam de experimentar, descobrir e criar empatia e vínculos afetivos com o meio. Surge, deste modo, da observação realizada em contexto, uma descoberta das crianças, no espaço exterior, que desencadeou todo o trabalho desenvolvido no âmbito da MTP. As crianças, durante o período de brincadeira livre, na parte da manhã, depararam-se com um caracol com a casca partida, mostrando-se bastante fascinadas e interessadas com o aspeto físico do animal. Esta observação contemplativa da vida animal possibilita às crianças apurar os seus sentidos através da estimulação auditiva, tátil, olfativa e sensorial e aumentar a sua mobilidade no espaço exterior contribuindo para uma “aprendizagem de estilos saudáveis ao longo da vida” (Neto, 2020, p. 152). Aproveitando este momento, a díade dirigiu-se para junto do grupo, abordando a importância de colocarmos o animal no seu meio e do nosso dever de o proteger, iniciando-se um diálogo em pequeno grupo que despoletou o início do trabalho de projeto. A título de exemplo, salientam-se algumas das afirmações das crianças no decorrer da conversa: F.L: “Este caracol não tem pernas!”; J.P: “Os caracóis rastejam, não andam.”

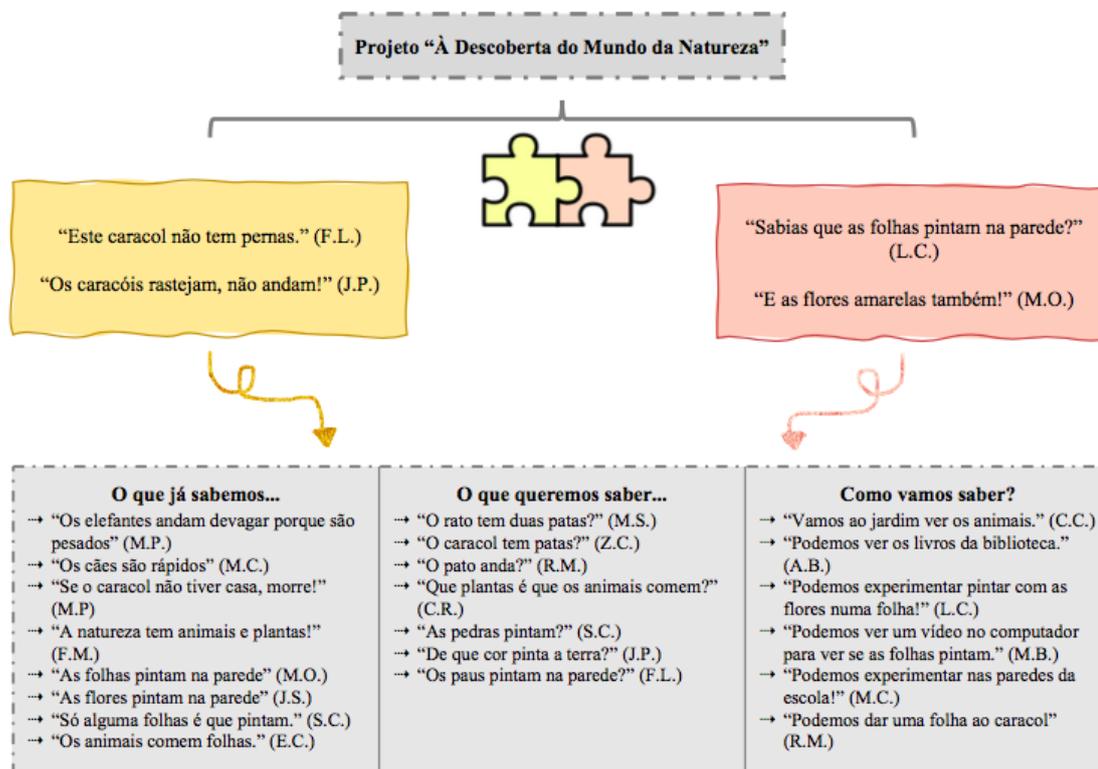
Deu-se, dessarte, começo à primeira fase da MTP, a definição do problema. Já na sala de atividades, dialogou-se, em grande grupo, acerca do mundo da natureza que integra diferentes seres vivos e plantas, sendo que as crianças que colocaram o caracol no seu habitat partilharam com o restante grupo, o processo ocorrido, explicitando a relevância de cuidar dos animais e adquirindo a consciência da “sua posição no mundo e como as suas ações podem provocar mudanças neste” (Lopes da Silva et al., p. 85). Em seguida, as crianças evocaram os conhecimentos prévios acerca deste assunto, partilhando mutuamente saberes, reconstruindo as suas conceções e contribuindo, inquestionavelmente, para a construção de um clima propício ao desenvolvimento de aprendizagens já que “todo o problema implica um certo saber ou não saber, ou seja, antever se terá ou não solução e, para isso é preciso experiência” (Vasconcelos, 1998, citado por Vasconcelos, et al., 2011, p. 14). Através do diálogo construiu-se um mapa conceptual com as crianças, a partir do conhecimento base já adquirido, que facultou a compreensão dos conhecimentos que o grupo detinha, nomeadamente que alguns animais se deslocam lentamente devido ao seu peso, que alguns animais de estimação das crianças são, efetivamente, rápidos a deslocar-se pois possuem

quatro patas e, que se um caracol ferido não for auxiliado, acabará por morrer, pois demora mais tempo a deslocar-se.

Desta forma, procurou-se a criação de um contexto impulsionador do reconhecimento das características individuais de cada criança e da compreensão das suas capacidades e dificuldades, numa perspetiva de desenvolvimento da sua autonomia e criatividade, através da mobilização e integração num novo conjunto de experiências e processos, aos quais a criança atribuiu novos significados, encontrando formas próprias de resolver os problemas com que se deparava (Lopes da Silva et al., 2016), conforme os modelos pedagógicos High Scope e Reggio Emilia mencionados no capítulo 1. Durante esta fase, valorizou-se também, a escuta atenta de cada criança, fomentando o seu bem-estar, autoestima e espírito crítico, estimulando a sua perceção do contexto como um espaço que lhes permite dar a sua opinião, participar nas decisões da vida do grupo e desenvolver as suas aprendizagens em conjunto com as outras crianças, intervindo ativamente em todo o processo de ensino e aprendizagem.

A segunda fase do projeto diz respeito à planificação e ao desenvolvimento do trabalho, sendo que, no decorrer desta, se prosseguiu com a construção do mapa conceptual supramencionado, como linha de pesquisa orientadora, definindo as questões que as crianças pretendiam investigar - a diversidade de animais existentes e o modo como se deslocam. Assumindo-se o trabalho por projeto na educação de infância como uma estratégia de ação que reforça a curiosidade inata das crianças para uma aprendizagem ao longo da vida, importa atribuir à planificação com carácter aberto e flexível, um papel determinante pois permite dar voz às crianças e orientar a ação em torno das suas especificidades. Deste modo, construiu-se uma “planificação não-linear” (Vasconcelos et al., 2011), com o intuito de prever quais os possíveis desenvolvimentos que as crianças dariam ao projeto e de estabelecer metas a atingir, consoante os objetivos específicos a desenvolver com o grupo. Dada a impossibilidade de prever todas as possíveis evoluções de um projeto, e após a realização de uma atividade de expressão plástica, musical e motora no espaço exterior baseada no livro “Todos no Sofá”, de Luísa Ducla Soares e na canção respetiva, onde as crianças experienciaram os modos de deslocação dos animais e as suas características específicas, surge uma nova descoberta no espaço exterior. As crianças, enquanto brincavam com as máscaras de animais elaboradas, perceberam que alguns elementos da natureza como as folhas e as flores, que se encontravam molhadas devido às condições climatéricas, pintavam nas paredes brancas do espaço exterior, afirmando respetivamente, a L.C. e a M.O., “Sabias que as folhas pintam na parede?”, “E as flores

amarelas também”. Neste seguimento, os mapas conceptuais sofreram reformulações (figura 2), sendo acrescentado um novo interesse das crianças que foi revisitado com as brincadeiras no espaço exterior, e que, por sua vez, deu lugar a uma nova ação a desenvolver dentro do projeto inicial relacionada com os recursos da natureza, já que se encontrava intimamente relacionada com a temática em exploração.



**Figura 2: Reformulação do mapa conceitual**

Aproveitando a sua predisposição inata para aprender mais sobre o meio natural, propôs-se, no âmbito da fase 3 (execução) da MTP, uma ação que suscitou a espontaneidade natural das crianças, o progressivo desenvolvimento das diferentes linguagens das mesmas, a apropriação de diferentes instrumentos e técnicas e a perceção do que são ou não capazes de executar partindo do seu prazer em criar, explorar, transformar e manipular (Lopes da Silva et al., 2016), conforme o modelo pedagógico Reggio Emilia apresentado no subcapítulo 1.2.. Priorizaram-se as dificuldades de algumas crianças em expressar-se oralmente, como elencado no subcapítulo 2.1., dando-lhes a oportunidade de desenvolver a expressão verbal e não-verbal, de construir a sua identidade pessoal, social e cultural desenvolvendo a sensibilidade para a importância da preservação do meio ambiente e ainda, potenciando o ensaio das diferentes formas de expressividade. Neste sentido, as crianças investigaram e analisaram as potencialidades dos recursos naturais existentes no espaço – pedras, paus, folhas, flores, terra, entre outros -, experimentando, colocando hipóteses e refletindo sobre

se os conseguiam ou não utilizar para pintar o papel de cenário de grande dimensão, colocado, previamente, no chão, desenvolvendo, simultaneamente, a sua criatividade, o seu sentido estético e gerindo as suas emoções. O facto de as crianças poderem escolher os recursos naturais a utilizar, brincando diretamente com paus, folhas, pedras, flores, entre outros, fornece-lhes informações cruciais que lhes permitem tomar consciência do seu corpo e dos seus limites, fomentando a sua confiança, na medida em que aprendem a viver e a lidar com o mundo que as rodeia (Ferreira, 2020). Correspondentemente a esta ideia, importa enfatizar o papel dos elementos da díade, da educadora cooperante e da assistente operacional no decorrer da ação, desmistificando a questão da existência de riscos de acidente no espaço exterior, uma vez que os mesmos podem ocorrer nos mais variados contextos e na presença de qualquer adulto responsável. Assim, procurou-se observar atentamente e intervir, quando necessário, orientando as ações das crianças e gerindo, ponderadamente, todas as situações que, de algum modo, poderiam constituir um risco para o bem-estar individual de cada criança, auxiliando cada uma na superação dos obstáculos com que se deparava.

Na elaboração deste painel, as crianças cooperaram e trabalharam de modo colaborativo, dialogando entre si e expondo as suas dúvidas junto de outros elementos do grupo, da díade e da educadora cooperante, com vista à realização de uma pintura com sentido e significado, que posteriormente, foi designada pelo grupo como “A Pintura da Natureza”, afixada no corredor e apresentada a um outro grupo de crianças, que se demonstrou curioso face aos materiais utilizados. Devido à situação pandémica que se atravessa, o painel teve de ser plastificado, sendo que as crianças sugeriram colar os diferentes elementos da natureza perto dos registos elaborados, para que, a comunidade educativa pudesse também compreender quais as potencialidades dos recursos naturais utilizados. Foi ainda, possível observar que, através do diálogo entre os pares aquando da elaboração do painel, as crianças, aprendiam novos saberes, enriqueciam o seu vocabulário, experimentavam novas linhas e texturas com os recursos naturais e, acima de tudo, estabeleciam relações entre as suas vivências pessoais e os elementos que iam descobrindo. Este estabelecimento de relações inato foi passível de ser observado quando o J.P., ao sentir o cheiro da planta hortelã com que pintava, afirmou “A hortelã também se usa na comida”, convocando os conhecimentos prévios adquiridos em casa para a ação que realizava, podendo estes ser considerados como significativos e como um vaivém na construção dos conhecimentos. Tendo esta afirmação suscitado a curiosidade e o interesse das restantes

crianças do grupo, na procura e identificação de outros elementos da natureza passíveis de ser utilizados na culinária, optou-se por desenvolver um *peddypaper* em torno desta temática como meio para promover o desenvolvimento de “valores, atitudes e comportamentos face ao ambiente [conducentes] ao exercício de uma cidadania consciente face aos efeitos da atividade humana sobre o património natural” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85).

Torna-se importante salientar que o *peddypaper* foi desenvolvido já que o grupo apresentava um grande apreço por atividades motoras, sendo o objetivo primordial que as crianças de cada equipa colaborassem entre si a fim de reunir diferentes envelopes, em cada uma das estações, que continham peças de puzzle. Tendo sido observada a fragilidade das crianças em trabalhar em pequenos grupos, optou-se pela criação de grupos heterogéneos para que as crianças se pudessem entreajudar, colocando as crianças mais desenvolvidas com as com mais dificuldades. Cada um dos puzzles continha 18 peças e quando construídos representavam, respetivamente, três elementos naturais utilizados na culinária, nomeadamente, a hortelã, o limonete e o mel, permitindo às crianças percecionar a continuidade das ações desenvolvidas, estabelecendo uma relação entre esta e a ação a realizar seguidamente.

Subsequentemente, ainda na fase 3 da MTP apresenta-se uma outra ação desenvolvida pelo grupo, mais concretamente a confeção de bolachas de mel e de dois tipos de chás – hortelã e limonete. Optou-se por confeccionar as bolachas de mel e os chás, através da utilização de elementos da natureza, para que as crianças experienciassem todos os seus sentidos, identificando e utilizando recursos e materiais do seu quotidiano como a caneca de medida, a colher de pau e outros ingredientes, entre os quais a farinha, o açúcar, os ovos, entre outros. A ação desenvolveu-se a partir de um momento de diálogo em grande grupo que permitiu às crianças refletir sobre os ingredientes, as suas características e especificidades e o modo como são utilizados noutras receitas, apoiando-se esta reflexão em questões impulsionadoras da construção de noções matemáticas que as levaram a debater e encontrar soluções para a resolução de problemas que iam surgindo. Importa, desta forma, evidenciar algumas das respostas das crianças, após a observação e exploração dos ingredientes, quando questionados acerca das possibilidades de medição dos mesmos: R.M: “A minha avó utiliza uma balança para medir quando faz bolo de laranja”; Z.C: “Eu quando faço receitas com a mãe uso um copo de iogurte”; J.P: “Já sei! Estou a ver aí uma caneca. Eu uso sempre canecas para medir as coisas! Serve para tudo menos para os ovos”; M.O: “Os ovos dão para contar, eu sei como se faz”.

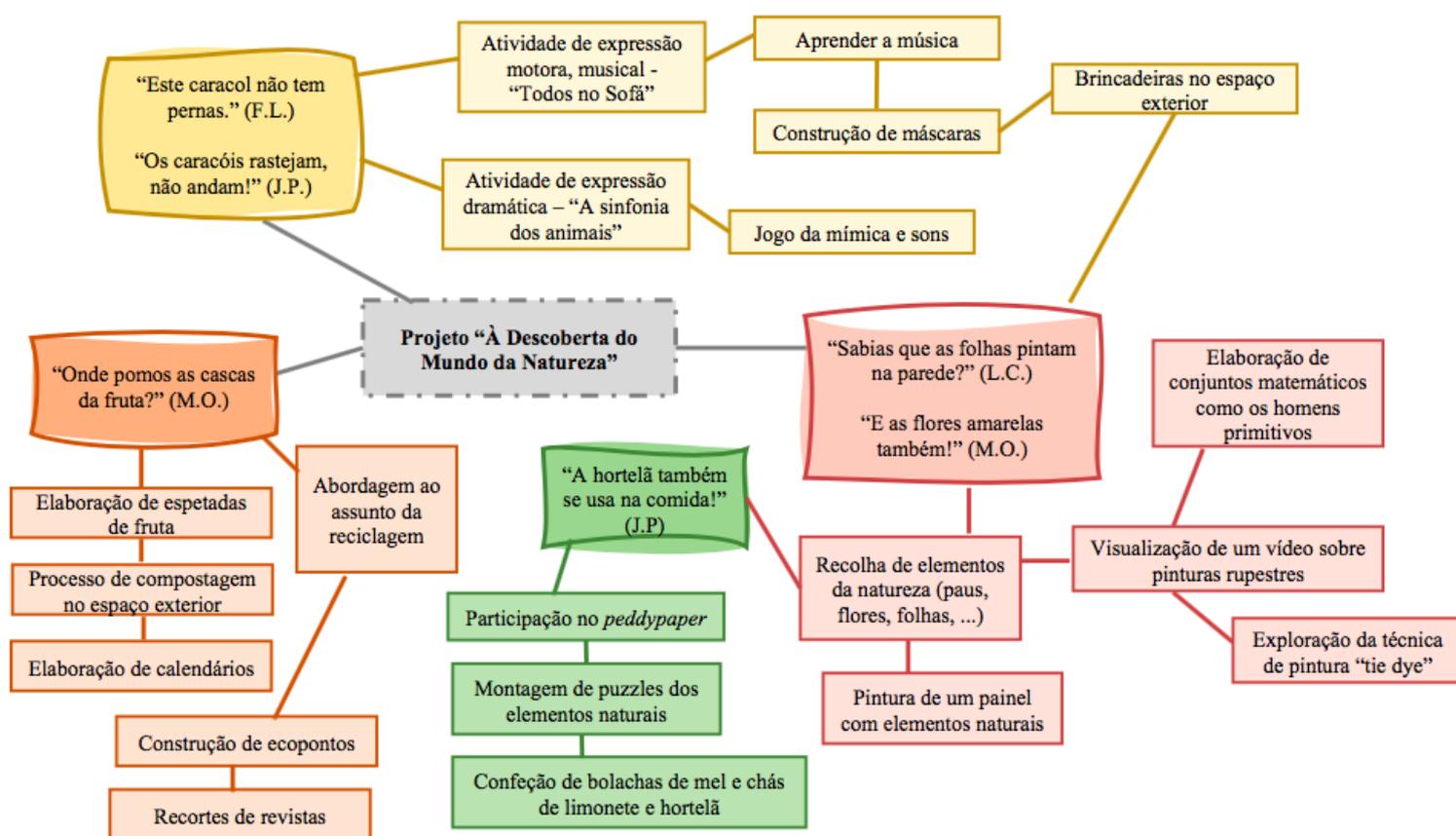
Deste modo, observa-se a importância do diálogo inicial, que permitiu dar sentido e envolver as crianças, num trabalho colaborativo, com vista à confeção das bolachas, encorajando-as a explicar e a justificar as soluções encontradas com vista ao desenvolvimento da linguagem, como componente indispensável na construção do seu pensamento matemático (Lopes da Silva, et al., 2016). Numa fase seguinte, envolveu-se o sentido do paladar e do olfato das crianças possibilitando que cada uma provasse o mel e sentisse o cheiro das plantas da hortelã e do limonete, descrevendo se gostavam ou não do sabor e do cheiro destes elementos. A par desta ideia, Berns (2002) acrescenta que “tanto a percepção olfativa como a gustativa ajudam [as crianças] a conhecer e a desfrutar do ambiente” (p. 259). O envolvimento das crianças numa fase anterior à confeção das bolachas, bem como a relevância dada aos conhecimentos que já detinham potenciou a sua participação ativa com interesse no planeamento e nas opiniões dos outros colegas, o desenvolvimento de competências de escuta e atenção, e o empenho, a alegria e a vontade em se envolver no processo de descoberta. Iniciou-se então, a elaboração dos chás, sendo importante destacar que as crianças colocaram as plantas dentro dos difusores, no entanto a colocação dos mesmos dentro da água quente foi executada pela díade, para evitar possíveis riscos.

Posteriormente, os mesmos foram colocados numa estante alta dentro da sala de atividades para arrefecerem enquanto foram confeccionadas as bolachas de mel. Toda a ação se desenvolveu em grande grupo, com base no trabalho colaborativo das crianças, no que à divisão de tarefas concerne, sendo que algumas crianças executaram a medição dos ingredientes, outras colocaram-nos dentro do recipiente, mexeram com as colheres de pau, efetuaram contagens, entre outros. Posteriormente, a massa das bolachas foi dividida por todas as crianças, passando as mesmas a trabalhar individualmente nas suas bolachas, com total liberdade, podendo dar-lhes a forma e tamanho pretendidos e criar formatos únicos.

O momento final da atividade, onde as crianças tiveram a oportunidade de provar as bolachas confeccionadas e beber os dois chás foi bastante enriquecedor e significativo, uma vez que se observou o sentido de pertença ao grupo, a curiosidade para provar as bolachas confeccionadas pelos colegas e a satisfação e alegria sentidas quando as crianças dialogavam acerca da beleza e das características das bolachas de outros elementos do grupo, contribuindo indubitavelmente, para a construção da sua identidade, da sua confiança e da sua autoestima. Importa ainda reforçar, a necessidade das crianças de partilhar as suas bolachas com a família, pedindo para levar algumas para casa para os familiares provarem

bem como, com a restante comunidade educativa, querendo oferecê-las às outras crianças, educadoras e assistentes operacionais.

Considera-se que o desenvolvimento desta ação desencadeou aprendizagens significativas no grupo, aquando de uma conversa com a educadora cooperante, passado alguns dias, elucidativa dos diálogos estabelecidos com alguns dos EE, que enfatizaram a partilha das receitas das crianças em casa e a vontade das mesmas em querer confeccioná-las demonstrando que a natureza fornece elementos possíveis de utilizar na culinária, enunciando os ingredientes usados e o modo de preparação dos chás e das bolachas. Ainda dentro do trabalho de projeto foram desenvolvidas outras ações em torno da abordagem inicial (figura 3), o espaço exterior, os animais, a natureza e a importância de a perceberem como fonte de recursos que influencia o quotidiano das crianças.



**Figura 3:** Teia final do projeto "À Descoberta do Mundo da Natureza"

Contudo, selecionou-se uma outra ação paralela pela sua inovação pedagógica e pelo desafio que constituiu, pois nunca tinha sido explorado este recurso em contexto de educação pré-escolar e de forma a responder às necessidades das crianças decorrentes de uma sociedade em constante alteração e inovação. Contextualizando, explicita-se uma das ações

colaborativas desenvolvidas pelas seis estagiárias no contexto, no âmbito de uma das atividades presente no PAA da instituição, o Dia Mundial da pessoa portadora de deficiência, que desencadeou a ação escolhida que será apresentada a posteriori. Desenvolveu-se em conjunto, um teatro de sombras alusivo ao livro “Amizade sobre rodas”, de Paula Teixeira que integrava diferentes personagens, entre as quais, animais com características humanas, que assumiam comportamentos como comunicar, andar, entre outros. A visualização deste teatro despoletou nas crianças um enorme fascínio pelo conto de histórias com diferentes suportes pedagógicos bem como, pelas características dos animais da história *versus* as reais especificidades dos mesmos, trabalhadas em tempo anterior, no decorrer do trabalho de projeto, dando esta curiosidade origem a um diálogo sobre a importância de imaginar e de criar representações mentais que possibilitam a entrada num mundo de magia e de fantasia. Neste seguimento, a criança L.A. interveio estabelecendo um paralelismo evidente entre um dos animais da história e as profissões existentes, referindo “A cabra Ester ajudou a menina como os bombeiros ajudam os gatinhos a sair das árvores”. Partindo desta afirmação planificou-se, então, a ação supracitada que será apresentada em seguida.

A terceira ação enunciada foi desenvolvida, paralelamente, ao trabalho de projeto e partiu da dramatização da história “O macaco de rabo cortado”, de António Torrado, utilizando marionetas construídas pela díade com materiais reutilizáveis como rolos de papel higiénico, tampas, entre outros. O facto desta história tratar o percurso feito por um macaco durante um dia, passando por diferentes postos de trabalho e contactando com diferentes profissões leva ao desenvolvimento da noção e do pensamento espacial das crianças, bem como o contacto direto experiências do quotidiano. Após a leitura da história, deu-se início a uma atividade de robótica, com recurso a duas *beebots* caracterizadas previamente, com um disfarce de macaco (figura 4) permitindo às crianças entender a ligação indissociável entre o teatro de marionetas observado e a atividade desenvolver.



**Figura 4:** Beebot com disfarce de macaco e tapete construído em díade

A utilização de um recurso tecnológico para potenciar o desenvolvimento de competências lógico-matemáticas constitui um meio para promoção de uma “maior igualdade de oportunidades, uma vez que o acesso das crianças a estes meios poderá ser muito diverso” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93). Neste sentido, perspectivou-se um ambiente inclusivo dando oportunidade a todas as crianças de compreender quais as potencialidades das tecnologias, com o intuito de mobilizarem competências que lhes permitam utilizar estes e outros instrumentos tecnológicos no desenvolvimento de aprendizagens individuais e sociais, dinamizando o seu processo de aprendizagem (Marta, 2017). No primeiro contacto do grupo com as duas *beebots*, foram abordados o número de botões existentes e as suas cores, bem como as direções que representavam – frente, trás, esquerda e direita, aliadas a uma exploração, experimentação e manipulação por parte das crianças. Implicando o desenvolvimento do raciocínio matemático, o contacto direto com objetos que facilitam a concretização do mesmo, torna-se imprescindível que as crianças manuseiem as *beebots*.

Seguindo esta linha de pensamento, o grupo organizou-se em dois subgrupos atendendo à heterogeneidade em idades, mas também aos níveis de desenvolvimento das crianças para que, de um modo natural, se auxiliassem e desenvolvessem competências de cooperação, ajuda e respeito pela vez do outro, sendo estas dificuldades visíveis em alguns elementos do grupo. Construíram-se dois tapetes iguais sobre os quais as *beebots* se movimentaram, e numa primeira fase da atividade, as crianças, à vez, conduziram-na segundo o trajeto percorrido pelo macaco ao longo da história, desenvolvendo a sua destreza, a coordenação óculo-manual e o seu pensamento computacional na robótica. Cada um dos elementos da díade acompanhou um grupo de crianças, e sendo a programação feita individualmente, foi possível orientar, mediar e valorizar os ritmos de aprendizagem de cada uma, colocando questões orientadoras, como por exemplo “O macaco quer ir até à barbearia, passando primeiro pela peixaria, qual o trajeto que deve percorrer?”, com o intuito de as auxiliar na tomada de decisões e na resolução de problemas. Já numa segunda fase da ação, as crianças escolheram um ponto inicial e um final no tapete, conduzindo a *beebot* individualmente, segundo as suas preferências e algumas sugestões dadas. Refletindo sobre esta ação, importa salientar o silêncio instalado na sala de atividades aquando da manipulação deste recurso, percecionando-o como uma entrega total da criança na atividade desenvolvida, mostrando-se disposta a construir saberes que vão ao encontro dos seus interesses pessoais num ambiente propício à coconstrução de conhecimentos.

Após terminada a exploração das *beebots*, apresentou-se às crianças um outro tapete construído com materiais resistentes para ser explorado no espaço exterior. Já no espaço exterior da instituição, as crianças puderam explorar o tapete, em pares, utilizando o seu próprio corpo ao invés da *beebot*. Enquanto uma das crianças colocava as setas, que indicavam as direções a seguir, a outra, em cima do tapete, seguia as indicações que iam sendo dadas, numa perspetiva de trabalho colaborativo e de transportar os conhecimentos e noções adquiridos no espaço interior para o quotidiano, através do desenvolvimento da sua orientação, visualização espacial e expressão corporal. Destarte, a criação de uma continuidade da ação educativa do espaço interior para o exterior, convidou as crianças a “circularem livremente em função de diferentes contextos de estimulação e de acordo com diversos objetivos, temas, resolução de problemas ou desafios” (Neto, 2020, p. 132). Este transporte da ação para o espaço exterior fomentou a criação de uma ligação entre o ato de aprender e o ato de brincar, uma vez que, as crianças exploraram o tapete de diferentes maneiras, pensando e inventando novas formas através das brincadeiras. Nesta linha de pensamento, Alves (2002, citado por Sarmiento et al., 2017) metaforizando, defende que as crianças carregam sempre duas caixas com o corpo, numa mão a das ferramentas, onde se encontram os objetos necessários para compreender e inventar, que a auxiliarão na sua sobrevivência, neste caso concreto, as palavras, as operações matemáticas e os recursos tecnológicos; e na outra mão, transportam um caixa de brinquedos, sendo que esta guarda “objetos inúteis [que] são usados pelo prazer e pela alegria que produzem” (p. 138), como o espaço exterior e os materiais pedagógicos que nele se encontram.

No decorrer da ação no espaço exterior, a díade e a educadora cooperante colocavam propostas e negociavam as iniciativas das crianças por meio a mediar e orientar a realização da atividade, perspetivando uma aprendizagem ao nível da destreza geral, da coordenação espacial e do controlo do equilíbrio do corpo, em concordância com o desenvolvimento do pensamento espacial. Ao longo da ação refletiu-se com as crianças sobre o modo como exerciam as suas escolhas, solicitando que as explicassem por meio a valorizar as diferentes formas de aprender. Esta ação favorece o desenvolvimento das capacidades motoras e de expressão das crianças, quando colaboram com os pares, bem como “a apropriação e o domínio do espaço e dos materiais, sendo ainda um contributo para a aprendizagem de diferentes formas de relacionamento com os outros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 44), conforme se destaca nos modelos pedagógicos MEM e Reggio Emilia abordados no capítulo

1. Evidencia-se a construção de aprendizagens significativas por parte de algumas crianças do grupo, sendo importante destacar as seguintes afirmações, numa fase posterior à ação, relativas à identificação de posições no espaço: C.R: “A E.C. está à minha frente e a C.O. está atrás de mim por isso somos um comboio com muitas carruagens”; D.S: “Não consigo deitar-me porque estou entre o F.L. e a A.B. e eles estão a apertar-me!”

A construção de um recurso pedagógico para as crianças explorarem no espaço exterior aliado às suas considerações e à forma como mostraram interesse na sua exploração, levou à tomada de consciência, impulsionadas pela docente supervisora, da necessidade de dinamizar o espaço exterior, sendo este um espaço social que implica “a existência de interdependência e interatividade do sujeito com o meio, mediado pelos instrumentos materiais e simbólicos do seu espaço” (Rocha, 2017, p. 67). Destarte, o espaço exterior deve permitir a vivência de uma dinâmica interativa entre as crianças e o ambiente, uma vez que os recursos presentes no mesmo influenciam a conduta lúdica das suas brincadeiras. Desta forma, pretende-se que as brincadeiras das crianças decorram no contexto exterior, potenciando o estabelecimento de relações com o outro, a descoberta do meio envolvente através das interações permanente com outros agentes e através do contacto com diferentes materiais pedagógicos e, por esse motivo, em trabalho colaborativo entre as seis estagiárias que realizavam a PES na instituição, construiu-se uma parede sonora (figura 5).



**Figura 5:** Parede sonora no espaço exterior da instituição

Constituindo a música, um papel fundamental no crescimento e desenvolvimento das crianças em idade pré-escolar e indo ao encontro das necessidades dos três grupos de crianças, optou-se pela construção de uma parede sonora tendo em vista o desenvolvimento de inúmeras competências, entre as quais se destacam, as emoções, os sentimentos, a atenção e a perceção auditiva, a memória auditiva a curto e a longo prazo, a socialização a nível da interação social e o trabalho colaborativo e cooperativo (Sousa, 2003). A utilização de materiais reutilizáveis do quotidiano das crianças como painéis, testos, pinças, caixas

metálicas, balões, embalagens, grelhas, entre outros, permitiu à criança atribuir novos significados aos materiais com que contacta em casa, e estimular a conversação entre a mesma e a sua família. Deste modo, procurou-se que as crianças se desenvolvessem a diferentes níveis, nomeadamente físico, social, cognitivo e emocional através da manipulação e experimentação das potencialidades dos materiais do quotidiano, descobrindo e dando origem a novas formas de utilização deste recurso. Dando a abordagem à música no jardim de infância uma continuidade às emoções e afetos vividos pela crianças no contacto, desde muito cedo, com diferentes formas musicais procurou-se integrar este recurso pedagógico – parede sonora – nas vivências e rotinas dos três grupos, por meio a valorizar o desenvolvimento “de uma prática do ouvir, do fazer música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 55), concebendo uma aquisição, progressiva, de competências musicais e o alargamento da sua cultura artística.

Não olvidando a MTP, impende ressaltar a quarta fase, de divulgação e avaliação do projeto, que devido à situação pandémica que se atravessa não foi possível concretizar junto dos familiares das crianças. Apesar disso, pode afirmar-se que os mesmos acompanharam o desenvolvimento de todas as ações dentro e fora do trabalho de projeto, realizadas com e pelas crianças através da voz dos educandos, que assumiram a postura de interlocutor entre os dois contextos em todo o processo de ensino e aprendizagem. A par disto, e como meio de facilitar a sua inclusão e a sua participação ativa, justificando as escolhas tomadas pelas estagiárias e pela educadora cooperante, optou-se por elaborar um vídeo elucidativo das ações desenvolvidas no contexto de educação pré-escolar, compilando diferentes fotos e vídeos das crianças, para partilhar com todos os encarregados de educação, numa reunião *online* realizada após o término da PES. Neste sentido, torna-se conveniente reforçar que a diade teve o cuidado de selecionar, de um modo igual, fotografias e vídeos de todas as crianças, antevendo a visão dos encarregados de educação face à inclusão e presença dos seus educandos nas ações. Esta partilha *online* demonstrou-se bastante útil e necessária pois permitiu ao par pedagógico entender quais as conceções e opiniões dos encarregados de educação face às ações desenvolvidas, numa troca de pensamentos e ideias relativas ao desenvolvimento individual e às competências adquiridas por cada criança. Deste modo, e convocando conhecimentos alcançados através do diálogo com os encarregados de educação, considera-se que as ações e a prática das estagiárias permitiram a aquisição de aprendizagens significativas que possibilitaram às crianças com mais dificuldades, nomeadamente ao nível

motor, cognitivo e social, desenvolver a sua comunicação, recorrendo a outros meios para se expressar e influenciando, positivamente, as suas relações com o outro, desenvolver competências motoras fulcrais para um crescimento pleno e desenvolver estratégias individuais para a gestão de conflitos, demonstrando saber lidar com as suas frustrações.

O desenvolvimento destas aprendizagens foi possível não só pela prática desenvolvida, mas, acima de tudo pela relação estabelecida entre a educadora cooperante e as estagiárias, bem como entre as estagiárias e o grupo de crianças. A afetividade como princípio base da ação educativa, nasce das interações e da noção das crianças acerca das suas emoções, sendo pautada como uma relação de mútua aceitação entre a criança e o adulto. Neste sentido, Maturana e Verden-Zöller (2004) defende que o amor, do ponto de vista biológico, é uma emoção constituinte de um domínio abrangente, no qual se aceita o outro como ele é, sem criar expectativas relacionadas com as consequências da sua vivência. No decorrer da PES, a atenção da estagiária foi repartida por todas as crianças, numa perspetiva de aceitar, educar e cuidar, acompanhando os seus processos de desenvolvimento, sem criar expectativas erróneas e exigindo de cada criança, apenas, aquilo que conseguia dar. Esta postura possibilitou a construção de uma relação de afetividade pautada de respeito, carinho e recetividade que impulsionou o processo de crescimento e desenvolvimento de cada criança, dando-lhes a oportunidade de falhar, de compreender as suas falhas e de evoluir, aprendendo a aprender.

Não sendo possível encarar a educação pré-escolar, como uma área que potencia aprendizagens fragmentadas, é crucial clarificar que, todas as ações desenvolvidas com e para as crianças convieram de uma articulação entre as diferentes áreas de conteúdos presentes nas OCEPE (2016), bem como do trabalho colaborativo entre a educadora cooperante, as estagiárias, as crianças, a assistente operacional e a supervisora da instituição, aquando dos *feedbacks* pré, durante e pós-ação. O desenvolvimento da criança, na educação de infância, processa-se como um todo, sendo imperativo que “as dimensões sociais, culturais, físicas e emocionais se [interliguem] e [atuem] em conjunto” (Lopes da Silva, et al., 2016, p. 10), para que a sua aprendizagem ocorra de um modo holístico, pleno e integrado. A observação constituiu o pilar primordial de toda ação, pois foi a partir da mesma que se desenvolveu uma prática contextualizada e articulada, assente numa diferenciação e inovação pedagógica por meio a fomentar a aquisição de competências e aprendizagens, de acordo com os interesses evidenciados e as necessidades individuais de cada criança. Seguidamente, reforça-se a

importância deste nível educativo no desenvolvimento da criança, na medida em que promove o desenvolvimento do currículo com articulação plena das aprendizagens, a gestão dos espaços, de um modo flexível, a participação ativa das crianças na planificação das suas aprendizagens, a utilização rotineira do método de projeto e de outras metodologias ativas e a livre circulação das crianças no espaço de aprendizagem (Lopes da Silva et al., 2016).

Para terminar, salienta-se a ideia de Marta (2015) aquando da distinção do desenvolvimento profissional do educador de infância em dois níveis, o “macroanalítico e o microanalítico”, sendo que o primeiro diz respeito à reestruturação educativa, ou seja, às diretrizes que o educador deve seguir e, o segundo nível refere-se à capacidade que o educador tem para refletir sobre a sua prática e sobre “as metodologias adotadas, as suas atitudes, a sua capacidade de inovar, de trabalhar em equipa, de refletir, na ação, sobre a ação e acerca da ação, ou seja, de ser um prático reflexivo” (p. 140). Na mesma linha de pensamento, considera-se que todas as ações planificadas e desenvolvidas com o grupo de crianças contribuíram, inquestionavelmente, para o desenvolvimento de competências e estratégias fulcrais para uma formação inicial completa e abrangente, assente na reflexividade e na importância de perspetivar a EPE como uma etapa determinante no processo de aprendizagem ao longo da vida. Daí a importância da formação contínua de um educador de infância, pois quando termina a formação inicial traz consigo um “conjunto de saberes e de conhecimentos que serão relevantes no desenvolvimento das crianças, mas não suficientes perante os desafios” (Marta, 2015, p. 145).

### **3.2. PERCURSO VIVIDO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Não sendo o ensino uma forma de trabalho centrada na produção de objetos, mas sim uma ação informada que visa a realização de um bem moralmente válido (Grundy, 1989, citado por Moreira, 2001), impende, numa primeira instância denotar que todas as ações planificadas e desenvolvidas no contexto de 1.º CEB emergiram de uma observação cuidada, atenta e reflexiva da turma como um todo e de cada criança individualmente. Compreender as especificidades, os interesses e as motivações, enunciados no subcapítulo 2.3. do presente relatório, permitiram agir em conformidade com os mesmos, perspetivando a construção de práticas educativas significativas que visaram a valorização dos diferentes ritmos de aprendizagem das crianças e das suas inteligências primordiais. As ações planificadas

sustentaram-se num trabalho colaborativo entre os dois elementos da díade, a professora cooperante, a supervisora institucional e as crianças, por meio a proporcionar experiências de aprendizagem com sentido e significado para o grupo, advindas da sua curiosidade e predisposição inata para aprender mais sobre o mundo que os rodeia, problematizando as suas dificuldades.

A par desta ideia, reforça-se a importância dos documentos orientadores e normativos como suporte do desenvolvimento de ações transformadoras, entre os quais se destacam as AE em articulação com as metas curriculares, explicitados de um modo aprofundado no subcapítulo 1.3. Procurou-se, no decorrer da PES neste nível educativo, ampliar uma construção articulada de saberes, recorrendo à promoção da interdisciplinaridade como “uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (Pires, 1998, p. 177) e ainda, à transdisciplinaridade pelas funções que assume como eixo organizativo de uma educação de qualidade e como etapa máxima de articulação curricular. A promoção de aprendizagens integradas e articuladas que suprimam a aquisição e o desenvolvimento de um pensamento fragmentado e isolado face a cada uma das áreas curriculares, possibilitou a criação de um espaço compartilhado de saberes onde o processo de ensino aprendizagem se tornou mais significativo e completo para as crianças. Urge referenciar ainda, as opções disciplinares tomadas indispensáveis na promoção do desenvolvimento de um “pensamento capaz de reunir (...), de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto” (Morin & Moigne, 2000, p. 207). Note-se que a ação pedagógica aliada às metodologias e às estratégias colocadas em prática culminaram numa resposta às necessidades e dificuldades da turma elencadas no subcapítulo 2.3.

Na impossibilidade de apresentar todas as ações desenvolvidas em díade, como outrora supramencionado, optou-se por elencar duas das atividades inseridas no âmbito do trabalho de projeto designado por “Depois das aranhas descobrir, já não tenho de fugir”, nomeadamente uma atividade de pesquisa orientada nos computadores face à temática em estudo e uma atividade artística relativa às teias de aranha que potenciou a aquisição de competências matemáticas de um modo integrado e significativo, explicitando cada uma das fases desta metodologia por forma a conceder uma visão ampla acerca de todo o trabalho desenvolvido. Ademais, paralelamente, apresenta-se uma planificação de dois dias, referente ao conteúdo programático das sequências e regularidades, tendo um deles sido lecionado em

colaboração e ainda, dois outros dias planejados, na semana seguinte, alusivos ao português e ao estudo do meio, respetivamente, pela sua inovação pedagógica e pelo impacto positivo nas crianças. Após reflexões sucessivas sobre a prática e uma análise conjunta com todos os intervenientes do processo com vista a responder adequadamente ao contexto e às crianças, salienta-se que o exercício de articulação entre as disciplinas a lecionar e a gestão flexível do currículo foram uma constante aquando da exploração de uma área curricular específica, por forma a experienciar “novas modalidades de organização, formais e informais, num esforço lento e persistente de inovação” (Nóvoa & Bandeira, 2005, p. 20).

Destarte, sendo a observação das brincadeiras livres das crianças no espaço exterior, o desencadeador do início do trabalho de projeto, importa percecioná-las como “uma linguagem entendível por todos que ultrapassa crenças, espaços geográficos e diversidade de culturas” (Neto, 2020, p. 37). Tendo acompanhado um grupo de crianças com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos que transitou há pouco tempo para o ensino formal, ainda mais em tempos pandémicos, onde uma grande parte da sua rotina de aulas fora passada dentro de casa, tornou-se necessário possibilitar a vivência de inúmeras experiências e brincadeiras ao ar livre e na natureza uma vez que “o brincar e o aprender são duas expressões que devem caminhar juntas no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar” (Neto, 2020, p. 159). Deste modo, através de brincadeiras espontâneas no espaço exterior, um grupo de crianças deparou-se com uma aranha em cima da sua teia, mostrando-se bastante entusiasmado, ainda que com um pouco de receio pelas conceções prévias que detinham acerca destes seres vivos. O V.M., apercebendo-se do fascínio dos restantes colegas, aproximou-se da aranha e, com a mão, destruiu a sua teia atirando a aranha para o chão, sem motivo aparente. Por forma a aproveitar esta ação menos positiva, dialogou-se com as crianças, que rapidamente se mostraram incomodadas com a atitude do colega, explicando a importância da preservação do meio ambiente e dos habitats dos seres vivos que nele se encontram, neste caso específico o da aranha. O papel do professor passa também por “acompanhar o processo de desenvolvimento da criança, bem como a trajetória das brincadeiras, os papéis representados e as limitações vivenciadas” (Marquez, 2011, p. 12), numa perspetiva de encontrar estratégias de intervenção para orientar ou mediar determinados comportamentos.

Nesta sequência, aquando do regresso para a sala de aula, o R.B., que se encontrava no grupo suprarreferido, questionou “Quanto tempo demora uma aranha a construir a sua teia?”.

Tendo por base esta questão e, compreendendo o interesse e preocupação evidenciado pela criança face à atitude demonstrada pelo seu colega V.M. no recreio, iniciou-se uma conversa em grande grupo, já na sala de aula, relativa ao tempo que as aranhas demoram a construir a sua teia. Perspetivou-se o desenvolvimento de uma consciência cívica e de uma postura reflexiva face aos limites que não devem ser ultrapassados quando se trata da vida animal. Além disso, assumindo-se o brincar como uma atividade imaginativa e interpretativa, através da qual as crianças experimentam e repetem formas de ser, de estar e de pensar, tornou-se imperativo explicitar a importância de repetir, ou não, o já conhecido para que o compreendam e se adaptem (Wajskop, 1999).

Deu-se, desta forma, início à primeira fase da MTP, a definição do problema, especificada no capítulo 1, através de um diálogo em grande grupo, onde se evocaram os conhecimentos prévios das crianças acerca desse assunto, partilhando mutuamente saberes, reconstruindo algumas das conceções erróneas até então adquiridas e indo ao encontro dos interesses e necessidades evidenciados pela turma, prosperando uma escuta atenta de todas as crianças. Durante esta fase, preconizou-se o bem-estar de todos os elementos do grupo, respeitando a sua individualidade, aquando do desenvolvimento do seu espírito crítico e da autoestima, enaltecendo, por sua vez, o espaço de sala de aula como um local propício ao diálogo sem inibições, onde as crianças podem ser elas mesmas, dar a sua opinião e ser escutadas, participando nas decisões da vida do grupo e assumindo um papel ativo no seu processo de ensino e aprendizagem. Urge ressaltar a relevância da temática em estudo -as aranhas- na promoção de uma educação inclusiva de qualidade que propicia a ampliação do acesso a todos os alunos, visando colmatar as suas dificuldades, anteriormente referidas no capítulo 2, através do desenvolvimento de um trabalho colaborativo. Uma educação inclusiva leva as crianças a compreender que, embora os processos para atingir um determinado fim sejam distintos, se torna possível atingi-los quando existe entreajuda e vontade em percorrer um mesmo caminho juntos, com um objetivo comum (Mrech, 1998). A título de exemplo salienta-se a afirmação de uma das crianças da turma com NAS que demonstrava um enorme fascínio pelos animais e pelas suas características, querendo participar ativamente e contribuir para a reconstrução das conceções das restantes crianças: “Existem aranhas chamadas pernilongas porque tem pernas compridas e finas e vivem no canto das salas. São quase invisíveis.” (T.G.)

Posto isto, após a definição dos objetivos do projeto, nomeadamente, desconstruir conceções erróneas acerca das aranhas, fomentar a aquisição de novos conhecimentos acerca

desta temática, consciencializar para a importância dos habitats dos seres vivos e promover uma gestão positiva das emoções aquando do contacto com estes seres vivos, teve início a segunda fase da MTP que diz respeito à planificação e ao desenvolvimento do trabalho. Optou-se por desenvolver a primeira planificação em torno da temática em estudo, adotando a obra de Eric Carle, “A aranha muito ocupada”, como ponto de partida para a exploração de conceitos relacionados com as aranhas. Dessarte, desenvolveu-se uma atividade leitura organizada em três momentos complementares, nomeadamente o de pré-leitura, o de leitura e o de pós-leitura. Dar oportunidade às crianças de experienciar momentos de pré-leitura permitiu evidenciar os seus conhecimentos prévios colocando-os em perspetiva com os novos a adquirir, com o intuito de “aprimorar e organizar o [seu] conhecimento para que a leitura a ser realizada não se torn[asse] uma atividade estática, (...) mas sim um processo que se inicia[va] na decodificação e que perpassa[va] as outras etapas do processo de leitura” (Silva, Gaffuri & Menegassi, 2006, p. 2).

Neste sentido, entregou-se a cada criança uma folha de registo que continha a imagem presente na capa do livro, bem como um excerto da obra a completar individualmente, recorrendo à sua criatividade e expectativas para a leitura da história. Assim que todas as crianças terminaram e após uma partilha, em grande grupo, das suas ideias, deu-se início à apresentação do livro utilizando como recursos um avental que continha personagens construídas em feltro e uma camisola que representava o celeiro onde a aranha tecia a sua teia, previamente elaborados em díade. A leitura de histórias deve contemplar momentos complexos de enriquecimento pessoal para as crianças, uma vez que proporcionam a aquisição e o desenvolvimento de competências relacionadas com a abordagem à escrita, mais concretamente, o desenvolvimento da literacia emergente e, conseqüentemente, a apropriação de competências de leitura. A utilização destes suportes pedagógicos aquando da leitura de histórias possibilitou captar a atenção de todas as crianças, envolvendo-as ativamente no desenrolar da ação e criando uma maior predisposição e motivação para a compreensão do enredo, promovendo, em simultâneo a sua criatividade e imaginação e o melhoramento da sua capacidade de atenção e concentração. A par desta ideia, Morais (1997) defende que através da leitura de histórias, o conhecimento do mundo, de si mesmo e dos outros que as crianças detêm se amplia, constituindo-se crucial no seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

No momento de pós-leitura que se sucedeu, ocorreu um diálogo acerca dos animais presentes na história, das características físicas que os diferenciavam e dos sons que emitiam, dando oportunidade às crianças de desenvolverem a sua linguagem e raciocínio, enriquecendo as suas estruturas cognitivas e linguísticas, o amor pelos livros e potenciando, “a descoberta do simbólico [que as] deslumbra nas suas manifestações mais sensoriais, mais artísticas” (Sequeira, 2002, p. 55). Seguidamente, as crianças realizaram um exercício de audição, devendo ouvir as diferentes vozes dos animais e fazê-las corresponder ao ser vivo respetivo. Posto isto, entregou-se a cada criança um diário de bolso do qual se fizeram acompanhar no dia-a-dia, registando sempre que possível e fora do contexto da escola, um novo animal descoberto, bem como a sua voz concernente.

Com estas atividades pretendeu-se que as crianças desenvolvessem a autonomia, adquirissem estratégias e competências de pesquisa e estabelecessem, ainda, uma atitude colaborativa com os EE, dando sentido e significado às suas aprendizagens, uma vez que “mais do que necessitarem d[e uma] ação socializadora, necessitam de oportunidades para se exercerem como actores com direito a serem ouvidos e lidos na sua forma de olhar e conceber o mundo” (Garcez, 2001, citado por Sarmiento & Marques, 2006, p. 64). No término destas tarefas, procedeu-se à elaboração de um mapa conceptual relativo ao que já sabiam sobre as aranhas, ao que gostariam de aprender e descobrir e ao modo como pretendiam pesquisar e compilar as diferentes informações.

Aproveitando o enorme entusiasmo das crianças aliado ao apreço e motivação demonstrado aquando da manipulação de recursos tecnológicos como computadores ou *tablets*, propôs-se, no âmbito da terceira fase desta metodologia, uma tarefa de pesquisa orientada. A turma foi organizada em cinco grupos atendendo à sua heterogeneidade, mas também aos níveis de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem distintos, para que, naturalmente, desenvolvem-se atitudes de cooperação e colaboração, interajuda e respeito pela opinião do outro, sendo estas algumas das dificuldades enunciadas no capítulo 2.3.

Neste sentido, elaboraram-se cinco guiões de pesquisa distintos, sendo o enfoque algumas das informações que os alunos pretendiam descobrir sobre as aranhas. No entanto, de forma a fomentar uma aquisição integrada e contextualizada de competências alusivas à temática em estudo bem como ao trabalho colaborativo, cada um dos guiões propunha a exploração de uma vertente distinta, nomeadamente a forma como as aranhas tecem as suas teias, o tempo de construção das teias, as diferenças entre as teias existentes, as

especificidades da maior aranha e da mais perigosa do mundo. Numa fase final do trabalho de pesquisa, as crianças explicaram, em grande grupo, as informações recolhidas num clima propício à troca de ideias e à (re)construção coletiva de saberes.

Cada um dos guiões de pesquisa subdividia-se em três etapas, sendo a primeira referente a uma das questões colocadas pelas crianças, como supracitado uma vez que se considerou fundamental que todas as crianças pesquisassem, encontrando as suas próprias respostas. Já a segunda e a terceira etapas eram iguais em todos os guiões, sendo relativas às diferenças entre aranhas e insetos e à representação de uma espécie de aranha à escolha do grupo de crianças. Através desta atividade investigativa, as crianças levantaram hipóteses, refutando e apresentando a sua visão pessoal, ativaram e expuseram algumas das suas conceções prévias, refletiram e tomaram consciência dos seus conhecimentos, analisaram diferentes conteúdos disponíveis nas páginas de *internet* disponibilizadas e debateram sob o ponto de vista de conciliar todas as ideias, desenvolvendo o seu “processo de enculturação” (Zômpero & Laburú, 2012, p. 677). Reforça-se que apesar desta atividade se ter demonstrado bastante significativa na construção de aprendizagens e saberes, salientando-se, uma afirmação do L.Z. aquando das brincadeiras no recreio: “Até podíamos fingir que éramos uma aranha ou inseto, mas só temos duas pernas por isso é impossível”, num desenvolvimento futuro, a turma seria organizada em grupos de duas crianças para possibilitar a criação de um ambiente mais calmo e de concentração.

Focando a importância da utilização das TIC no ensino do 1.º CEB, tornou-se fundamental proporcionar experiências possibilitadoras da “interpretação de fontes de informação diversificadas, (...) apresentação dos resultados de pesquisa, partilha de informação e vivência de situações de debate” (Costa, Rodriguez, Cruz & Fradão, 2012, p. 69) por meio a que as crianças compreendessem as potencialidades das tecnologias aquando da manipulação e contacto direto com as mesmas, numa perspetiva de aprendizagem pela ação, onde a criança assumiu o papel de exploradora. Para além de permitirem abordar aulas mais motivadoras e desafiantes, possibilitaram apoiar a aprendizagem dos conteúdos, dando às crianças hipóteses alternativas fornecedoras da “expressão criativa, [da] realização de projetos e [da] reflexão crítica” (Ponte, 2002, pp. 2-3). Complementarmente, abordando as TIC como ferramentas de aprendizagem disponibilizadas aos alunos, e tendo por base a teoria construtivista defendida por Piaget, torna-se imperativo destacar a relevância de permitir às crianças contactar com estas diferentes ferramentas para que dessa interação surgisse um

desenvolvimento a nível cognitivo. Desta forma, a atividade de pesquisa orientada propiciou à turma inúmeras possibilidades de construção da sua autoestima, preconizando uma aprendizagem ativa pela exploração, descoberta e interação com os pares. Urge salientar que, na visão de Almeida (2011, citado por Barbosa, 2012) estes ambientes de interação favorecem “o desenvolvimento coconstruído dos participantes por meio de mediações entre estes participantes, o meio social e o próprio ambiente, cuja influência na evolução e na aprendizagem não diz respeito apenas à forma como ele foi estruturado, (...) mas enfatiza as articulações na experiência social” (p. 89).

Ademais, ainda nesta fase da MTP, destaca-se uma outra ação desenvolvida que articula a temática das aranhas com a aquisição de competências matemáticas e ainda, com as artes visuais, nomeadamente a construção de um *kirigami*. Esta é uma arte tradicional japonesa de dobragem e recorte de papéis, tendo sido abordada com o intuito de consolidar aprendizagens referentes ao conteúdo das simetrias, como parte integrante do currículo do 2.º ano de escolaridade. Neste sentido, torna-se necessário, numa primeira instância, explicitar que as dobragens de papel eram algo elaborado com frequência pela professora cooperante pelas dificuldades evidenciadas pelas crianças. Optou-se, desse modo, por associar às dobragens o recorte, promovendo o desenvolvimento da motricidade fina das crianças aliado à colmatação de outras fragilidades, já que através das artes visuais as crianças expressam a sua visão do mundo e, “com isso desenvolv[em] as dimensões afetiva, motora e cognitiva, utilizando as diferentes linguagens artísticas” (Silva et al., 2010, p. 102).

A atividade decorreu em duas fases, sendo que num primeiro momento cada criança recebeu uma folha de papel A4 e seguindo os passos exemplificados construíram uma teia de aranha. Posteriormente, as crianças colaram o seu *kirigami* no caderno, traçando os eixos de simetria na teia, e registando por baixo, a definição do conceito de simetria construído, em grande grupo, através de um jogo no *wordwall*. No decorrer da ação, as crianças identificaram, interpretaram e descreveram relações espaciais situando-se no espaço em relação aos outros e ao objeto, compreenderam e utilizaram a comunicação matemática - canto superior direito, vértice, triângulo, retângulo, entre outros – e desenvolveram a sua motricidade fina, destreza manual e coordenação óculo-manual. Perspetivou-se um desenvolvimento das crianças a diferentes níveis, nomeadamente físico, social, cognitivo e emocional, tendo de gerir as suas frustrações e ultrapassar determinados obstáculos, através da manipulação e experimentação

das potencialidades do material, descobrindo e originando novas formas de utilização de uma simples folha de papel.

Ainda nesta fase foram desenvolvidas outras ações em torno da abordagem inicial, as aranhas e da importância de as perceberem como seres vivos que desempenham um papel ecológico fulcral nos ecossistemas, articulando as diferentes áreas curriculares numa perspectiva de desenvolver “aprendizagens o mais significativas possível [que] permitam [aos alunos] resolver os problemas de compreensão e de participação nas situações da vida real” (Leite, 2012, p. 90).

Antes de ressaltar a última fase da MTP, a avaliação e divulgação, impende enfatizar a elaboração do *padlet*, como descrito no capítulo 2.3., como ferramenta que permitiu partilhar com as famílias das crianças todas as ações desenvolvidas, assumindo-se como um instrumento de partilha e troca de ideias virtual, onde os familiares deixaram comentários bastante positivos acerca de todo o percurso vivenciado ao longo da PES, tornando-o num espaço coletivo de aprendizagem e colaboração, que se tornou significativo no desenvolvimento das crianças (Osório, Gomes & Valente, 2019). Exemplificando destaca-se um dos comentários dos pais: “Obrigada pela vossa dedicação. O T.G. está muito feliz com esta iniciativa”.

Dessarte, ainda que se atravessassem tempos incertos devido à pandemia do Covid-19, optou-se, juntamente com as crianças e com a professora cooperante, por construir uma dramatização em torno de todo o trabalho e ações desenvolvidas no projeto como forma de divulgação aos familiares. Consequentemente, e tendo por base a participação recorrente das famílias no *padlet*, solicitou-se a colaboração dos EE na preparação e construção dos fatos dos seus educandos e de alguns adereços a utilizar na peça. Imperativamente, refere-se que o pedido de colaboração poderia ser negado pelos familiares, no caso de não possuírem tempo ou até condições monetárias para despender na elaboração do vestuário e, que nesse sentido, ocorreu uma reflexão conjunta com a professora cooperante, pelo seu conhecimento profícuo das famílias que teve um enorme impacto na orientação do momento de escolha das personagens tendo por base os fatos a utilizar e a predisposição dos EE.

O teatro permitiu às crianças interpretar e descobrir uma nova modalidade textual, o texto dramático desenvolvendo competências de memorização e compreensão associadas ao ato de brincar, uma vez que a turma, no decorrer dos ensaios, jogava com o seu corpo, com o espaço e com o tempo, dando ideias e novas perspectivas para a realização das diferentes cenas (Garrocho, 2008, citado por Machado, 2010). Subsequentemente, reflete-se sobre o

envolvimento das crianças em todo o processo bem como a motivação intrínseca aliada ao vigor e à intensidade com que aderiram a toda a experiência de representação, tornando-se importante refletir sobre a visão de Sarmiento (2004) acerca da relevância de aceitarmos as crianças como atores sociais portadores de novidade, que gostam e pretendem participar ativamente na escolha dos vestuários, nas entradas e saídas cénicas, na definição dos espaços, entre outros. Assim, o mesmo autor distingue quatro eixos essenciais – a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração - que integram as práticas de teatro com crianças.

Desta forma, a interatividade diz respeito às atividades, aos valores e às preocupações que as crianças constroem aquando do estabelecimento de relações no teatro, a ludicidade consiste no ato de brincar e de atribuir novos significados aos adereços, a fantasia do real encontra-se relacionada com a forma fantástica como as crianças pensam sobre determinados assuntos relativos ao teatro e, por fim, a reiteração que consiste na intenção por parte da criança de começar tudo de novo a fim de experienciar novos momentos e vivências em conjunto com os colegas. Procurou-se desenvolver a autoestima, a criatividade e o sentido estético, levando as crianças a apropriarem-se, a reinventarem e a reproduzirem o mundo que as rodeia no sentido de ultrapassar receios pessoais através da representação de fantasias e de cenas do quotidiano, potenciando um crescimento holístico de todas as crianças aliado ao respeito pelo seu tempo individual. “Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento” (Sarmiento, 2004, p. 9).

A divulgação da dramatização realizou-se na plataforma *online Zoom*, pela impossibilidade de ser presencial devido às restrições impostas pela instituição, no entanto a adesão das famílias foi bastante tendo comparecido 20 dos 23 EE das crianças. Tendo em conta que o teatro foi realizado numa segunda-feira à tarde e colocando-se a hipótese de alguns familiares não poderem comparecer, elaborou-se um vídeo da dramatização partilhado, posteriormente, com todas as famílias para que pudessem acompanhar todo o processo desenvolvido bem como a prestação e o envolvimento de cada criança. O *feedback* recebido após a mesma foi também bastante positivo, contribuindo para a aquisição de competências profissionais determinantes, salientando-se um e-mail enviado por um EE “Começamos por agradecer todo o carinho e envolvimento que sempre manifestaram com a turma, em particular com o V.M. Ele sempre vos referiu com muita ternura e alegria” e algumas respostas das crianças, num diálogo que ocorreu no dia posterior à dramatização: “A minha mãe ficou orgulhosa

de toda a turma.”(X.S.), “A minha mãe não gostou, a minha mãe amou!” (E.B.), “A minha mãe ficou orgulhosa de mim e eu fiquei feliz!” (I.B.).

Posto isto, menciona-se ainda no âmbito da 4.ª fase da MTP, a avaliação que teve um carácter formativo, sendo esta componente avaliativa descrita de um modo aprofundado no capítulo 1, visando a transformação dos alunos em agentes esclarecidos, consciencializando-os para as suas potencialidades (Barreira, Boavida & Araújo, 2006). Para isso, gradativamente, ao longo de todas as fases do projeto foram construídas grelhas com base numa observação estruturada que possibilitaram a aquisição de uma visão abrangente em torno das competências adquiridas, das fragilidades sentidas e dos aspetos a melhorar por meio a orientar os alunos, procurando identificar as suas dificuldades com a intenção de os auxiliar na descoberta de diferentes modos para progredir (Cardinet, 1990). Paralelamente, como meio para adquirir informações mais detalhadas acerca das aprendizagens das crianças, optou-se por realizar, duas semanas após o término da PES, um questionário *online* à professora cooperante percecionando qual o impacto das ações desenvolvidas no quotidiano das crianças. Tendo a PES se desenvolvido em torno da metodologia de I-A importa desenvolver competências de questionamento tendo em vista um maior nível de reflexão profissional, consciencializando alunos em formação inicial para a importância de (re)pensar sobre as práticas, assumindo uma postura indagadora, crítica e reflexiva face ao trabalho desenvolvido (Jesus, Sá-Correia & Abrantes, 2006). Através deste questionário, como meio para uma avaliação mais aprofundada do percurso desenvolvido com e pelas crianças compreendeu-se que, efetivamente, as crianças desenvolveram aprendizagens significativas pelo carácter transversal das áreas curriculares que sustentaram as ações. Passa a citar-se uma das respostas da professora cooperante que corrobora esta transdisciplinaridade: “Pesquisaram, escreveram, cozinham, dramatizaram, aprendendo a partilhar e a respeitar os colegas mobilizando competências ao nível da matemática, do estudo do meio, do português, da cidadania, das TIC e das expressões artísticas.”

De um modo complementar, elaboraram-se outras ações paralelas à MTP, como suprarreferido, sendo apresentadas, de seguida, uma planificação de dois dias e outras duas atividades planificadas em semanas seguintes, que causaram um enorme impacto no grupo pelo seu potencial educativo e inovação didática e pedagógica, estabelecendo-se uma continuidade notável com a primeira planificação a abordar. Com a planificação de dois dias pretendeu-se abordar a temática das sequências e regularidades, como parte integrante dos conteúdos a lecionar no 2.º ano de escolaridade, preconizando uma aprendizagem pela ação

por meio a colmatar uma das dificuldades enunciadas no subcapítulo 2.3., mais concretamente, a aceitação das diferentes opiniões aquando do trabalho em pequenos grupos, trabalhando no sentido de as solucionar, fomentando, simultaneamente, competências de entreajuda, de escuta e de respeito pelo outro. Sendo ainda, a educação física uma componente curricular pela qual as crianças demonstravam um grande apreço, optou-se por iniciar a semana com uma atividade motora não só para motivar a turma, mas também de forma a ir de encontro aos interesses captados através da observação. A par desta ideia, ressalva-se a importância de conceber a educação física não apenas como área que fomenta o desenvolvimento de competências desportivas, mas também como promotora de competências sociais como “respeito mútuo, cooperação e afetividade” (Basei, 2008, p. 17).

Acrescenta-se ainda, que se procurou articular, transversalmente as áreas da matemática, do português, da educação artística, da cidadania e desenvolvimento, da educação física e das TIC sendo esta articulação passível de ser observada no decorrer da descrição e análise reflexiva desta planificação. Assim sendo, apresenta-se a sequência didática da planificação, tendo-se iniciado o primeiro dia da semana com a rotina semanal que consiste numa partilha, em grande grupo, das novidades do fim-de-semana, bem como um momento de conversação tendo por base as descobertas feitas pelos alunos acerca das vozes dos animais. Seguidamente, uma outra estratégia utilizada regularmente como desafio inicial da aula, pelo interesse e curiosidade que despertava nas crianças, era a caixa das surpresas. Esta continha no seu interior diferentes objetos alusivos às temáticas a abordar, sendo através do questionamento e da escuta atenta das especificidades de cada objeto, como por exemplo o peso, o seu barulho, entre outros, que as crianças descobriam quais os conteúdos curriculares a ser explorados. Desta forma, colocaram-se dentro da caixa diferentes cartões com letras que quando organizadas formavam a palavra ‘sequência’ e uma máquina fotográfica *polaroid*, que possibilitou a impressão instantânea das fotografias tiradas. Rapidamente, as crianças compreenderam a necessidade de organizar as letras para descobrir a palavra em falta, adivinhando através das pistas dadas e do diálogo conjunto, a atividade a realizar em seguida, no espaço exterior, que se centrava na construção das letras utilizando o corpo (figura 6).



**Figura 6:** Construção da palavra “Sequência” utilizando o corpo

Além da necessidade de trabalhar de um modo colaborativo com os colegas do mesmo grupo, fomentou-se o conhecimento do seu corpo conferindo-lhe “não somente a [sua] forma (...) como lhe é restituída pelo espelho, mas, sobretudo, [como] corpo eficaz, [um] instrumento que obedece, quando [a criança] quer alcançar alguma coisa” (Paín & Jarreau, 1996, citado por Ferrari & Sordi, 2009, p. 212). Ademais, optou-se pela utilização de uma *polaroid* por meio a proporcionar o contacto direto com objetos do quotidiano, explicitando as suas potencialidades como recurso didático que viabiliza o processo de ensino, na medida em que o aluno interage com o mundo que o rodeia, desenvolvendo novas capacidades, atitudes e destrezas (Caldeira, 2009).

Após esta tarefa, os alunos partilharam as suas conceções prévias relativas às sequências. Já na sala de aula elegeram-se algumas crianças, segundo diferentes critérios, por exemplo, a sua altura, a cor dos olhos, o seu sexo, entre outros, dispondo-as numa linha, sendo que os restantes alunos, através de uma observação cuidada e atenta procuravam identificar quais as regularidades e, conseqüentemente, a sequência dos grupos respetivos, registando-a no seu caderno quadriculado. Cada um dos alunos teve oportunidade de criar uma sequência, selecionando os colegas que pretendia que na mesma entrassem e definindo os seus próprios critérios de seleção e organização do grupo. Neste sentido destacam-se algumas das explicações das crianças: “Eu escolhi um menino e um menina, um menino e uma menina...” (R.B.); “Ela tem cabelo curto e ela tem cabelo comprido, depois outra vez cabelo curto e comprido...” (R.S.); “Tinham de se virar de costas para se ver porque é um menino com carapuço no casaco e outro sem, um com carapuço e outro sem...” (L.Z.); “Um menino com camisola verde, outro com camisola amarela e outro com camisola cinzenta, um menino com camisola verde, ...” (M.T.). Permitir que as crianças fizessem as suas próprias escolhas fomentou a sua participação ativa, o poder de decisão e o desenvolvimento da comunicação e do pensamento lógico-matemático.

Num momento seguinte, procedeu-se à elaboração de uma folha de registo com dois exercícios relativos às sequências, aliados à exploração e manipulação de duas atividades no *wordwall* que permitiram corroborar as respostas dadas pelas crianças, numa perspetiva de coconstrução dos saberes onde os alunos assumiram uma postura indagadora e reflexiva acerca das respostas dadas pelos colegas, no sentido de construir aprendizagens contextualizadas e significativas. Concomitantemente, aquando do término das folhas de registo, as crianças realizaram diferentes tarefas no manual de matemática uma vez que os materiais didáticos utilizados não são por si só um conhecimento, mas sim um meio auxiliador

da criança na construção de conhecimentos e na sua compreensão (Botas & Moreira, 2013). Para facilitar o processo de ensino e aprendizagem recorreu-se à complementaridade entre diferentes materiais didáticos, dos quais se evidencia os computadores e *tablets*, jogos didáticos, materiais manipuláveis, manual escolar, folhas de registo, entre outros, procurando descurar o uso excessivo do manual escolar em contexto educativo, como um dos materiais mais utilizado na generalidade das aulas por uma grande maioria dos docentes (Pires, 2009). Noutra ótica, incluiu-se o manual escolar em algumas planificações, como pretexto para a consolidação das aprendizagens já que um ensino enriquecedor da matemática pressupõe o recurso a uma multiplicidade e diversidade de materiais, ensinando “os alunos a serem capazes de resolver situações problemáticas e refletirem de modo a aplicarem as ideias matemáticas num vasto conjunto de situações” (Botas & Moreira, 2013, p. 254).

Ininterruptamente, a turma subdividiu-se em pequenos grupos tendo sido disponibilizado a cada um, diferentes peças e missangas para a construção de pulseiras e um guião orientador com informações determinantes que permitiram ao professor orientar e mediar a atividade, potenciando o desenvolvimento da autonomia. Importa mencionar que nos guiões se utilizou uma linguagem bastante clara e simples, sendo o vocabulário adequado à faixa etária da turma para que as crianças entendessem os objetivos da atividade, nomeadamente, como construir uma pulseira cujas missangas deveriam ser organizadas segundo uma regularidade à escolha de cada um. Mais uma vez, refletindo sobre o ensino da matemática, torna-se fulcral que o docente detenha um conhecimento além daquele que irá ensinar visando uma organização das aprendizagens que permitirá aos alunos “estender, aprofundar e desenvolver processos matemáticos de modo a enriquecer a [sua] estrutura conceptual e o [seu] poder matemático” (Monteiro, Costa & Costa, 2004, p. 188). No âmbito das artes visuais, as crianças pintaram peças de azulejo, utilizando tintas guache e materiais do quotidiano, que foram utilizadas na atividade que se segue.

No dia seguinte, realizou-se uma dramatização em díade recorrendo a dois fantoches de corpo – o João e a Mia -, na qual a participação das crianças se tornou determinante para o desenrolar da ação. A dramatização concretizou-se em torno da temática “O sótão do avô Sérgio” e, para isso, elaboraram-se 23 caixas sensoriais com diferentes materiais, como pedras, algodão, massa cozida, água quente, *slime*, entre outros, e 23 poemas sobre esta temática. A cada caixa correspondia um poema, devendo as crianças, num primeiro momento, ouvir atentamente a leitura dos poemas, dirigindo-se em seguida, até à caixa respetiva,

sentindo e procurando descrever as sensações e as percepções acerca do material, enquanto os colegas tentavam adivinhar do que se tratava. Aquando da exploração de cada uma das caixas sensoriais, as crianças procuraram encontrar as peças de azulejo elaboradas no dia anterior, para a construção de sequências matemáticas.

Diligenciou-se uma correlação entre a aquisição de competências do português e da matemática através da valorização de experiências sensoriais, já que “pela sensação, percepção, imaginação e pensamento, [todos os conhecimentos são válidos], variando no tempo e no espaço, de indivíduo para indivíduo e num mesmo indivíduo” (Chauí, 2002, p. 171). A utilização de poemas sucessivos, como peça fundamental no desenrolar da ação, possibilitou aos alunos contactar com um novo género textual, o texto poético identificando as regularidades do mesmo. Refere-se ainda que, assim que as crianças encontrassem as peças de azulejo era-lhes dada uma pulseira com uma figura geométrica para a realização de sequências, num momento seguinte, tendo por base os critérios das cores e das formas.

Como supradito, uma das caixas sensoriais continha algodão no seu interior, sendo importante destacar um diálogo entre o T.G. e o R.B. relativo a este material: “É fofinho como o pelo das ovelhas...parece algodão” (T.G.); “Algodão doce?” (R.B.); “Não! Algodão normal do que cresce nas árvores.” (T.G.); “Mas então de onde vem o algodão doce?”. Deste modo, optou-se por utilizar esta conversaçãõ como mote para o desenvolvimento de duas ações em torno desta temática, na semana seguinte, relacionando-a com os conteúdos específicos de estudo do meio – as plantas cultivadas e espontâneas – clarificando, esclarecendo e indo ao encontro das dificuldades e interesses evidenciados.

Dessarte, iniciou-se a exploração dos conteúdos a partir da criação de uma chuva de ideias no *mentimeter* com o título “De que te lembras quando ouves a palavra algodão?”, por forma a compreender quais os conhecimentos prévios das crianças. Para isso, a turma organizou-se em grupos de dois elementos sendo disponibilizado a cada um, um computador e a senha de acesso para que registassem as suas percepções. Após esta tarefa, dialogou-se em grande grupo acerca dos conhecimentos das crianças, apresentando-se, num momento posterior, um vaso apenas com areia e alguns ramos de árvore semelhantes ao do algodoeiro. A motivação e o entusiasmo das crianças foram evidentes, tendo sido explicitada a impossibilidade da plantação de um algodoeiro pelo seu tempo de florescimento e como se processaria a atividade. Consequentemente, à vez as crianças espetaram os ramos na areia colando bolas de algodão nos mesmos, assemelhando-se esta criação a um verdadeiro

algodoeiro. Privilegiando-se a aquisição de conhecimentos relativos a esta planta, optou-se pela elaboração de um trabalho de pesquisa orientado, para o qual se construiu um *site* com todas as informações importantes a recolher pelas crianças. Dessa forma, utilizando os computadores da atividade anterior, as crianças completaram uns cartões coloridos com os conhecimentos alcançados através do trabalho de pesquisa, pendurando-os, depois no algodoeiro, como se vê na figura 7.



**Figura 7:** Colocação dos cartões com informações relativas ao algodoeiro na planta construída pela turma

Continuamente, procedeu-se à leitura do poema elaborado no âmbito da dramatização acerca do algodoeiro, abordando-se as definições de plantas cultivadas, como é o caso do algodoeiro, e de plantas espontâneas, aliadas à realização de uma ficha do manual de estudo do meio, pela sua importância quando relacionado com experiências de aprendizagens ativas e contextualizadas por forma a consolidar os conhecimentos. Como meio para a reconstrução de concepções erróneas relativas à origem do algodão doce e tendo em vista o aprender vivendo, proporcionaram-se momentos ricos de aprendizagem, nos quais as crianças compreenderam e atribuíram sentidos e significados reais às vivências do quotidiano (Matta, 2004). Então, levou-se para a sala de aula uma máquina de algodão doce, dando às crianças a oportunidade de contactar diretamente com este instrumento compreendendo que, efetivamente o algodão doce não cresce nas árvores e observando todo o seu processo de confeção. Este foi um momento de grande aprendizagem conjunta não só pela felicidade e espontaneidade demonstrada pelas crianças, mas também pelo seu entusiasmo em construir novas aprendizagens, através do questionamento e vontade constante em querer saber mais pormenores e especificidades daquele instrumento, que, para muitas, consistia numa novidade nunca antes vista. Exemplificando, salientam-se algumas das afirmações das crianças: “Não acredito que isto está a acontecer” (V.M.); “Esta é a melhor aula do mundo” (M.B.); “Tudo o que sempre quis foi comer algodão doce sem ser nas feiras populares” (M.F..).

Subsequentemente, as crianças provaram o algodão doce, caracterizando o seu sabor e a sua textura, referindo semelhanças entre este e o algodão proveniente do algodoeiro, num momento de diálogo em grande grupo. Elaboraram ainda, uma banda desenhada referente ao processo desenvolvido, organizando os passos da confeção do algodão doce, nomeadamente, aquecer a máquina, colocar o açúcar, entre outros.

Fomentando uma continuidade entre a temática geral “O sótão do avô Sérgio”, advinda da dramatização realizada propôs-se a elaboração de um texto narrativo coletivo a fim de desenvolver competências de escrita, mobilizando experiências e saberes adquiridos no processo de construção textual. Deste modo, pretendeu-se que as crianças contribuíssem ativamente com ideias, trabalhando colaborativamente com vista à produção de um texto coeso e coerente assente na temática supramencionada. Do ponto de vista didático, os textos apresentam-se como “a unidade (...) base do ensino, no sentido que ele é, ao mesmo tempo, unidade funcional da comunicação e unidade atestável da atividade [linguística]” (Dolz-Mestre & Gagnon, 2015, p. 36), sendo fundamental perceber a sua construção segundo diferentes componentes de produção textual, a planificação, a textualização e a revisão. Neste sentido, a fase de planificação diz respeito ao momento de ativação dos conhecimentos sobre o tópico, onde as crianças selecionaram e organizaram as informações com o intuito de elaborar um plano (Barbeiro & Pereira, 2007). Para isso, utilizaram-se cartões com imagens que respondiam às questões “Como?”, “O quê?”, “Quando?” e “Quem”, tendo as crianças de selecionar os pretendidos, colocando-os numa cartolina. Já na fase de textualização, procurou-se que os alunos desenvolvessem “a capacidade de activar possibilidades e de tomar decisões entre diversas soluções [possíveis]” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.19), perspectivando “o aparecimento das expressões linguística que, organizadas em frases [e] parágrafos, [formam um texto]” (p. 18). Para terminar, na fase da revisão, preconizou-se uma reflexão conjunta através da qual o texto sofreu algumas reformulações. Salienta-se ainda que as interações que se estabeleceram no decorrer das diferentes fases foram bastante significativas, desenvolvendo nas crianças atitudes de respeito face às opiniões e pontos de vista divergentes dos seus.

Sendo o ensino uma prática emocional (Sales, 2012), tornou-se possível desenvolver um trabalho de projeto significativo bem como, ações contextualizadas, sobretudo pela relação estabelecida com a professora cooperante e com a turma. A par desta ideia, Balancho e Coelho (1996) defendem que a resolução de problemas existentes reside essencialmente,

numa relação pedagógica de qualidade, como facilitadora da aprendizagem das crianças. Neste sentido, tendo por base a relação de respeito e afetividade construída, considera-se que a PES em contexto de 1.º CEB impulsionou o processo de crescimento e desenvolvimento holístico de cada criança da turma, dando-lhes a oportunidade de experimentar, de compreender as suas falhas, evoluindo e aprendendo a aprender. Importa também refletir sobre a prática desenvolvida pelo seu contributo inquestionável na aquisição de competências e estratégias cruciais no início da construção de uma identidade profissional consistente, embora necessitem regularmente de atualização e aprofundamento, pelo reconhecimento da necessidade de uma contínua “construção social, marcada por interações diversas mediante as quais os professores obtêm, sustêm e inovam” as suas práticas futuras (Terremoto, 2012, pp. 34-35).

## METARREFLEXÃO

Finda esta etapa formativa que visa o desenvolvimento de um perfil profissional duplo, torna-se necessário a elaboração da presente metarreflexão, que incide num olhar retrospectivo sobre todo o percurso vivenciado no âmbito da Prática Educativa Supervisionada em ambos os níveis educativos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, como o colmatar de uma experiência determinante na construção de uma identidade profissional globalizante, em constante reconstrução. Neste sentido, procura-se evidenciar as principais competências e saberes científicos, pedagógicos, didáticos e organizacionais adquiridos alicerçadas ao desempenho de práticas pedagógicas inovadoras e sintonizadas com o quotidiano das crianças, tendo como referencial os interesses, as necessidades e as fragilidades observadas em cada valência, emergentes da valorização das crianças “nas suas múltiplas dimensões” (Serra, 2004, p. 121).

Ademais, todo o percurso formativo bem como a elaboração do presente relatório espelham a necessidade de transpor os conceitos teóricos adquiridos para a prática educativa, pela existência de uma relação indissociável entre estas duas componentes. Segundo Pórlan e Rivero (1998), “saber algo não é sinónimo de saber fazê-lo na prática” (p. 8), sendo por este motivo determinante o estágio desenvolvido onde se integraram e utilizaram, de um modo seguro e pertinente, os conhecimentos teóricos adquiridos com vista à resolução de problemas reais que surgiram ao longo do percurso (Ericone, 2001).

Prever uma formação ao longo da vida, no que à profissão docente concerne, pressupõe um distanciamento possibilitador da reflexão acerca dos receios e dificuldades, atribuindo sentidos à prática, com vista à melhoria das atuações futuras. Deste modo, salientam-se alguns receios não só pelo constante questionamento acerca das metodologias, escolhas, recursos e materiais a utilizar aquando do exercício de reflexão na construção das planificações inteiramente relacionadas com a observação da turma, mas também pela dificuldade sentida em manter a autoridade necessária ao estabelecimento de relações positivas com os grupos, tanto na EPE como no 1.º CEB. Apesar disso, ultrapassaram-se as dificuldades com a ajuda das docentes cooperantes e das supervisoras institucionais, evidenciando-se uma clara distinção entre os conceitos de autoritarismo e autoridade, sendo este último fundamental para que as crianças encarem o seu processo de ensino e aprendizagem como algo fulcral para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais.

Alarcão (1996) defende que “a maior qualidade de um [docente] é a sabedoria (...), feita de flexibilidade e de bom senso para perceber a oportunidade das decisões a tomar” (p. 14). Desta forma, todo o percurso formativo requereu paciência e muito dedicação pela invisibilidade instantânea da aquisição de competências significativas por parte das crianças. No entanto, importa perceber a formação inicial como um “fazer permanente, que se refaz constantemente na ação [porque] para se ser, tem de se estar sendo” (Freire, 1972, citado por Alarcão, 1996, p. 14), ouvindo e colocando em perspetiva as diferentes opiniões de todos os intervenientes do processo.

Todas as ações se desenvolveram em torno de um trabalho colaborativo, fruto de uma relação de proximidade, tanto entre a díade, como com as docentes cooperantes e os grupos de crianças, culminando em momentos de observação sistemática e de reflexão antes, durante e após a ação, como componentes transversais da I-A. Este processo de formação inicial com carácter prático e investigativo, constitui-se fundamental no desenvolvimento de qualquer docente pela mobilização de conhecimentos nos diversos domínios, resultantes na aquisição de “competências, capacidades e atitudes de análise crítica, inovação e investigação pedagógica” (Ponte, 2006, p. 3). Contudo, Alarcão e Canha (2013) afirmam que “faliu a ideia de que uma formação inicial sólida é suficiente para assegurar o bom desempenho durante todo o percurso profissional”, sendo, deste modo, imprescindível que o docente perspetive uma constante reorganização das suas práticas, recorrendo a diferentes metodologias e estratégias, preconizando uma aprendizagem ao longo da vida que lhe possibilite dar resposta e problematizar as alterações que advém de um mundo em constante transformação. Importa valorizar também, o contributo das unidades curriculares frequentadas no decorrer deste mestrado profissionalizante cujos conhecimentos teóricos adquiridos sustentaram as ações educativas desenvolvidas em ambas as valências.

A par destas ideias, urge refletir sobre traços comuns da profissionalidade docente, destacando, simultaneamente, as especificidades do perfil do educador de infância e do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Assumindo-se a educação pré-escolar como a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida (Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro), importa perceber o educador como um facilitador que organiza o ambiente educativo, proporcionando experiências educativas integradas e como um observador que planifica tendo em conta os conhecimentos que as crianças já possuem, adequando a prática às necessidades, dificuldades e especificidades do grupo, atendendo à sua heterogeneidade

(Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto). Neste sentido, optou-se por proporcionar “experiências e oportunidades de aprendizagem que permit[issem] à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência, autonomia e autocontrolo, criando condições favoráveis para que [o] sucesso na etapa seguinte” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 97), assegurando, desta forma, uma transição harmoniosa e uma continuidade significativa aquando da sua entrada no 1.º CEB.

Por outro lado, pressupondo o 1.º CEB um ensino globalizante da responsabilidade de um único professor (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), este deve procurar desenvolver o currículo, articulando as diferentes áreas curriculares, num contexto de escola inclusiva, mobilizando os conhecimentos prévios dos alunos bem como os obstáculos e os erros, com o intuito de promover a construção de situações de aprendizagens. Destarte, procurou-se criar oportunidades de trabalho colaborativo, concedendo aos alunos um papel ativo e desconstruindo o conceito de educação transmissiva, onde o professor desempenha o papel de detentor máximo dos saberes. Ao invés, através de oportunidades de descoberta e de contacto direto com experiências reais de aprendizagem, o trabalho desenvolvido centrou-se em aprender a ensinar, ensinando os alunos a aprender. Sintetizando, no contexto de EPE, o educador deve focar-se em estimular as capacidades das crianças, fomentando o desenvolvimento holístico das suas potencialidades e especificidades, com vista à promoção de estabilidade e segurança afetiva. No ensino básico, o professor deve procurar articular objetivos centrados no crescimento e desenvolvimento das crianças com o currículo, perspetivando o avigoramento da sua identidade cultural, pessoal e social e a aquisição de conhecimentos, capacidades e atitudes fulcrais para a vida em sociedade (Ponte, 2000).

Para terminar, ao longo do presente relatório tornam-se evidentes as competências e conhecimentos pessoais e profissionais adquiridos com a PES, habilitando para um perfil de docência duplo que possibilita um olhar abrangente e transversal do processo de desenvolvimento e crescimento das crianças, ainda que cada valência disponha de especificidades inconfundíveis. Desta maneira, a aquisição de um perfil duplo docente permite acompanhar os alunos por um período de tempo mais alargado, criando condições favoráveis a uma continuidade educativa, onde se assegura o apoio e a compreensão da importância desta transição, pelo seu conhecimento profícuo do contexto de EPE e de 1.º CEB. Para se ensinar e cuidar é necessário amar o que se faz, sendo este o primeiro passo para compreender a necessidade de uma formação ao longo da vida que ainda agora se iniciou.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). Ser professor reflexivo. *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*, 171- 189.
- Alarcão, I. (Org.). (2000) Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In P.B. Campos, *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior* (pp. 21-31). Porto.
- Alarcão, I. (2002). *Escola reflexiva e o desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas?* In J. Oliveira-Formosinho (org.), *A supervisão na Formação de Professores: Da sala à escola*. Porto Editora.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma reflexão para o desenvolvimento*. Porto Editora.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão. Edições Almedina.
- Amaral, M., Moreira, M., & Ribeiro, D. (1996). O papel do Supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão*. (pp 89-122). Porto Editora.
- Antunes, E., & Costa, C. (2002). Inteligências Múltiplas. *Conhecimento e Educação*, 40.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1-10.
- Balancho, S., & Coelho, M. (1996). *Educação Hoje, Motivar os Alunos*. Texto Editora.
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). O ensino da escrita. *A dimensão textual*. DGIDC-PNEP.

- Barbosa, C. (2012). A aprendizagem mediada por TIC: interação e cognição em perspectiva. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, 11. DOI: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v11i0.242>
- Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. *Revista portuguesa de pedagogia*, 95-133.
- Basei, A. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47(3), 1-12.
- Becker, F. (1993). *O que é construtivismo*. FDE, 87-93.
- Berger, G. (1992). A investigação em educação: modelos sócio-epistemológicos e inserção institucional. *Revista de Psicologia e de Ciências da Educação*, 3(4), 23-36.
- Berns, R. (2002). *O desenvolvimento da criança*. Edições Loyola.
- Bonatto, A., Barros, C. R., Gemeli, R. A., Lopes, T. B., & Frison, M. D. (2012). Interdisciplinaridade no ambiente escolar. Seminário de pesquisa em educação da região sul, 9, 1-12.
- Borges, M., Pereira, H., & Aquino, O. (2012). Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(3), 5.
- Botas, D., & Moreira, D. (2013). A utilização dos materiais didáticos nas aulas de Matemática: Um estudo no 1.º Ciclo. *Revista Portuguesa de Educação*, 253-286.
- Bouton, J. (1996). *Reaprender a Dormir*. Dinalivro.
- Brazelton, T. B., & Greenspan, S. I. (2002). *A criança e o seu mundo: Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Editorial Presenças.

- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an experimental ecology of human development*. American Psychologist, 513-531.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 07-34.
- Caetano, A. P. (2004). *A complexidade dos Processos de Formação e a Mudança dos Professores. Um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-acção*. Porto Editora.
- Caldeira, M. (2009). A importância dos materiais para uma aprendizagem significativa da matemática.
- Cardinet, J. (1990) *Évaluation scolaire et pratique*. De boeck Université.
- Carvalho, R. S. (2015). Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. *Revista Teias*, 16(41), 124-141.
- Chauí, M. (2002). *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo Companhia das Letras
- Cole, M., & Walker, S. (1989). *Teaching and Stress*. Open University Press.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projetos em educação*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2019). O projeto de autonomia e flexibilidade curricular: que desafios curriculares e pedagógicos?.

- Costa, F., Rodriguez, C., Cruz, E., & Fradão, S. (2012). Repensar as TIC na Educação. *O professor como agente transformador*. Santillana.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, 213-230.
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., Nanzhao, Z. (1996). Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Educação um tesouro a descobrir. Acedido em <https://livros01.livrosgratis.com.br/em000009.pdf>
- Dewey, J. (1895). *Plan of organization of the university primary school*. Acedido em <https://www.passeidireto.com/arquivo/67795216/88ohn-dewey/30>
- Dewey, J. (1899). *The school and society: Being three lectures*. University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1902). The school as social center. *The Elementary School Teacher*, 3(2), 73-86.
- Dewey, J. (1903). Democracy in education. *The elementary school teacher*, 4(4), 193-204.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*.
- Dolz-Mestre, J., & Gagnon, R. (2015). O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. *Gêneros orais no ensino*, 23-56.
- Ericone, D. (2001). *Ser Professor*. Edipucrs.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes* (4.ª Ed.). Porto Editora.
- Estrela, M., & Estrela, A. (2001). *IRA – investigação, reflexão, ação e formação de professores. Estudos de caso*. Porto Editora.

- Fernandes, D. (2019). Avaliação sumativa. Avaliação formativa. Folha de apoio à formação-Projeto MAIA. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e Direção Geral de Educação do Ministério da Educação.
- Ferracioli, L. (1999). Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80 (194).
- Ferrari, A., & Sordi, R. (2009). A dimensão do corpo na aprendizagem. *Estilos da Clínica*, 14(27), 208-229. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v14i27p208-229>
- Ferreira, C. A. (2006). A avaliação formativa vivida pelos professores do 1º ciclo do ensino básico. *Revista portuguesa de pedagogia*, 71-94.
- Ferreira, J. C. G. (2020). *Descobrir, aprender e brincar na natureza em contexto de creche* (Dissertação Doutoramento).
- Figueira, E. (2017). *O que é educação inclusiva*. Brasiliense.
- Filgueiras, M. S. C. (2010). O espaço e o seu impacto educativo: quais as principais características da gestão e organização do espaço sala em educação infantil (Dissertação Doutoramento).
- Filliozat, I. (2001). *No coração das Emoções das crianças. Compreender a sua linguagem risos e choros*. Editora Pergaminho.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de educação*, 14, 273-291.
- Forneiro, L. (1998). A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In M. Zabalza (1998), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229-281). Artmed.
- Freire, S. (2008). *Um olhar sobre a inclusão*. *Revista de Educação*, 5-20.

- Freitas, L. V & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem cooperativa*. Edições ASA.
- Gaspar, M. & Roldão, M. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gomes, M. (2014). *Os Modelos Pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*.  
Acedido em  
[https://www.researchgate.net/profile/Mario\\_Gomes10/publication/301303139\\_Os\\_Modelos\\_Pedagogicos\\_HighScope\\_e\\_do\\_Movimento\\_da\\_Escola\\_Moderna\\_Propostas\\_de\\_Pedagogia\\_Diferenciada/links/57118e7f08aeebe07c0246a8/Os-Modelos-Pedagogicos-HighScope-e-do-Movimento-da-Escola-Moderna-Propostas-de-Pedagogia-Diferenciada.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Mario_Gomes10/publication/301303139_Os_Modelos_Pedagogicos_HighScope_e_do_Movimento_da_Escola_Moderna_Propostas_de_Pedagogia_Diferenciada/links/57118e7f08aeebe07c0246a8/Os-Modelos-Pedagogicos-HighScope-e-do-Movimento-da-Escola-Moderna-Propostas-de-Pedagogia-Diferenciada.pdf)
- Gómez, Á. (1999). Comprender la enseñanza em al escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. In J. Sacristán, & Á. Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza* (8ª ed., pp. 115-136). Ediciones Morata.
- Hohmann, M. (1997). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ivic, I. (2010). *Lev Semyonovich Vygotsky: Coleção Educadores MEC. Massangana*.
- Jesus, M., Sá-Correia, M., & Abrantes, M. (2006). A importância do questionamento no desenvolvimento da competência reflexiva em contextos de supervisão. *XIV Colóquio da AFIRSE*.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (1965). *Educação para uma civilização em mudança*. Edições Melhoramento.
- Kilpatrick, W. (2007). *Método do Projeto*. Edições Pedago.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial GRAÓ.

- Leite, C. (2012) A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>
- Lopes, A. C. (2014). Teorias de currículo. Cortez Editora.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/DGE.
- Ludovico, O. M. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Editorial Novembro.
- Machado, M. (2010). A criança é performer. *Educação & Realidade*, 35(2).
- Marchão, A. (2012). O lugar do livro nos modelos curriculares para a infância. *Jornadas de Literatura Infanto-Juvenil*.
- Marques, T. C. C. (2014). *A aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de competências sociais: contributos do projeto curricular integrado (estudo no 2º ano do 1º ciclo do ensino básico)* (Doctoral dissertation).
- Marques, I. (2019). *A brincar também se educa*. Manuscrito.
- Marquez, C. (2011). Aprender Brincando. *IV EDIPE-Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Acadêmicas.
- Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudos e investigação em psicologia y educación*, 043-046. DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>
- Marta, M., & Lopes, A. (2012). Setor público e identidades profissionais em educação de infância: transformações e permanências na última década. *Revista Portuguesa de Educação*, 25(1), 29-52.

- Martinho, R. P. (2018). *Educar para o otimismo e para as emoções positivas* (Dissertação Doutorado).
- Martins, N. P. (2019). *Educar pela Positiva*. Bertrand Editora.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carillo, J., Silva, L., Enacarnação, 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 (DGE)..
- Matta, I. (2004). Aprender vivendo: As experiências de vida no desenvolvimento e na aprendizagem. *Análise Psicológica*, 22(1), 73-80.
- Maturana, H. & Verden-Zöller, G. (2004). *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. Palas Athena.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da teoria à prática: educação ambiental com as crianças pequenas ou o fio da história*. Porto Editora.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mesquita, C., Pires, M. V., & Lopes R. P. (2016). Contributos para uma formação na docência de (mais) qualidade. *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas*, 3-5.
- Monteiro, C., Costa, C., & Costa, C. (2004). Competências matemáticas à saída da formação inicial. *A matemática na formação do professor*, 169-197.
- Moraes, M.C. (1998). *O paradigma educacional emergente*. Papyrus.
- Morais, M. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Edição Cosmos. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2002.3203>
- Morales, P. (2001). *Relação professor-aluno*. Edicoes Loyola.

- Moreira, M. A. L. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor estagiário de Inglês*. Instituto de Inovação Educacional.
- Morin, E., & Moigne, J. L. (2000). *A Inteligência da Complexidade*. Petrópolis.
- Moss, P. (2008). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório?. *Cadernos de Pesquisa*, 3(3), 142-159.
- Mrech, L. (1998). O que é educação inclusiva. *Revista Integração*, 10(20), 37-40.
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto.
- Neto, A., Ávila, E., Sale, T., Amorim, S., Nunes, A., & Santos, V. (2018). Educação inclusiva: uma escola para todos. *Revista Educação Especial*, 31(60), 81-92.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente.
- Nóvoa, A. (2011). Pedagogia: a terceira margem do rio. *Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo*.
- Nóvoa, A., & Bandeira, F. (2005). *Evidentemente: histórias da educação*.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Refletir e investigar sobre a prática profissional, 29, 29-42.
- Oliveira-Formosinho, J. (2006). *Modelos curriculares para a Educação de Infância: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *Modelos curriculares para a educação de infância*, 13-42.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2011). A perspetiva pedagógica da Associação Criança: A Pedagogia-em-Participação. *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*, 11-45.

- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, C., Lino, D., & Niza, S. (1996). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora.
- Osório, A., Gomes, M., & Valente, A. (2019). Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial. *XI Conferência Internacional de TIC na Educação*. Universidade do Minho.
- Pedro, N., & Matos, J. (2019). As Tecnologias nas Escolas (requerem) novas ferramentas, novos espaços e novas dinâmicas. In M. Miguéns (coord.). *Estado da Educação 2018*. (pp. 296-303). Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Artes Médicas.
- Pinto, J. M. P. (2020). *Educar no Presente... preparar o futuro: a gestão de conflitos na educação pré-escolar* (Dissertação Doutoramento)
- Pires, M. (1998). Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 2, 173-182.
- Pires, M. (2009). O manual escolar: Concepções e práticas de Professores de Matemática. In *Conferencias, cursillos y ponencias: VI Congreso Iberoamericano de Educación Matemática* (pp. 1293-1298). Federación Iberoamericana de Sociedades de Educación Matemática.
- Ponte, J. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. (Dissertação de Doutoramento).
- Ponte, J. (2002). As TIC no início da escolaridade: Perspectivas para a formação inicial de professores. *A formação para a integração das TIC na educação pré-escolar e no 1.º ciclo do ensino básico*, 19-26.
- Ponte, J. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação*, 19-36.

- Porlán, R., & Rivero, Al. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Díada.
- Prigol, E. L., & Behrens, M. A. (2020). Educação Transformadora: As interconexões das teorias de Freire e Morin. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 5-25.
- Quadros-Flores, P. A., & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação (re) construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Prácticum*, 2(2), 2-17.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *NUANCES: estudos sobre Educação*.
- Reis, H., Pereira, A., & Almeida, L. (2016). Características e Especificidades da Comunicação Social na Perturbação do Espectro do Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(3), 325-336.
- Ribeiro, A. (2002). A escola pode esperar. Lisboa: ASA Editores. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, (6), 70-75.
- Ribeiro, E., & Felizardo, S. (2017). Revisitando W. Kilpatrick e seus contributos visionários para a pedagogia na atualidade. *Revista De Estudios E Investigación Em Psicología Y Educación*, 70-75.
- Ribeiro, D., Flores, P. & Sá, S. (2016). A escuta da voz dos atores educativos nos processos de investigação e formação de professores. *Avances em Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 436-442.
- Rocha, M. L. (2017). *O brincar no tempo livre da criança*. Brincar e aprender na infância, 57-76.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.

- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. (pp.198-291). Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.
- Roldão, M. D. C. (2004). Professores para quê?: para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino.
- Sales, M. (2012). *Diferentes contextos, um mesmo objetivo: desenvolver as pessoas que moram nos alunos*. Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Educação e Psicologia.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de educação*, 8(8).
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º CEB. *Escola Moderna*, 5(5), 15-24.
- Santo, E. M. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8).
- Sarmiento, M. J. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.ª modernidade. *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Asa, 9-34.
- Sarmiento, T., & Marques, J. (2006). A participação das crianças nas práticas de relação das famílias com as escolas. *Interações*, 2(2) DOI: <https://doi.org/10.25755/int.291>
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Madeira, R., Silva, A., Silva, M., Rocha, M., Azevedo, S., Gomes, L., Migueis, M., Abrantes, N., & Moreira, S. (2017). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto Editora.
- Sequeira, F. (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 51-60.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.

- Shaffer, D. R. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência* (trad. C. Cancisso). Pioneira Thomson Learning.
- Shulman, J. (1992). *Reviewing the pedagogy of teacher education: the impact of subject-specific conceptions of teaching*. Didácticas Específicas en la Formación de Profesores. Tórculo Edicions.
- Silva, A., Gaffuri, P., & Menegasse, R. (2006). *Leitura e Pré-leitura na sala de aula do ensino fundamental*. Congresso nacional de linguagem em interação.
- Silva, E., Oliveira, F., Scarabelli, L., Costa, M., Oliveira, S., & Sant'Anna, V. (2010). Fazendo arte para aprender: A importância das artes visuais no ato educativo. *Pedagogia em ação*, 2(2), 95-104.
- Silva, O. G., & Navarro, E. C. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 2(8), 95-100.
- Simão, A. M. V., Flores, M. A., Morgado, J. C., Forte, A. M., & Almeida, T. F. (2016). Formação de professores em contextos colaborativos. Um projeto de investigação em curso. *Sísifo*, (8), 61-74.
- Soares, A. (2010). *O Sono*. Lidel.
- Solé, M. (1980). *O jogo infantil*. Instituto de Apoio à Criança.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte e Artes na Educação* (3.o Volume). Instituto Piaget.
- Sousa, S. (2013). A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto de educação pré-escolar (Tese de Doutorado).
- Souza, S. E. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *Arq Mudi*. 11(2), 110-114.
- Strehl, L. (2000). Teorias das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner: breve resenha e reflexões críticas.

- Terremoto, M. (2012). Da prática à praxis: os saberes experienciais dos professores na construção do ser professor do 1.º ciclo do ensino básico.
- UNICEF (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a UNICEF. Acedido em [https://unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Vasconcelos, T. (Coord.). (2000). *A Educação Pré-escolar e os Cuidados para a Primeira Infância em Portugal*. Disponível em <http://www.oecd.org/portugal/2476675.pdf>
- Vasconcelos, Y. L., & Manzi, S. M. S. (2017), Processo ensino-aprendizagem e o paradigma construtivista. *Interfaces Científicas Educação*, 5(3), 65-74.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias.
- Vasconcelos, T., Loureiro, C., Castro, J., Sousa, O., Ramos, M., Melo, Hortas, M., Ferreira, N., Menau, J., Rocha, C., Rodrigues, P., Fernandes, S., Mil-Homens, P. (2011). A prática pedagógica como projecto transdisciplinar na formação inicial: projeto interdisciplinar/metodologias integradas. Acedido em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/143/1/A%20prática%20pedagógica%20como%20projecto%20transdisciplinar%20na%20formação%20inicial.pdf>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the Western European countries. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35.
- Vygotsky, L. (1980). *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wajskop, G. (1999). *Brincar na pré-escola*. Cortez.

Zômpero, A., & Laburú, C. (2016). Implementação de atividades investigativas na disciplina de ciências em escola pública: uma experiência didática. *Investigações em Ensino de Ciências*, 17(3), 675-684.

## LEGISLAÇÃO E OUTROS DOCUMENTOS

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

*Avaliação na Educação Pré-Escolar.*

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Lisboa. *Gestão*

*do currículo na Educação Pré-Escolar.*

Constituição da República Portuguesa, 1976.

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

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Presidência do conselho de ministros. Lisboa. *Regime jurídico da educação inclusiva.*

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

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

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Determina a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como a definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e a criação de um novo grupo de recrutamento.

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. *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. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 5908/2017 de 5 de julho. Diário da República n.º 128/2017, Série II. Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Autoriza, em regime de experiência pedagógica, a implementação do projeto de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básico e secundário, no ano escolar 2017-2018.

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

Despacho n.º 6944-A/ 2018 de 19 de julho. Diário da República n.º 138/2018, 1.º Suplemento – Série II. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Instituto Politécnico de Castelo Branco (2018). Guia para Professores sobre Metodologia CLIL no Ensino Básico. Disponível em [http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2018/05/Guide\\_Addressed\\_to\\_Teachers\\_Vol01\\_PT.pdf](http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2018/05/Guide_Addressed_to_Teachers_Vol01_PT.pdf)

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

Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto. Diário da República n.º 166, Série I. Assembleia da República, Lisboa. Segunda alteração à Lei de Base do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º166, Série I. Assembleia da República.

Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade.

Ribeiro, D. (2020). Ficha de Unidade Curricular de Prática Educativa Supervisionada. Instituto Politécnico do Porto.

