

P.PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

M

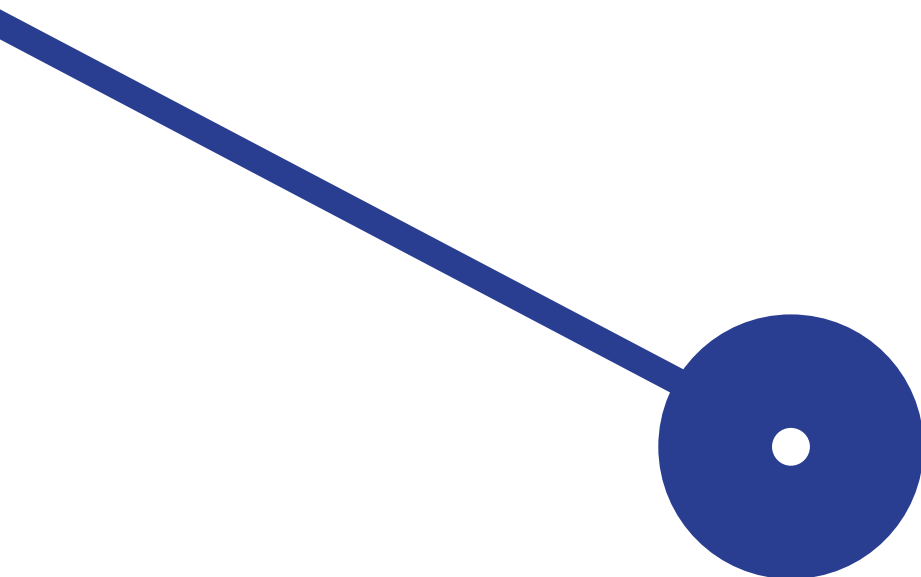
MESTRADO

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

Relatório de Estágio

Catarina Pinto de Aguiar

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Catarina Pinto de Aguiar

Relatório de Estágio

Relatório de Estágio

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

Orientação:

Prof.ª Doutora Maria Margarida Campos Marta

Prof.ª Doutora Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

AGRADECIMENTOS

Feliz por avistar o término da minha formação profissional, o meu coração enche-se do sentimento mais puro e generoso que existe: a Gratidão. Entrelaçada neste sentimento grandioso, passo a evocar as pessoas que me estenderam a mão ao longo deste caminho, repleto de desafios e conquistas, providenciando-me a força, o incentivo e a motivação que necessitava para sair vencedora desta etapa da minha vida. Neste sentido, as palavras que se seguem, insuficientes para expressar a verdadeira gratidão que sinto, simbolizam o apreço que carrego em mim e dirigem-se aqueles a quem devo um grande obrigado!

Minha mãe, minha âncora, que tornou o meu sonho possível, dando-me a liberdade para seguir o que me realizava a nível pessoal e profissional. É certo que se estou aqui, nesta reta final da minha formação, devo-te a ti, ao teu investimento, ao teu apoio, ao teu amor! Obrigada, minha querida mãe!

Minha titi, minha vó e meu vô, meus pilares da vida, o meu coração transborda de amor e de gratidão quando penso em vocês. Obrigada por acreditarem em mim, pelos abraços de aconchego, pelo amor incondicional. Sou feliz com vocês ao meu lado. Obrigada!

Miguel Silva, meu amor, abraçaste esta etapa comigo, ajudando-me a ultrapassar os obstáculos que iam surgindo, mas também a valorizar as minhas vitórias e conquistas. Contigo, este caminho tornou-se mais leve e fácil! Eternamente grata pelo teu companheirismo, dedicação, atenção, apoio e, claro, por me fazeres feliz todos os dias!

Joana Correia, meu Anjo da Guarda da Terra, não há palavras no mundo que expressem o quão grata estou por toda a orientação e apoio incondicional que recebi ao longo de todo este percurso. Obrigada por acreditar em mim, mesmo nos momentos mais adversos e incertos. Obrigada por fazer parte da minha vida!

Sílvia Xará e Ana Oliveira, minhas queridas amigas, a vossa amizade foi essencial ao longo destes cinco anos. Que a nossa união se prolongue por muitos anos. Obrigada pela vossa energia positiva que me contagiou e continua a contagiar, para ser o melhor de mim!

Paula Guimarães, Carlota Correia e Fabiana Sousa, minhas colegas e companheiras de formação, este percurso tornou-se mais enriquecedor e significativo com vocês ao meu lado. Desejo-vos toda a sorte do mundo. Obrigada!

Ana Gutierres, meu par pedagógico, que trabalhou comigo para providenciar as melhores atividades possíveis para as nossas crianças. Obrigada pela colaboração e companheirismo ao longo da Prática Educativa Supervisionada!

Às supervisoras institucionais, Doutora Margarida Marta e Doutora Susana Sá, que me orientaram neste trajeto que é “aprender a ser” docente e se prolongará ao longo da minha vida. Obrigada por todo o apoio incansável no decorrer da Prática Educativa Supervisionada e da elaboração deste relatório. Sem dúvida que o vosso exemplo, dedicação e sabedoria foram determinantes para a minha formação profissional e aprendizagem que, certamente, influenciará a minha postura nesta profissão. Um enorme obrigada!

Às orientadoras cooperantes, Educadora Marília e Professora Madalena, que abriram as suas portas para me acolher nesta experiência educativa que se mostrou tão importante na minha (trans)formação pessoal e profissional. Obrigada!

A todos os professores da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto, com quem me cruzei ao longo da licenciatura e do mestrado, um grande obrigado pelo vosso contributo no meu desenvolvimento profissional.

Por último, às crianças, seres genuínos e tão competentes, um especial obrigado pelos vossos abraços, brincadeiras e sorrisos partilhados. Vocês foram, indubitavelmente, uma peça fundamental para me sentir realizada e verdadeiramente docente. Tão boas recordações que tenho comigo. Levo-vos no meu coração!

RESUMO

O documento vigente espelha o percurso formativo desenvolvido, onde se realçam as aprendizagens efetuadas no decorrer da Prática Educativa Supervisionada, nos contextos de Educação Pré-Escolar e de 1.º Ciclo do Ensino Básico, concorrendo para a construção de uma identidade profissional indagadora sobre a realidade educativa. Assim, neste trabalho apresenta-se como foi construído este perfil por via de uma aproximação da metodologia Investigação-Ação que, pela mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e investigativos, facilitou tomadas de decisões no que respeita à complexidade e às particularidades inerentes à prática profissional. Neste seguimento, procurou-se evidenciar as exigências de observação, planificação, ação e reflexão, o que possibilitou o desenvolvimento de propostas contextualizadas, diversificadas e adequadas aos interesses, dificuldades e necessidades das crianças.

No presente relatório evidenciam-se as experiências educativas desenvolvidas nas duas valências que, atendendo ao paradigma socioconstrutivista, se inscreveram nas pedagogias participativas, nas quais se destaca a Metodologia de Trabalho por Projeto, onde a criança assumiu um papel ativo na sua própria aprendizagem. Por via do exposto, este documento integra as transformações vivenciadas na ação pedagógica através da adoção de uma postura observadora, inovadora e reflexiva, cujo principal foco era promover a melhor resposta educativa a todas as crianças.

A visão exposta no relatório ilustra a problematização das exigências subjacentes ao perfil duplo de docência, no que concerne à reformulação do saber pensar e agir no contexto educativo e ao conhecimento aprofundado sobre os dois níveis, consolidando competências pessoais e socioprofissionais, perpetuadas pelo princípio da aprendizagem ao longo da vida.

Palavras-chave: Criança; Investigação-Ação; Socioconstruismo; Perfil Duplo.

ABSTRACT

The current document reflects the developed training path, which highlights the learning carried out during the Supervised Educational Practice, in the contexts of Pre-School Education and 1st Cycle of Basic Education, and its contribution to the construction of a reflective professional identity about the educational reality.

Therefore, this work presents how the profile was constructed, through a Research-Action approach that, by the mobilisation of scientific, pedagogical, didactic, cultural and investigative knowledge, facilitated decision-making regarding the complexity and particularities inherent to professional practice. In this follow-up, we sought to highlight the requirements for observation, planning, action and reflection, which enabled the development of contextualised, diversified and adequate proposals to the children's interests, difficulties and needs.

This report highlights the educational experiences developed in the two valences which, given the socio-constructivist paradigm, enrolled in participatory pedagogies, in which the Project Work Methodology stands out, where the children took an active role in their own learning. Therefore, this document integrates the transformations experienced in the pedagogical action through an observative, innovative and reflective posture, whose main focus was to promote the best educational response to all children. [L]
[SEP]

The exposed view in this report illustrates the problematisation of the underlying requirements of the double profile of teaching, with regard to the reformulation of knowing how to think and act in the educational context and in-depth knowledge on both levels, consolidating personal and socio-professional skills, perpetuated by the principle of learning throughout life.

Keywords: Child; Research-Action; Socioconstructivism; Double Profile

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	III
ABSTRACT	IV
ÍNDICE DE FIGURAS	VI
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	VIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	3
1. O PAPEL DA CRIANÇA E DO DOCENTE NO MUNDO DA EDUCAÇÃO	3
1.1. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	13
1.2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO	22
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	30
1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE	30
1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	32
1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	38
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	43
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	47
1. PERCURSO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	47
2. PERCURSO VIVENCIADO NO 1º CICLO	65
REFLEXÃO FINAL.....	83
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	86
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS	103

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Articulação dos pilares da educação	4
Figura 2 – As diferentes tipologias do jogo	5
Figura 3 – Saberes profissionais do docente	6
Figura 4 – Fases da metodologia de trabalho por projeto	11
Figura 5 – Modelos pedagógicos	17
Figura 6 – Referencial curricular	23
Figura 7 – Estratégias de ação e serviços sócio-educativos promovidos pelo agrupamento	30
Figura 8 – A rotina diária do grupo	34
Figura 9 – Interesses, dificuldades, necessidades e capacidades da turma	39
Figura 10 – Disposição da sala da turma	41
Figura 11 – A dinâmica espiral e cíclica da Investigação-Ação	44
Figura 12 – Instrumentos de reflexão utilizados no decorrer da PES	46
Figura 13 – À esquerda, as crianças a utilizarem a fita métrica para medir o tamanho do tubarão e, à direita, o registo dos nomes dos animais abordados nos projetos, recorrendo a giz, no piso do espaço exterior	55
Figura 14 – As crianças a jogarem ao jogo da pesca	59

Figura 15 – Registo do grafema “z”, com espuma de barbear	73
Figura 16 – Material manipulável elaborado pela díade	74
Figura 17 – À esquerda, o recurso “A fábrica das palavras” e, à direita, “a prisão da fábrica das palavras”	81

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividade(s) de Enriquecimento Curricular

ALE – Atividade Lúdica e Expressiva

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DL – Decreto-Lei

ELI – Equipas Locais de Intervenção

EPE - Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho por Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PES – Prática Educativa Supervisionada

RE – Relatório de Estágio

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UC – Unidade Curricular

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio (RE), enquadrado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática Educativa Supervisionada (PES), representa o culminar do percurso formativo viabilizado pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Almejando o perfil duplo de docência, preconizado pelo Decreto-Lei (DL) n.º 79/2014, de 14 de maio, o documento vigente evidencia, de um modo reflexivo e contextualizado, o processo de formação pessoal, académico e profissional, no ano letivo 2020/2021, aquando da realização do estágio profissionalizante nas valências da EPE e do 1.º CEB.

Compreendido como um sintetizador significativo de uma experiência educativa transformadora, o relatório espelha os conhecimentos científicos, didáticos, pedagógicos e de investigação construídos desde o início da formação inicial, mas incessantemente aprofundados e desenvolvidos na prática e que se prolongarão ao longo da vida profissional. À luz dos pressupostos teóricos estudados, a prática educativa ganhou especial relevo quando submetida a uma problematização constante a fim de favorecer o melhoramento e emancipação da ação profissional (Vieira & Moreira, 2011). Não obstante, para alcançar tal intento, foi crucial agir com base nos processos de observação, reflexão e de colaboração, o que possibilitou, por um lado, que as atividades planificadas fossem devidamente coerentes e adequadas ao grupo de crianças em questão, e por outro, elencar objetivos partilhados com os diferentes agentes educativos, refletindo-se em práticas sincronizadas, colaborativas e ajustadas às características das mesmas (Ribeiro, 2019).

Dada a relevância deste documento para um desfecho bem-sucedido na formação, alcançando o grau de Mestre, procurou-se evidenciar o processo de aprendizagem e aprimoramento de competências, que influenciaram, positivamente, o desenvolvimento intelectual, emocional e social das crianças. Tendo em conta o referido, refletiu-se, igualmente, acerca de todo o enredo que sustenta este desenvolvimento, que deve ser integral e global, destacando-se o papel do docente enquanto principal responsável por proporcionar experiências estimulantes e significativas para as crianças (Delors et al., 1998).

Este relatório encontra-se organizado em três capítulos, devidamente articulados entre si, que foram construídos com base numa componente analítica e reflexiva, culminando

numa reflexão final. O primeiro capítulo apresenta as bases teóricas e legais comuns aos dois níveis educativos, seguindo-se uma análise das especificidades de cada um, que fundamentaram e sustentaram todas as planificações ao longo da PES, não descurando da interpretação e apropriação pessoal das mesmas.

Já no segundo capítulo procedeu-se a uma análise dos contextos onde se realizou a PES, refletindo-se, numa primeira fase, sobre a instituição educativa, passando para uma abordagem mais detalhada acerca das especificidades de cada valência, no que concerne aos espaços, ao tempo, às características das crianças, às metodologias e às relações desenvolvidas. Ainda neste capítulo, expõem-se os constructos que justificam a aproximação à Metodologia de Investigação-Ação (MIA) no desenrolar da PES, visando a promoção de uma resposta educativa cada vez mais coerente, contextualizada e adequada à realidade educativa em questão.

Alicerçado nas características do contexto onde decorreu a PES e no enquadramento teórico e legal analisado inicialmente, o terceiro capítulo incide-se na descrição e reflexão analítica das ações desenvolvidas no estágio, bem como nos resultados obtidos, tanto na EPE como no 1.º CEB. Este processo reflexivo inerente, já numa fase pós-ação, transparece-se nas evidências de aprendizagens evidenciadas pelas crianças no momento da ação, nas respostas às necessidades observadas, nas soluções encontradas para colmatar as dificuldades das mesmas, mas também no desenvolvimento da identidade profissional.

Por último, o RE finaliza com uma reflexão retrospectiva e global de todo o trajeto formativo, sustentada nas aprendizagens construídas no decorrer do estágio. Para tal, contribuiu não só os seminários, pelas reflexões partilhadas que proporcionavam, mas também a colaboração entre díade, com as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, diversificando a integração de contribuições que enriqueciam o desenvolvimento do ator principal do processo educativo: as crianças.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (Delors et al. 1996, p. 89).

À luz de uma formação que habilita o sujeito para o exercício da docência em EPE e 1.º CEB, torna-se crucial caracterizar os traços que aproximam estas duas valências, bem como os que os singulariza. Nesta medida, o presente capítulo inicia-se por uma caracterização dos aspetos comuns da EPE e do 1.º CEB, com base num quadro teórico e legal contextualizado, que fundamenta a PES desenvolvida nas duas valências, passando, posteriormente, para a análise das suas especificidades, realizada em dois subcapítulos. No subcapítulo relativo à EPE apresentam-se as abordagens pedagógicas participativas que orientaram a ação ao longo da PES, a par de uma reflexão acerca das dimensões educativas. Já no seguinte subcapítulo reflete-se sobre as especificidades que caracterizam o 1.º ciclo e desafiam os professores deste nível educativo.

1. O PAPEL DA CRIANÇA E DO DOCENTE NO MUNDO DA EDUCAÇÃO

A educação, considerada pela UNESCO como um “tesouro”, vem afirmar a importância de se manter um contacto contínuo com a aprendizagem e com a procura de conhecimento, no sentido da auto-valorização do indivíduo (Delors et al., 1998). Sem embargo, nem sempre foi encarada desta forma, tendo sofrido alterações ao longo do tempo devido a oscilações a nível económico, social e político (Ribeiro, 2016). A educação conquistou, progressivamente, o seu espaço, adquirindo o seu devido valor e importância na formação do ser humano. Atualmente, é enfatizado o potencial da criança, exigindo uma docência que se adapta a um mundo em constante mudança, capaz de preparar cidadãos munidos de instrumentos para enfrentar os desafios do quotidiano. Neste sentido, urge articular os quatro pilares essenciais da educação, apontados por Delors et al., (1998), com as dimensões presentes no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, evidenciados na Figura 1, por se considerar esta articulação importante na prática do docente, a fim de promover uma melhor resposta educativa. A partir

destes referenciais, procurou-se delinear a atividade docente, não se relacionando apenas à criança, mas expandida à comunidade e ao longo da vida profissional.

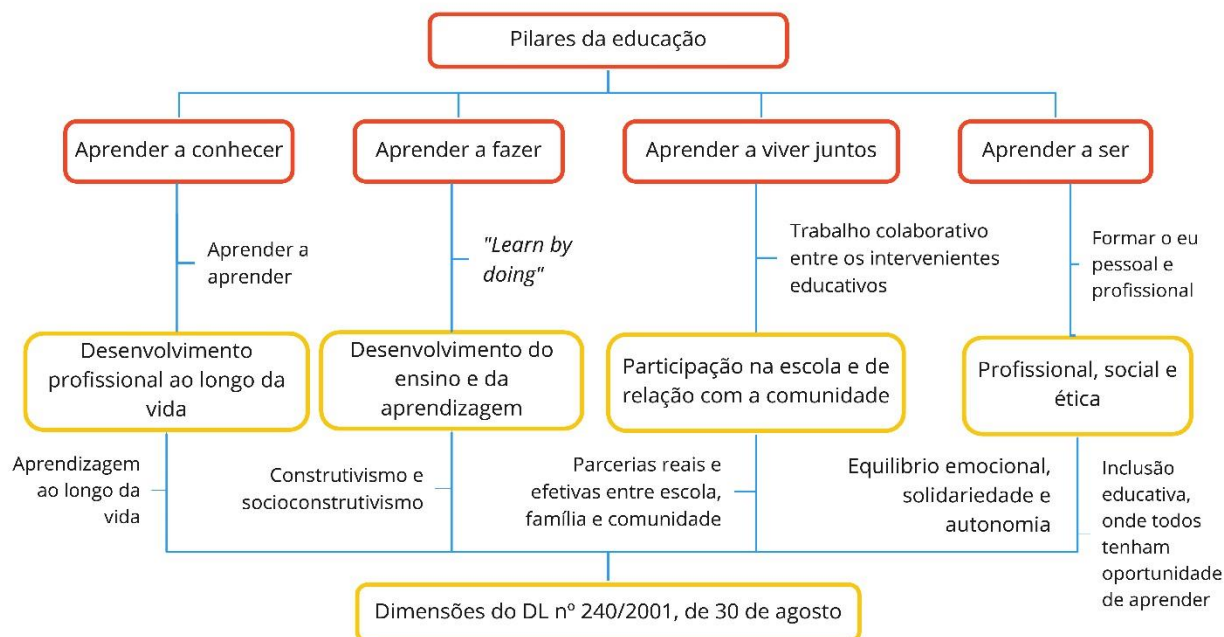


Figura 1: Articulação dos pilares da educação. (Adaptado de Day, 2004; Delors et al., 1998; Dewey 1940, citado por Howe, 2002, DL n.º 240/2001, de 30 de agosto de 2001; DL n.º 54/2018, de 6 de julho; Fosnot, 1996; Nóvoa, 2017; Zabalza, 1998)

O pilar “aprender a conhecer” centra-se na compreensão, no descobrimento e na (re)construção dos saberes, que se perpetua ao longo da vida, permitindo ao sujeito compreender o mundo que o rodeia (Delores et al., 1998). Partindo do princípio “aprender a aprender”, a criança desenvolve o seu pensamento crítico e a sua capacidade de resolução de problemas, construindo o seu próprio conhecimento, de forma ativa. Privilegiando momentos potenciadores deste princípio, destaca-se o jogo, que perpassou toda a PES, pois, especialistas em estudos da criança, desde os mais clássicos aos atuais, defendem a importância da ludicidade como uma forma para a criança aprender, onde esta se assume protagonista do seu processo educativo, pela experiência e ação ativa que integra (Kooij, 2003; Neto, 2020). O jogo, que envolve o ato de brincar, é crucial no desenvolvimento global da criança, pela sua capacidade de potenciar “a capacidade de adaptação, sobrevivência, imaginação e fantasia ao colocar os limites do corpo em situações de confronto com o espaço físico e nas relações sociais” (Neto, 2020, p.45). Devido à existência de uma diversidade de tipologias de jogos e às suas peculiaridades, torna-se importante elencá-los e agrupá-los em quatro categorias, como apresentado na figura 2.

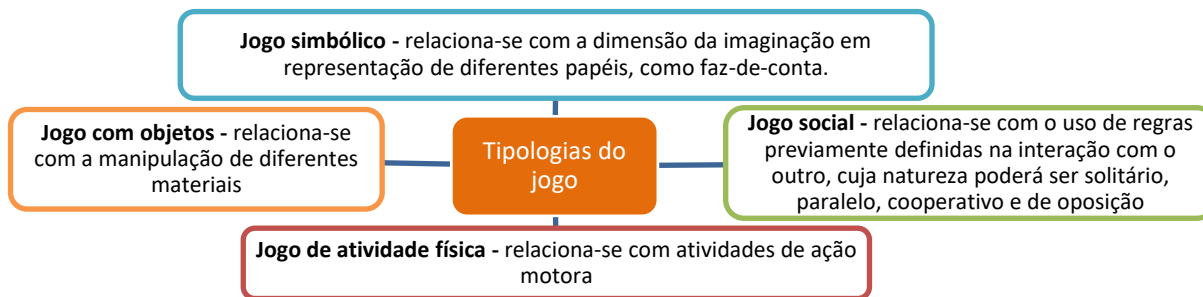


Figura 2: As diferentes tipologias do jogo. (Adaptado de Neto, 2020)

Ao longo da PES desenvolveram-se estas diferentes tipologias de jogos, por se acreditar nas suas potencialidades de desenvolvimento na criança, todavia, no 1º ciclo não se explorou tanto o jogo simbólico como na EPE, por se caracterizar uma especificidade deste nível educativo. Ainda assim, as atividades lúdicas foram uma constante na PES, já que instigam a exploração do envolvimento social e físico da criança, estimulando a representação da sua realidade social e, conseqüentemente, a sua criatividade e imaginação. O jogo surge também como um potenciador de “aprender a aprender”, através da ação ativa da criança no processo de descoberta do mundo que a rodeia, desenvolvendo, assim, o seu pensamento e raciocínio lógico, a par da sua capacidade de concentração e atenção. Pela comunicação e relação social que integra, estas manifestações lúdicas proporcionam zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito aprofundado posteriormente, uma vez que as crianças são desafiadas a ir mais além do seu comportamento habitual, experimentando habilidades que ainda não se apropriaram devidamente, através da interação com o outro, desenvolvendo a capacidade de interpretar e expressar a realidade e a si mesmo (Pimentel, 2007; Neto 2020; Piaget, 1976). Adotando esta perspetiva e tendo como horizonte a aprendizagem significativa das crianças, o aprender a conhecer interliga-se com o segundo pilar, pois é necessário que o sujeito tenha conhecimento, mas também que perante a realidade saiba agir com esse conhecimento.

Almeja-se, igualmente, que esta ambição de “aprender a aprender” não se restrinja apenas à criança e se alargue ao docente, prefaciando-a vitaliciamente de forma a promover a atualização do saber do docente, o que comporta uma reflexão contínua sobre a prática, desenvolvendo competências de “auto-observação, autoavaliação e autorregulação”, e um investimento aprofundado e incessante na formação docente ao longo da vida (Perrenoud, 1993, p. 201) (Coutinho et al., 2009). Assim se percebe a necessidade de continuar a aprender para além da formação inicial, crucial para “para um desempenho profissional consolidado e para a contínua adequação deste” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, p. 5569). Da visão

apresentada pode-se depreender que a habilitação laboral em questão trata-se de um processo “dinâmico em que se vai construindo a identidade de uma pessoa [que] se forma [e] se transforma, em interação” (Nóvoa, 1992, p.115). Refletindo sobre este tópico, torna-se pertinente evocar a visão de Nóvoa (2017), no que concerne à identidade profissional do docente, que se baseia numa articulação de cinco princípios dinâmicos - a “composição pedagógica”, a “disposição pessoal”, a “exposição pública”, e a “interposição profissional” - que serão explicados ao longo deste capítulo. O primeiro princípio refere-se aos saberes específicos do docente e ao resultado da sua interpretação e reflexão na prática, concedendo um carácter singular à sua ação. Complementando esta ideia, salienta-se a perspetiva de Tardif (2005), que considera que a identidade profissional comporta saberes especializados da sua área, de diferentes níveis, como é visível na figura 3.

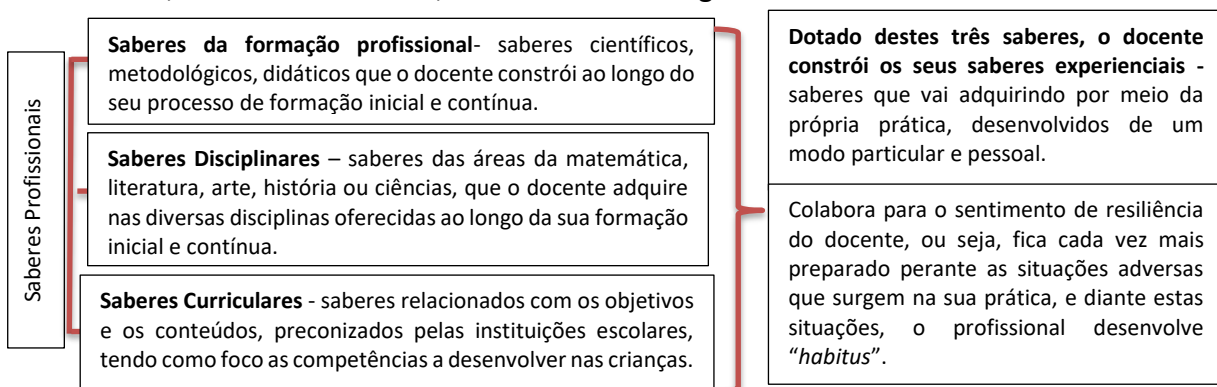


Figura 3: Saberes profissionais do docente. (Adaptado de Tardif, 2005)

Munidos destes saberes profissionais, o docente concede uma identidade própria à sua prática, apelando ao princípio “disposição pessoal”, que realça a impossibilidade de desvincular o eu profissional do eu pessoal, sobretudo nesta profissão que exige uma relação e interação permanente com o outro, provocando a (re)construção contínua da sua identidade profissional, fortemente influenciada pela sua identidade pessoal (Nóvoa, 2017). Nesta medida, percebe-se que, tal como afirma Marta (2015), o desenvolvimento pessoal, onde se inclui as características pessoais, crenças e vivências do docente, tanto dentro e fora da escola, influencia a sua dimensão profissional.

O pilar “aprender a fazer” intercala os saberes que se conjugam e se mobilizam para a prática de modo que a criança consiga agir sobre o meio envolvente, desenvolvendo “competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipa” (Delors et al., 1998, p.101). O DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, privilegia a

construção do pensamento e do raciocínio de forma autónoma na criança, através de atividades experimentais, isto é, pela aprendizagem pela própria ação da criança. Corroborando com esta ótica, destaca-se a perspetiva do pedagogo John Dewey que defende que a educação deve estar assente no princípio *learn by doing* como a principal ponte para o conhecimento, definindo-a como “uma reconstrução contínua da experiência” (Dewey 1940 citado por Howe, 2002, p.76). Acredita-se que é através da ação ativa da criança que esta retira um sentido significativo do processo educativo, adquirindo capacidades, saberes e atitudes fulcrais para o seu futuro. Deste prisma, infere-se o desenvolvimento de competências como a criatividade, a colaboração, a comunicação e o pensamento divergente, compatível com a forma como a criança é percebida enquanto ser competente “detentora de um enorme potencial de energia [e] de uma curiosidade natural”, características das pedagogias participativas (Lopes da Silva et al., 2016, p.9).

A pedagogia de carácter participativo integra, segundo Oliveira-Formosinho (2007), a observação, a escuta e a negociação, parâmetros desenvolvidos ao longo da PES. A observação, como forma de conhecer a criança na sua totalidade em todos os seus contextos, onde a escuta ativa e com intencionalidade, assume um papel importante. Assim, “escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro”, o que permite ao adulto recolher a informação necessária para avaliar a sua prática e o impacto que esta tem na criança (Freire, 1996, p.135). Paralelamente, existe a negociação que envolve a participação ativa e contínua da criança no seu próprio processo educativo (Oliveira-Formosinho, 2007).

O paradigma socioconstrutivista vai ao encontro das pedagogias participativas, onde a criança é vista como um agente central na co-construção do seu processo de aprendizagem, sendo que o docente adota um papel orientador e promotor desse processo, como se procurou desenvolver no decorrer da PES. Numa perspetiva construtivista, Piaget defende que o conhecimento é construído ativamente pela criança através da sua interação com o meio envolvente, que ocorre pela renovação de esquemas mentais por meio de processos de assimilação e acomodação (Piaget, 1976). Já Vygotsky, numa teoria socioconstrutivista, corrobora com a visão de Piaget, contudo, acrescenta que a “dialética entre o indivíduo e a sociedade e, conseqüentemente, o efeito da interação social, da linguagem e da cultura [tem impacto] na aprendizagem”, justificando a pertinência de estimular a ZDP que defende

(Fosnot, 1996, p. 37). Neste seguimento, Fosnot (1996) define o socioconstruismo como a “teoria sobre o conhecimento e a aprendizagem”, caracterizando a aprendizagem como um processo de autorregulação. Na mesma linha de pensamento, Coll et al. (2001) referem que este processo se trata da “integração, modificação e estabelecimento de relações e coordenação entre esquemas de conhecimento que já possuímos, dotados de determinada estrutura e organização que varia, em vínculos e relações, em cada aprendizagem realizada” (p. 19). Por outras palavras, os novos conhecimentos confrontam-se com os conhecimentos preexistentes, o que possibilita a (re)construção de significado, intensificado pela interação social (Coll et al., 2001; Fosnot, 1996). Ademais, é importante que o docente relacione os conteúdos com as experiências de vida do sujeito, com o intuito de estabelecer sentido às aprendizagens das crianças. Desta situação promove-se aprendizagens significativas, caracterizadas como os conhecimentos que se mobilizam ao serviço das necessidades do quotidiano da criança, como se procurou promover ao longo da PES.

Continuando a percorrer os pilares de educação, encontra-se o “aprender a viver juntos”, que se cruza com a terceira dimensão do DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, pela participação e cooperação, “com os outros em todas as atividades humanas”, que envolve (Delors et al., 2000, p. 90). Deste ângulo, depreende-se que a visão holística da educação não se centra apenas nos saberes institucionais, mas alarga-se a parcerias reais com a comunidade e com a família, com vista a uma articulação e envolvimento efetiva das mesmas (Zabalza, 1998). Tal iniciativa relaciona-se com o princípio “exposição pública” de Nóvoa (2017), que salienta a intervenção dos docentes na promoção da colaboração com todos os intervenientes educativos, tendo a consciência que a instituição educativa se integra num contexto social e numa comunidade, capaz de contribuir positivamente no processo educativo das crianças.

A participação ativa da comunidade contribui para a construção de uma sociedade democrática, onde os sujeitos se podem inserir, promovendo a formação de cidadãos justos, solidários, responsáveis e empáticos (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto). No que concerne à relação escola-família, esta assume um papel preponderante no processo ensino e aprendizagem, ampliado pela diversidade inerente a cada contexto familiar, podendo constituir uma potencialidade neste processo, uma vez que, ao assumir uma “função activa e criadora (...), [pode contribuir] na produção e disseminação de saberes significativos que assegurem experiências de aprendizagem mais ricas” (Lima, 2002, p.149). Como refere o DL

n.º 54/2018, de 6 de julho, os encarregados de educação “têm o direito e o dever de participar e cooperar ativamente em tudo o que se relacione com a educação” do seu educando, assim como conhecer o seu processo educativo individual (p. 2921). À luz do mencionado, importa salientar, tendo em conta que se ultrapassa por uma pandemia mundial, a urgência de reinventar o contacto com as famílias das crianças através da utilização de ferramentas digitais, possibilitando uma comunicação e relação mais próxima tanto com as famílias como com as crianças, como será visível no capítulo III.

O docente deve alargar este ambiente colaborativo não só para fora da sala, mas também e, sobretudo, para dentro da sua prática, algo que perpassou toda a PES. É importante que promova momentos propícios ao confronto de opiniões e perspetivas, ao trabalho colaborativo e à convivência democrática, para que as crianças aprendam a assumir responsabilidades numa vida que é comum, adotando uma postura empática, colaborativa e solidária, desencadeando uma descoberta sobre si mesmo e sobre o outro (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto; Zabalza, 1996). Foi possível verificar, no decorrer da PES que, através destas vivências, as crianças aprendem a gerir conflitos, a respeitar a diversidade existente e a partilhar o seu conhecimento com o outro, por meio de uma aprendizagem cooperada, estimulando interações sociais e intercâmbios de saberes, que visa o desenvolvimento de múltiplas capacidades, dimensão que foi bastante valorizada pela díade (Katz & Chard, 1997; Edwards et al., 2015). É nesta vertente que surge a visão de Vygotsky que, valorizando o papel, a voz e a competência social das crianças, apela a um trabalho envolvido na ZDP, que se caracteriza como “a distância entre os níveis de capacidades expressados pelas crianças e seus níveis de desenvolvimento potenciais, alcançáveis com o auxílio de adultos ou contemporâneos mais avançados (Vygotsky, 1978 citado por Edwards et al., 2015, p.89).

Se é importante para as crianças trabalharem e aprenderem colaborativamente, também os docentes devem enveredar por esse caminho, ao qual Nóvoa (2017) designa como “interposição profissional”. Segundo o autor, o docente só se forma verdadeiramente com base num ambiente de interajuda e de colaboração entre os profissionais. As relações que se estabelecem no contexto educativo, como componente influenciadora da “construção do eu profissional”, tanto com as crianças como com os restantes agentes educativos, potenciam o desenvolvimento profissional do docente (Marta, 2015, p. 146). Isto deve-se, segundo Alarcão & Canha (2013), às potencialidades que surgem de uma prática colaborativa, visto que

“nascem (...) da partilha de conhecimentos e de saber experiencial, da equidade na assunção de responsabilidades sobre os percursos de ação, proporcionando nesse processo a reconstrução do conhecimento e, espera-se, a mudança das práticas e o desenvolvimento” (p.51). Tendo em vista o referido, a díade trabalhou sempre com base neste princípio, colaborando também com as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais, o que pressupôs uma análise crítica e constante sobre as vivências do contexto, com o propósito de desenvolver uma resposta educativa adequada e contextualizada.

Alcançando o último pilar da educação, o “aprender a ser” desenvolve-se ao longo da vida, em busca de uma identidade pessoal, capacitando o sujeito para agir de forma mais autónoma e com responsabilidade social (Delores et al., 1998). Acima de tudo, tem a ver com as crianças aprenderem a cultivar uma relação saudável e positiva consigo próprias e, conseqüentemente, com os outros e com o mundo, desde cedo. Não se trata apenas da sua cognição, mas do seu ser inteiro, das suas “cem linguagens”, como defende Malaguzzi, e das suas formas de conhecer, fazer, conviver e de ser, proporcionando um sentido de autodescoberta e uma sensação de bem-estar e pertença (Vecchi, 2017; Cury, 2017). Ao docente cabe fornecer todas as ferramentas necessárias para promover a autorregulação emocional das crianças, auxiliando-as a construir robustez na sua personalidade (Freitas-Magalhães, 2007).

A inteligência emocional torna-se ainda mais relevante de ser desenvolvida num contexto de luta contra a pandemia, promovendo, tanto nos docentes como nas crianças, “destrezas reflexivas que lhes permitam reconhecer, compreender e gerir as suas emoções”, que as tornam cada vez mais competentes na gestão de futuros desafios semelhantes (Day, 2004, 142). Assim se percebe a relevância da vertente emocional aliada à componente cognitiva enquanto elemento fulcral para o sucesso educativo. De facto, para que a criança esteja predisposta e aberta a aprender é necessário, primeiramente, estabelecer uma relação pedagógica assente na confiança, no afeto e no apoio entre adulto-criança, pois só assim estão reunidas as condições para formar “jardineiros emocionais, artistas plásticos mentais, ecologistas sociais e inventores criativos” (Cury, 2017, p.14). Por conseguinte, na PES, desenvolveu-se de forma gradual um vínculo afetivo com as crianças, o que possibilitou identificar as estratégias mais eficazes no desenvolvimento de aprendizagens efetivas.

Na ótica de promover estas competências, torna-se relevante que o docente desenvolva a dimensão profissional, patente no DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, que surge associada à vertente ética e social. Como preconiza a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), todas as crianças têm direito a uma educação equitativa, feliz e de qualidade, independentemente da sua condição cultural, social e política. Por meio desta premissa, percebe-se a obrigatoriedade destas duas vertentes no docente, que pressupõem a valorização da diversidade, numa perspetiva inclusiva, a fim de adequar as estratégias e recursos educativos a cada uma, contribuindo significativamente para o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança (DL n.º 54/2018, de 6 de julho). Tendo em vista o exposto, no desenrolar da PES, a díade procurou conhecer os estilos e ritmos de aprendizagem distintos das crianças, motivações e interesses, como será visível no capítulo III, de modo a potenciar a melhor resposta educativa possível.

Promotora da articulação dos quatro pilares da educação, a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP) revela-se uma metodologia transformadora, inscrita num paradigma socioconstrutivista, que implica o envolvimento comprometido das crianças nos seus interesses, incentivando várias dimensões da sua aprendizagem. Posto, isto a MTP foi desenvolvida ao longo da PES, perpassando por todas as fases que a caracterizam, presentes na figura 4, como será visível no capítulo III.

<u>Fase I – Definição do Problema</u>	<u>Fase II – Planificação</u>	<u>Fase III – Execução</u>	<u>Fase IV – Divulgação/ Avaliação</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Surgimento de um tópico que aguça o interesse das crianças; - Discussão em grupo acerca da situação-problema, levantando-se questões a investigar no decorrer do projeto; - Partilha dos conhecimentos prévios das crianças sobre o tema; - Elaboração de uma rede de ideias, que contém as sugestões das crianças, permitindo uma melhor organização das ideias e pensamentos das mesmas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Planificação das atividades a desenvolver em torno do projeto, com e pelas crianças; - Elaboração de “teias conceptuais”, que é dinâmica, e por isso, pode ser reformulada ao longo do projeto; - Definição do que se quer fazer e como; - Distribuição das tarefas; - Definição dos recursos necessários. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do plano previamente traçado; - Iniciação das pesquisas, assumindo uma postura de investigadoras, em busca do que pretendem saber; - Organização, seleção, registo, gráfica e fotograficamente, da informação que vão descobrindo; - Construção de novas compreensões e conhecimentos, confrontados com as conceções que detinham inicialmente, numa perspetiva de ampliação de saberes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Partilha, a crianças do mesmo ou de outro nível educativo, à família e/ou à comunidade, de todo o processo do projeto, bem como dos conhecimentos construídos; - Avaliação do projeto por parte das crianças, com apoio do docente, refletindo, em conjunto, sobre o desempenho de cada uma, as aprendizagens desenvolvidas e o espírito de cooperação entre os elementos do grupo.

Figura 4: Fases da metodologia de trabalho por projeto. (Adaptado de Katz & Chard, 1997; Katz et al., 1998;

A MTP surge como uma abordagem pedagógica facilitadora do trabalho colaborativo, mas também como promotora da sequência da transição entre a EPE e o 1.º CEB, o qual pressupõe a existência de negociação, comunicação, combinação, interseção, num percurso educativo partilhado. Esta transição depende da relação existente entre os mesmos, bem como do envolvimento da família, que se revelam dois fatores essenciais para o sucesso desta etapa transitória (Oliveira-Formosinho, 2016). Assim, quanto maior for a articulação e a partilha entre os profissionais de educação dos dois níveis educativos, no que respeita às particularidades da criança em questão, assim como às conceções e estratégias pedagógicas, mais fácil e tranquilo será para a criança vivenciar as transições ao longo do seu processo educativo (Moss, 2011). Esta articulação prevê modos de progressão que possibilitem a continuidade das aprendizagens realizadas, bem como o desenvolvimento de um sentimento agradável pela nova etapa educativa da criança (Lopes da Silva et al., 2016).

Neste seguimento, entende-se que a formação de perfil duplo do docente da EPE e do 1.º CEB constitui um fator facilitador da prática educativa como forma de potenciar um percurso progressivo e contínuo, adquirindo um conhecimento mais completo e sustentado sobre os dois níveis. Por conseguinte, um profissional com a habilitação em causa possui uma maior quantidade de conteúdos científicos, didáticos e pedagógicos, que se adequam às características específicas de cada contexto educativo (DL n.º 79/2014, de 14 de maio). Para além desta formação potenciar uma visão mais abrangente da educação, também permite estabelecer relações com crianças de diferentes faixas etárias e características, consciencializando o docente para a importância de adotar ações pedagógicas diferenciadas e inovadoras, capazes de captar a atenção e o envolvimento de todas as crianças.

O recurso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é um instrumento fundamental para uma prática inovadora e ajustada à nova era. De facto, a utilização deste recurso constitui um meio de aprendizagem mais atrativo para a criança, “estimulando o prazer do saber individual e coletivo”, como será possível verificar no capítulo III (Quadro-Flores et al., 2013, p,96). Conscientes das suas potencialidades educativas como promotoras de aprendizagens nas diversas áreas do saber e como potenciadoras da preparação das crianças para desafios futuros, os profissionais educativos devem mediar, de modo responsável e criterioso, a sua utilização, de forma a evitar um uso incorreto, que pode se tornar uma distração para os sujeitos (Marta, 2017). Urge, ainda, referir, nesta ótica de

promoção de práticas inovadoras, a relevância da diversificação de recursos, incluindo digitais e físicos, como facilitadores de uma aprendizagem significativa, promovendo uma interação rica e intencional com o objeto, a fim de desenvolver capacidades intelectuais e criativas das crianças e responder às diferentes formas de aprender das mesmas (Rodrigues, 2001). Tendo em vista o referido, no decorrer da PES, disponibilizaram-se materiais diversificados e estimulantes, digitais e físicos, sensoriais, estruturados e não estruturados, capazes de despertar a curiosidade e o interesse das crianças e que fossem ao encontro da diversidade intelectual das mesmas, estimulando a criatividade e a construção de conhecimentos articulados. A par disso, a díade também teve a preocupação de promover aprendizagens dentro, mas também fora da sala, de forma a facultar outro tipo de experiências às crianças, com destaque para o espaço exterior, sobretudo num período pós isolamento social obrigatório. Viabilizando o exterior como um espaço educativo, pretendia-se promover um “modelo de funcionamento educativo que permit[isse] dar poder criativo, expressividade e expansão e viabilizar a transformação de formas de estar com as crianças utilizando o ar livre e a Natureza para permitir aprendizagens flexíveis e desafiantes” (Neto, 2020, p. 159).

Elencados os princípios transversais dos dois níveis educativos, apresenta-se, de seguida, as particularidades da EPE e do 1.º CEB. Neste sentido, refletir-se-á acerca de aspetos cruciais que influenciam o desenvolvimento integral da criança, principal objetivo de qualquer nível educativo.

1. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A EPE, que se destina a todas as crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos de vida, possui uma grande influência no desenvolvimento holístico da criança. Este nível educativo proporciona um meio físico e social enriquecedor em termos de oportunidades de construção de aprendizagens cruciais às crianças, potenciando e adequando estas experiências de acordo com o percurso de desenvolvimento singular de cada uma (Lopes da Silva et al., 2016). Constituindo um dos primeiros espaços de socialização do sujeito, a EPE surge como um meio de promoção de valores, atitudes e de cultura, num contexto de

sociedade democrática, contribuindo para a formação de cidadãos ativos, solidários, responsáveis e conscientes (Delors et al., 1996; Marta, 2015).

Para que a aprendizagem da criança seja coerente e saudável, compete ao educador de infância organizar o ambiente educativo, como refere o DL n.º 241/2001, 30 de agosto, ao definir uma série de competências e aspetos que devem orientar o profissional, de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças, criando um espaço de aprendizagens a todos os níveis e domínios curriculares. A organização do ambiente educativo reflete-se na operacionalização de várias dimensões pedagógicas – a organização do espaço, a organização dos materiais, a organização do tempo, a organização do grupo e a gestão das interações (Lopes da Silva et al., 2016; Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril; Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). A participação da criança ao nível destas dimensões exige que o educador escute e integre a voz de cada elemento do grupo, tendo em conta o que pensam, sentem, dizem e propõem, para que a organização destes parâmetros esteja em consonância com essa escuta, como aconteceu ao longo da PES. Desta forma, é dada a oportunidade de as crianças agirem com autonomia e independência, explorando esse ambiente de acordo com as suas intenções e motivações. Depreende-se, assim, que a profissão do educador de infância pressupõe a promoção das potencialidades que o espaço, os materiais e os recursos educativos lhe oferecem, de modo a proporcionar “estímulos para a experiência interativa e a aprendizagem construtiva”, encarando o ambiente educativo como um segundo educador (Edwards et al., 2015, p.139).

Uma atuação pedagógica favorável do educador advém da sua capacidade de responder aos interesses e necessidades da criança, como analisado no subcapítulo anterior, que a interpreta como um ser ativo e competente, capaz de construir conhecimento sobre si e sobre o mundo que a rodeia, procurando conhecer os diferentes contextos que influenciam o seu desenvolvimento como defende o modelo ecológico de Bronfenbrenner (Portugal, 1992; Lopes da Silva et al., 2016; Marta & Lopes, 2012). O conhecimento que possui acerca das características gerais do grupo, bem como da sua realidade familiar e social, são fundamentais para a construção do projeto curricular do grupo, sustentado num conjunto de intenções educativas contextualizadas e pertinentes.

A construção do currículo na EPE é realizada a par com as crianças, onde integra a planificação de atividades e projetos, articulado com a organização do ambiente educativo, a

fim de promover uma transversalidade de saberes, como se procurou promover ao longo da PES (Lopes da Silva et al., 2016; Decreto-Lei nº.241/2001, 30 de agosto; Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). À luz do exposto, deduz-se que o documento Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), que não detém um carácter prescrito nem condiciona a ação do adulto, assume também um papel fundamental no currículo na EPE, preconizando um conjunto de objetivos e intenções pedagógicas que devem orientar a prática do educador nas diversas dimensões curriculares (Lopes da Silva et al., 2016; Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007). Todo este processo inclui, ainda, a avaliação, que assume particularidades no que concerne a este nível educativo (Lopes da Silva et al., 2016).

Segundo o Circular nº4/DGIGC/DSDC/2011, de 11 de abril, avaliação na EPE centra-se numa dimensão fortemente formativa, complementada com a avaliação diagnóstica, desenrolando-se num processo contínuo e regulador, que percebe a criança como protagonista da sua aprendizagem. Desta forma, a criança consciencializa-se do seu percurso, percebendo o que já progrediu, o que já descobriu e o que falta descobrir, bem como as dificuldades que ainda tem e como as ultrapassar. Tendo em vista o exposto, na EPE realiza-se uma “avaliação para a aprendizagem e não da aprendizagem”, tendo como foco o contexto educativo (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16). Na base está a adequação das estratégias e, conseqüentemente, da prática educativa às características do grupo, com vista a potenciar diferentes possibilidades de aprendizagem, como se procurou desenvolver ao longo da PES.

A observação atenta, cuidada e continuada do desenvolvimento de cada criança é crucial para elaborar planificações sustentadas e adequadas, visível no capítulo III, para que a ação do educador esteja em consonância com o grupo, com os valores, com as necessidades e com os interesses emergentes (Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Assim, a prática pedagógica do profissional, assente numa intencionalidade educativa, confere sentido à sua prática, tendo em mente as razões que a sustentam, bem como os objetivos pedagógicos. Daqui emerge um educador de infância recetivo à mudança, evidenciando um carácter crítico, reflexivo, atento e proativo, com base num saber científico e pedagógico sustentado pela formação ao longo da vida (Marta, 2015). Reforça-se o referido com a visão de Katz (1993, citado por Marta & Lopes, 2014) que identifica este profissional através de oito componentes que evidenciam a sua audácia: “necessidade social, altruísmo, autonomia,

código ético, distância do cliente, padrões de prática, formação prolongada e saber especializado” (p.5348).

Devido à importância desta profissão, este nível educativo pressupõe um educador de infância capaz de associar a “ética do cuidar” com a “ética do educar” (Marta & Lopes, 2014, p.5346). O ato de cuidar assegura todas as condições e necessidades básicas das crianças, enquanto o educar requer o desenvolvimento de diversos saberes, onde participa toda a comunidade educativa, a família e a própria criança. Cabe ao educador encontrar um ponto de equilíbrio entre estas duas componentes, como forma de atender ao bem-estar físico, cognitivo e emocional da criança (Marta, 2015). Posto isto, a dÍade investiu no desenvolvimento afetivo e relacional das crianças, para que estas se sentissem valorizadas e apreciadas influenciando, positivamente, a sua autoestima e a sua predisposição para aprender, como será visível no capítulo III.

A construção do saber na EPE, ao invés das abordagens tradicionais de outros níveis educativos que fragmentam o conhecimento, desenvolve-se de uma forma integral e interligada, norteadas pelas curiosidades e interesses das crianças na sua relação com o mundo, despertando o gosto por aprender. Denote-se que as OCEPE identificam três principais áreas de conteúdo - Formação Pessoal e Social, Expressão e Comunicação, Conhecimento do Mundo, que são subdivididas em domínios e subdomínios, evidenciando as aprendizagens essenciais que o educador deve ter em conta, aprendizagens essas que devem ser potenciadas e articuladas (Lopes da Silva et al., 2016). Acreditando na transversalidade de saberes, no decorrer da PES, privilegiou-se a articulação das diferentes áreas de conteúdo, de uma forma coerente e contextualizada.

Assente numa abordagem holística, a área do conhecimento do mundo abriu portas para as restantes, como se verificará no capítulo III, mobilizando as “cem linguagens” das crianças, como defende Malaguzzi, preponderantes para que estas se expressem e compreendam o mundo que as rodeia, onde o brincar assumiu um lugar de destaque (Vecchi, 2017; Neto, 2020; Lopes da Silva et al., 2016). Vários especialistas no estudo da criança, como aprofundado no subcapítulo anterior, defendem que o jogo e a brincadeira, que perpassou toda a PES, são a melhor forma para aprender. Desta forma, a criança compreende temáticas e conceitos que lhe são implícitos, ampliando-os de uma forma significativa, enquanto observa, descobre, analisa, discute, comunica e interage com os seus pares (Neto, 2020).

Conforme referido nas OCEPE, também os modelos pedagógicos constituem um instrumento orientador da prática do docente, sustentando e enriquecendo a sua *praxis* pedagógica ao usufruir das suas inúmeras potencialidades educativas (Lopes da Silva et al., 2016). Na figura 5 evidenciam-se as várias abordagens pedagógicas desenvolvidas no decorrer PES, nomeadamente High-Scope, Reggio Emilia, Movimento da Escola Moderna (MEM) e Montessori. Como salientado na figura, todos os modelos curriculares perspetivam a criança como o epicentro de todo o processo, com base numa pedagogia em participação que, privilegiando a dimensão democrática, apela ao envolvimento e participação ativa da mesma na vida educativa, em colaboração com o adulto, com os restantes elementos do grupo e com a comunidade educativa, como referido no subcapítulo anterior (Oliveira-Formosinho, 2007).

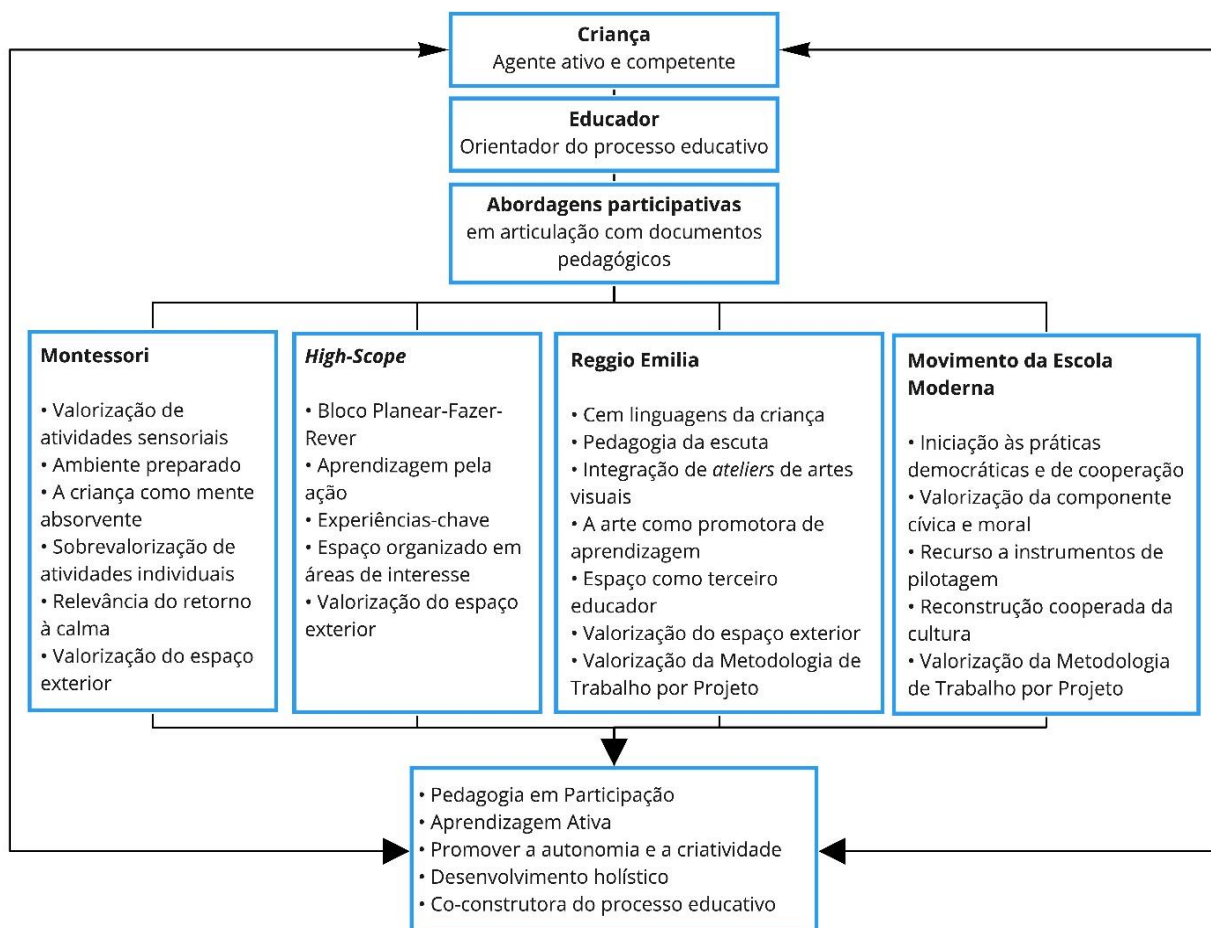


Figura 5: Modelos Pedagógicos (Adaptado de Edwards et al., 2015; Hohman & Weikart, 2003; Lillard, 2017; Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996; Oliveira-Formosinho et al., 1998;; Montessori, 1972; Niza, 1996)

Percorrendo todas as abordagens pedagógicas, destaca-se, em primeiro lugar, o modelo de High-Scope instituído por David Weikart, em 1960. A aprendizagem pela ação constitui um dos seus princípios fundamentais, defendendo a experiência ativa e direta da criança na interação com os pares, com os objetos e com o meio. Assim, a criança envolve-se

em experiências-chave que potenciam a exploração do mundo que a rodeia com todos os seus sentidos, concedendo significado à experiência, o que contribui para o processo de uma aprendizagem ativa, aspeto que a díade teve em atenção ao longo da PES (Hohman & Weikart, 2003). O educador incentiva o grupo a desenvolver projetos com sentido, a levantar questões e a procurar respostas, partindo da iniciativa da criança. Desta forma, é dada a oportunidade de fazerem escolhas em consonância com os seus interesses e preferências. Privilegiando os segmentos do processo “planear-fazer-rever” na rotina diária, cada criança divulga o que pretende fazer tendo em conta as suas motivações para, de seguida, executar o que planeou, com a supervisão do adulto. Numa fase final, a criança partilha o que desenvolveu, num clima de discussão e reflexão crítica sobre o seu projeto (Oliveira-Formosinho, 1996).

A pedagogia de Reggio Emilia surge em 1945 em Itália, impulsionada por Loris Malaguzzi. No centro desta pedagogia está a teoria “cem linguagens da criança”, de Malaguzzi, que defende a exploração de diferentes formas de expressão, nomeadamente verbais e gráficas, para representar o mundo que as rodeia (Vecchi, 2017; Lino, 1996). A partir da arte, desenvolvem-se todas as ações por meio de propostas estimulantes, que se caracterizam como um modo singular de dar sentido às experiências, aspeto evidente no capítulo III. Por meio dela, a criança amplia a sua sensibilidade, a perceção da realidade, a reflexão, a criatividade e a imaginação, para além de proporcionar a leitura do mundo e de si própria (Vecchi, 2017). Por esta razão, a dimensão estética constitui um aspeto estruturante enquanto “importante ativadora da aprendizagem”, concedendo o espaço como terceiro educador, capaz de potenciar a interação social e a aprendizagem colaborativa (Vecchi, 2017, p.32). Outro aspeto que singulariza esta abordagem é a existência de um espaço comum, a *piazza* e um *atelier*, orientado por um *atelierista*, que se foca nas artes visuais e gráficas (Lino, 1996). Destaca-se, também, por valorizar a pedagogia da escuta e o trabalho por projeto como parte integrante da abordagem, como forma de promover dinâmicas construtivas e participativas (Edwards, et al., 2015; Vecchi, 2017; Lino, 1996).

A abordagem do MEM, que surgiu em 1996 através de Sérgio Niza, distingue-se pela importância atribuída ao nível moral, cívico e cultural, com base numa aprendizagem cooperativa, valorizando-se, desta forma, os grupos heterogéneos. Tendo em vista o exposto, este movimento defende as práticas sociais como determinante no desenvolvimento global da criança. As vivências do grupo organizam-se “numa experiência de democracia direta, não

representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação” (Folque, 1999, p. 6). Por conseguinte, o educador deve providenciar momentos de diálogo entre o adulto e as crianças, como desenvolvido na PES, onde são abordados os conflitos e inquietações do grupo, de forma a incentivar a resolução de problemas em conjunto com base no processo de negociação, desenvolvendo o significado de valores. As crianças são responsáveis por planejar e negociar as atividades e projetos a desenvolver, com o apoio de instrumentos de pilotagem (Niza, 1996; Folque, 1999).

A abordagem pedagógica de Maria Montessori, que constituiu uma inspiração ao longo da PES, incentiva práticas ativas que se regem por princípios como o respeito, a liberdade de escolha e autonomia da criança, sustentada numa sobrevalorização do trabalho individual, potenciando a responsabilização do seu próprio processo de aprendizagem (Lillard, 2017). Ao educador cabe observar, acompanhar e orientar o desenvolvimento da criança para que esta possa realizar descobertas por si mesma, agindo e pensando por si própria. O adulto deve também promover um ambiente preparado e consciente, que esteja de acordo com o que pretende transmitir, pois, sendo a criança uma “mente absorvente”, esta irá apropriar-se desse mesmo ambiente, “contribuindo para o desenvolvimento natural do indivíduo” (Montessori, 1972, p.139). Acrescenta-se a valorização de atividades da vida prática, dotando a criança de habilidades essenciais para a vida, e atividades sensoriais. Através de experiências sensoriais, a criança tem a oportunidade de experienciar novas sensações, de exteriorizar os seus sentimentos e emoções, contribuindo para a exploração e compreensão da realidade física, pessoal e social, o que lhe permite adquirir conhecimentos acerca do mundo que a rodeia (Lillard, 2017).

Montessori privilegia também os momentos de retorno à calma, através de “uma prática da imobilidade e da meditação, que [marca] a passagem da educação “externa” para a educação “interna”, que desperta os sentidos e cultiva a consciência e atenção da criança (Cribari & Xavier, 2010, p. 20). Recorrer a práticas promotoras do bem-estar psicológico e emocional da criança, como o exercício de respiração, permite que esta esteja atenta e relaxada, com uma postura aberta e mais predisposta para mudar o seu comportamento e atitude em relação a si mesma e ao outro. Este tipo de estratégias, para além de permitirem diminuir o nível de agitação oriundas de outras situações do dia, possibilitam que a

criança esteja consigo própria, num momento de autodescoberta, desenvolvendo o seu bem-estar interior e a sua capacidade de autocontrole, como será visível no capítulo III (Snel, 2010).

Ainda que cada abordagem pedagógica possua alguns aspetos específicos que a caracteriza, como foi referido anteriormente, é possível encontrar uma interseção entre as características de cada perspetiva e as dimensões curriculares presentes nas OCEPE. Neste sentido, torna-se relevante debruçar-se sobre as cinco dimensões da ação educativa, realçando a importância do ambiente educativo no desenvolvimento da criança.

No que respeita à organização do espaço, todas as abordagens pedagógicas defendem que a sala deve estar organizada em áreas de interesse, de forma a incentivar variados tipos de atividades e brincadeiras espontâneas. Nestas áreas, as crianças têm a oportunidade de experienciar situações do quotidiano, permitindo “uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho, 1996, p.68). Esta organização deve ser dialogada e estruturada com e pelas crianças, de forma a promover a sua autonomia e poder de escolha, facilitando o convívio nas diversas áreas (Lopes da Silva et al., 2016). Todavia, o espaço educativo é flexível de ser modificado, tendo em conta as sugestões, as necessidades e evolução do grupo, como se procurou promover ao longo da PES. A valorização das paredes da sala também constitui um aspeto em comum, como um espaço de partilha dos trabalhos das crianças. A par disto, importa evidenciar que, segundo a proposta de MEM, nas paredes também devem estar presentes os instrumentos de pilotagem, de fácil acesso às crianças, que ajudam a gerir, a planificar e a avaliar as atividades e participação de todos e “contam a história de vida do grupo” (Folque, 1999, p. 8).

O espaço deve estar apetrechado de materiais diversificados, em bom estado e arrumados, proporcionando uma variedade de experiências e reflexão da vida quotidiana adulta (Lopes da Silva et al., 2016). Por sua vez, o espaço exterior é também encarado como um espaço educativo pelas abordagens pedagógicas, ainda que com maior destaque em três delas, permitindo a continuação das atividades realizadas no interior para o exterior (Lino, 1996). Por conseguinte, este espaço oferece inúmeras potencialidades educativas, tratando-se de um “local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais”, como se salientará no capítulo III (Lopes da Silva et al., 2016, p. 27).

A terceira dimensão a aprofundar é a organização do tempo que deve ser “progressivamente co-construída pela criança”, com o apoio do educador, respeitando as vontades e motivações do grupo (Oliveira-Formosinho, 1996, p. 71). A rotina diária é estável e previsível para a criança, uma vez que conhece o que precede e procede cada momento, provocando um estado de segurança e conforto na mesma, mas mantendo também um certo princípio de flexibilidade nos procedimentos, o que contribui para o desenvolvimento da sua autonomia e independência (Oliveira-Formosinho, 1996; Lopes da Silva et al., 2016).

Na EPE, a qualidade das relações é das dimensões mais importantes da ação educativa. Mobilizando conteúdos teóricos das abordagens pedagógicas, a autoconfiança, a autonomia e o respeito pelo outro provêm das relações de amizade que estabelecem com os seus pares, bem como da qualidade das relações com os adultos, sendo, por isso, essencial promover momentos de interação social, de afeto e de comunicação entre os diferentes intervenientes, como analisado no subcapítulo anterior (Hohmann & Weikart, 2003; Lopes da Silva et al., 2016; Lino, 1996; Niza, 1996; Oliveira-Formosinho, 1996). A participação da comunidade envolvente e da família na relação com o Jardim de Infância (JI) através de projetos e atividades abre portas para saberes ainda por descobrir, surgindo como “mediador e promotor das expressões culturais das populações que serve”, como refletido no primeiro subcapítulo (Niza, 1996, p.13). Já a última dimensão pedagógica a destacar é a organização do grupo, que se deve repartir em momentos de trabalho a pares, em grande grupo, em pequeno grupo e, ainda, individual, como se promoveu ao longo da PES (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 1996; Lino, 1996, Folque, 199).

Elencadas as especificidades da EPE, compreende-se que este nível educativo assume um papel fulcral no desenvolvimento da criança, potenciando aprendizagens, atitudes e valores basilares no futuro das mesmas. Tendo como horizonte a promoção de competências cognitivas, sociais e emocionais nas crianças, foi necessário aprofundar e mobilizar os saberes teóricos, integrando-os nas PES, potenciados pela partilha de conhecimentos e experiências entre a díade e a educadora cooperante. Esta dinâmica conferiu sentido e fundamento à prática, promovendo o desenvolvimento profissional da díade.

2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1.º CICLO

A escolaridade obrigatória do sistema português tem início no 1.º ciclo, que se caracteriza como “universal, obrigatório e gratuito”, com uma duração de quatro anos, albergando crianças com idades compreendidas entre os seis anos, sendo que é possível a ingressão de crianças que perfaçam os seis até ao final do ano civil, e os dez anos de idade (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 6º). Assim como a EPE, este nível educativo possui objetivos gerais que apelam à promoção de competências essenciais, como garantir uma formação que desenvolva os interesses e capacidades dos alunos e que fomente a autonomia, o espírito crítico e criativo dos mesmos, formando cidadãos ativos, solidários, responsivos e democráticos (DL n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 7º).

Tendo em consideração os objetivos supramencionados, o professor do 1.º CEB tem a responsabilidade de assegurar o desenvolvimento do currículo que, segundo Roldão (1999), refere-se ao “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24). Complementando esta ideia, Diogo (2010) considera que o currículo comporta diferentes componentes nucleares, como os objetivos, que são as diretrizes que marcam o propósito que orienta o processo educativo; os conteúdos programáticos, nomeadamente os conhecimentos, atitudes e valores; as estratégias e as metodologias, que se relacionam com a forma como os conteúdos são abordados; assim como o regime de avaliação das crianças, aspetos que a diáde teve oportunidade de vivenciar na PES. Embora possua um carácter uniforme e prescrito, este documento deve ser percecionado “enquanto projeto dinâmico, aberto, capaz de se auto-organizar”, que confere liberdade ao docente para adequar as suas práticas ao contexto educativo em questão, tendo em conta os compromissos educativos preconizados pelo currículo (Gonçalves & Alarcão, 2004, p. 3).

Tendo em vista uma gestão mais flexível e autónoma do currículo, os docentes devem assumir-se como “gestores curriculares proativos, de forma a poderem tomar decisões curriculares que, mais do que contextualizadas, deverão assumir-se como culturalmente significativas” (Trindade, 2018, p. 20). Este autor incentiva a ir além do ensino de conteúdos profetizados pelos documentos curriculares, através da promoção de desafios educativos pertinentes com base em projetos e resolução de problemas, que exijam a mobilização de

competências e saberes das diferentes áreas curriculares. Neste âmbito, cabe ao professor “apresentar o mundo aos alunos, ajudando-os a conhecer e a confrontar-se com outros modos de pensar e de agir, outros conhecimentos e outras atitudes”, o que pressupõe o desenvolvimento de competências socialmente relevantes, almejando a formação de cidadãos ativos, competentes e construtores do seu próprio conhecimento (Cosme, 2018, p. 10). É de acordo com este princípio que se compreende a relevância do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), preconizado pelo DL nº 55/2018, de 6 de julho, pela liberdade de decisões pedagógicas associada, o que pode levar às instituições escolares a agirem de forma independente, diferenciando-se das restantes. À luz das potencialidades do PAFC, criam-se Domínios de Autonomia Curricular (DAC) que permitem gerir, de forma autónoma, até 25% do total da carga horária do tempo letivo, através de um projeto articulador e significativo, tal como se verificará no capítulo III.

Almejando uma melhor organização da prática, o professor deve orientar-se pelos documentos do nível de escolaridade que a turma se encontra. Uma vez que outrora os documentos curriculares privilegiavam o saber enciclopédico fragmentado, assumindo um carácter rígido, exaustivo e desconexo, tornou-se necessário uma reformulação curricular por meio da publicação, em 2017, do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). De modo a atingir “uma capacitação e qualificação mais eficaz de todos os cidadãos”, em 2018, surge o documento das Aprendizagens Essenciais (AE) em articulação com o PASEO, como é visível na figura 6 (Roldão et al., 2017, p.3) (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho).

Referencial Curricular	
Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)	Aprendizagens Essenciais (AE)
<ul style="list-style-type: none"> - Decretar as diversas competências a atingir pelos alunos até ao ensino secundário; - Revogar o ensino transmissivo, apelando à diversidade de estratégias pedagógicas e didáticas que respeitem as diferentes formas de aprender dos alunos; - Defender a experimentação e questionamento crítico sobre a realidade, numa ótica de resolução de problemas e de confronto de diferentes ideias; - Defender o uso de diferentes Fontes de informação e tecnologias; - Valorizar a diversidade inerente a cada criança e, conseqüentemente, a equidade, através do desenvolvimento de práticas de diferenciação pedagógica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Definir os conhecimentos, as atitudes e as capacidades a alcançar na matriz de cada área curricular de cada ano de escolaridade, com vista na promoção de áreas de competências apresentadas no PASEO; - Articular o que estava nos programas, em termos de conteúdos, com as metas curriculares e com o PASEO; - Explanar os conteúdos de conhecimentos disciplinares a desenvolver, em articulação vertical e horizontal, e as estratégias de ensino a promover, que devem estar adequadas ao contexto educativo; - Valorizar a promoção do autoconhecimento, autoestima e o prazer pelo conhecimento.

Figura 6: Referencial curricular. (Adaptado do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho; Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho).

As AE, documento privilegiado durante a PES, estão organizadas conforme os ciclos de ensino, em concordância com a nova matriz curricular, onde se destacam as áreas curriculares e a carga horária associada a cada uma. Atualmente, no 1.º e 2.º ano identificam-se as áreas curriculares: português, matemática e estudo do meio, sendo que as duas primeiras assumem uma maior carga horária num total de sete horas por semana cada uma, enquanto a última conta com apenas três horas, às quais se adiciona o inglês no 3.º e 4.º ano que é lecionado por um professor coadjuvante. A par destas componentes curriculares, acrescentam-se as expressões artísticas e físico-motoras (artes visuais, expressão dramática, música, educação física e dança), com uma carga horária de cinco horas semanais. A estas áreas curriculares de cariz obrigatório juntam-se o apoio ao estudo (1,5h) e a oferta complementar (1h), também da responsabilidade do professor titular. A cidadania e desenvolvimento assim como as TIC são áreas de carácter obrigatório e transversal ao currículo. O esquema formativo inclui, ainda, as Atividade(s) de Enriquecimento Curricular (AEC) (3h – 5,5h) e a educação moral e religiosa (1h), sendo estas facultativas e dinamizadas por um professor coadjuvante (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

Visando o cruzamento entre as diferentes áreas de saber suprarreferidas, no decorrer da PES, a articulação curricular constituiu uma componente transversal a todas as vivências educativas, já que “a aprendizagem é favorecida quando existe uma relação entre conteúdos que promove uma leitura das situações reais o mais próxima possível dessa realidade” (Leite, 2012, p.88). Neste sentido, a díade procurou, também, estabelecer conexões entre as diversas áreas do conhecimento e a vida, de forma que as crianças compreendessem a utilidade dos conhecimentos no seu dia-a-dia, concedendo um maior significado aos saberes construídos pela atribuição de sentido às suas vivências. Almejando uma prática integradora e articulada que defere o mesmo tipo de importância às áreas de saber, esta relação “aponta no sentido da multidisciplinaridade, da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade”, apesar de ainda se constatar uma sobrevalorização da matemática e do português, desfavorecendo o estudo do meio e as expressões (Leite, 2012, p.88).

Este nível educativo inclui objetivos específicos na ótica de construção de saberes-chave que se relacionam não só com “o desenvolvimento da linguagem oral, [com] a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, [com] as noções essenciais da aritmética e do cálculo, [mas também com o] meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical

e motora” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 8.º). O profissional do 1.º CEB assume a responsabilidade de promover, para além dos parâmetros apresentados, aprendizagens holísticas e cruciais para o restante trajeto escolar e de vida do estudante (Arends, 2008). Refletindo sobre os objetivos anunciados anteriormente, percebe-se que a prática pedagógica no 1.º ciclo é mais estruturada e formal, em comparação com a EPE, pois apela à construção de conhecimentos nas diversas áreas do saber, garantindo a apropriação dos conteúdos programáticos. Contudo, esta visão não deve resultar num ensino transmissivo centrado no professor, que “professa um saber”, contribuindo para a formação de alunos acríticos, com uma atitude passiva e de recessão de informação (Roldão, 2005, p.4). Pelo contrário, deve-se valorizar a perspetiva socioconstruivista, como aprofundado no primeiro subcapítulo, de forma a considerar a componente social no processo de aprendizagem, como se procurou desenvolver na PES (Arends, 2008). Nesta perspetiva, o currículo deve ser regido com base numa pedagogia da autonomia, cuja função principal do professor é fazer aprender, isto é, promover um ambiente potenciador de aprendizagens articuladas, contextualizadas e motivadoras, que partam das necessidades, interesses e conhecimentos prévios dos alunos, aspetos que a díade teve em consideração ao longo da PES (Perrenoud, 2000; Roldão, 2005; Trindade & Cosme, 2016).

O perfil de ação pedagógica descrito pressupõe um professor ativo, criativo, afetivo e disponível, com um vasto conhecimento científico e pedagógico, capaz de sustentar a sua prática. Segundo Roldão (2005), estes dois tipos de conhecimentos relacionam-se não só com o domínio das diferentes áreas de saber do currículo por parte do professor, mas também com o conhecimento pormenorizado acerca dos alunos e das suas experiências de vida e com as suas diversas formas de aprender. Tal como pormenorizado no primeiro subcapítulo, para que o professor promova uma melhor resposta educativa, necessita igualmente de desenvolver a sua capacidade de observar, agir e refletir continuamente sobre a sua prática, refletindo-se num questionamento crítico e numa análise constante para a transformar em prol do desenvolvimento integral dos alunos e do seu bem-estar, competências desenvolvidas ao longo da PES (Vieira & Moreira, 2011).

Apesar das exigências assinaladas, o facto do mesmo profissional assumir a responsabilidade pela maioria das componentes curriculares beneficia a adoção da postura suprarreferida, evidenciando a importância da figura central do professor titular. Como

aprofundado no primeiro subcapítulo, a dimensão intelectual está intimamente conectada com a dimensão emocional, o que justifica a pertinência de um regime de monodocência, pela relação próxima, segura e afetiva estabelecida entre o professor e a criança, contribuindo para uma “experiência de segurança e conforto que lhe permite ser ela própria e atuar espontaneamente numa variedade de situações, retirando prazer e alegria nas atividades” (Portugal, 2009, p.52). Adicionalmente, esta organização monodocente confere uma maior eficácia à articulação curricular, uma vez que favorece a integração dos vários conteúdos programáticos numa ótica transdisciplinar, com base num ambiente inclusivo que valoriza a heterogeneidade humana (Roldão, 2009; DL n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Segundo Rodrigues (2001), a escola inclusiva “procura responder, de forma apropriada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa assumir” para que todos estejam comprometidos no processo de aprendizagem (p. 19). Neste sentido, a inclusão respeita a especificidade associada a cada criança, bem como a diversidade da turma, concedendo o direito que todos acedam ao currículo, assim como se procurou promover ao longo da PES (Maia & Freire, 2020). Com esta definição, percebe-se a riqueza inerente a uma prática inclusiva, mas também a sua complexidade para um docente com turmas numerosas, heterogéneas e, muitas vezes, sem uma formação e recursos necessários para tal. Caso o professor se sinta pouco capacitado para promover o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas pode gerar comportamentos menos positivos com os mesmos, o que influenciará negativamente a predisposição das crianças para aprendizagem e, conseqüentemente, a sua autoestima (Rodrigues, 2001). Nesta perspetiva, compreende-se, por um lado, a importância do docente desenvolver continuamente o seu conhecimento pedagógico e didático a fim de encontrar diferentes estratégias para os ensinar, e por outro, que a “escola se deve cada vez mais assumir como capaz de educar com qualidade, equidade e excelência todos os alunos que lhe foram confiados”, fornecendo todos os apoios essenciais (Rodrigues, 2014, p.13) (Rodrigues, 2001). Neste sentido, urge salientar a primeira medida universal no DL n.º 54/2018, de 6 de julho, a dimensão da diferenciação pedagógica, que surge como resposta educativa para todos os alunos.

Transpondo este princípio para a prática educativa vivenciada ao longo da PES, torna-se importante refletir acerca da importância da colaboração existente entre a diáde. Ainda que a aula fosse planeada pela mesma e uma assumisse a parte principal, o outro elemento

do par pedagógico sabia exatamente o que é que as crianças com mais dificuldades necessitavam e, por isso, ajustava-se as estratégias e os recursos para que estas, durante aquele momento, pudessem aprender do mesmo modo que as restantes. Não obstante, a diferenciação pedagógica não se restringiu apenas a estes alunos, destinou-se a todas, incluindo aquelas que apresentavam uma maior facilidade na aprendizagem, como será visível no capítulo III, pois estes também precisam de desafios cognitivos que as estimulem, concedendo, desta forma, uma oportunidade para continuarem a evoluir (Tomlinson, 2008). Para além disso, a diferenciação pedagógica também foi valorizada aquando da valorização dos estilos de aprendizagem de cada criança, aspeto que a díade procurou considerar na PES através, por exemplo, da utilização de recursos sensoriais de diversas tipologias.

Vinque-se que esta dimensão não se transporece na uniformização do currículo para todos os alunos, mas sim na procura de estratégias e recursos inovadores, apelando a experiências diversificadas, em diferentes espaços e tipologias de trabalho, que motivem as crianças para a aprendizagem, como vivenciado ao longo da PES. É nesta vertente que a polivalência e a criatividade que caracteriza um professor é essencial para enveredar pela inovação pedagógica, coerente com um ambiente colaborativo, inclusivo e transformador, atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem de cada criança, como defendido na teoria das inteligências múltiplas de Gardner. Segundo esta teoria, a criança possui diferentes tipos de inteligências, cujo grau de desenvolvimento é influenciado pelo contexto e ambiente em que se insere. De acordo com Gardner (1999, citado por Teixeira da Silva & Nista-Piccolo, 2010), o aluno assume uma diversidade intelectual, nomeadamente a inteligência linguística, lógico-matemática, corporal-cinestésica, visuo-espacial, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Apesar das características que particularizam cada uma, o autor chama a atenção para a necessidade de promover a sua combinação como um todo, para que todas as inteligências possam ser desenvolvidas e não apenas algumas.

Tendo em conta o mencionado, o par pedagógico procurou planear propostas didáticas que fossem ao encontro da multiplicidade intelectual da turma. A título de exemplo, ao longo da PES, para abordar o mesmo conteúdo, promoveram-se momentos de discussão conjunta, a escrita e a interpretação das ideias levantadas, a visualização de um vídeo do manual virtual e, ainda, a manipulação de um recurso didático ou até a realização de um jogo, para que todos pudessem aprender de igual modo. Desta forma, as crianças podiam apropriar-

se dos conteúdos tendo em conta os seus estilos de aprendizagem, aspeto que constitui um desafio para as estruturas tradicionais do currículo (Tomlinson, 2008). Na verdade, esta preocupação nem sempre é tida em conta em determinados contextos, o que provoca um desajuste na transição da EPE para o 1.º ciclo que, muitas vezes, é conduzida por uma redução da diversidade de estratégias e recursos pedagógicos, com enfoque para o uso (quase) exclusivo do manual e de fichas, privando os alunos de desenvolverem uma aprendizagem efetiva e com sentido, o que dificulta a transição educativa entre os dois níveis educativos.

Colocando a criança como co-constutora do processo educativo, o professor deve oferecer múltiplas experiências de aprendizagens transversais, partindo dos interesses e motivações manifestadas pelos alunos, colmatando as suas dificuldades, com vista a dar resposta às necessidades observadas, como evidenciado no primeiro subcapítulo. Por esta via, originam-se oportunidades de desenvolvimento interessantes e aprendizagens significativas, abarcando a “interação entre o conhecimento previamente adquirido e as novas experiências de aprendizagem”, na ótica de evoluírem para conhecimentos de nível superior, estabelecendo relações entre os saberes, mas também com as vivências do aluno (Arends, 1995, p.4). A MTP apresenta-se como uma estratégia promotora das componentes apresentadas, como se verificará no capítulo III, por contribuir para o desenvolvimento de competências e atitudes essenciais como “aprender a observar, a refletir, a debater, a questionar-se a si e à realidade exterior, a procurar fontes de informação a selecionar dados, a autonomizar-se, a resolver conflitos cognitivos e relacionais”, cruciais para responder às exigências que o futuro trará (Ferreira & Santos, 2007, p.50).

De facto, os modelos de trabalho do século XXI, no qual os alunos se irão inserir exigem, para além das competências supramencionadas, pessoas com a capacidade de comunicação, de se relacionar e de colaborar com o outro. Também a realidade educativa deve enveredar por este caminho e, por isso, optou-se por promover momentos de trabalho colaborativo na PES, como forma de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem (Arends, 1995). Sem embargo, esta tipologia de trabalho não descarta o tempo individual que a criança necessita para refletir e se apropriar de um dado conteúdo, aliás é a base para que este seja capaz de, numa fase ulterior, contribuir na construção do conhecimento do outro, de forma colaborativa (Roldão, 2007).

Por último, importa destacar outro aspeto associado à caracterização específica do 1.º ciclo, a avaliação, pela relevância patente no sistema educativo. Visto que a avaliação não se trata apenas de “medir ou recolher informação mas também [de] valorar (isto é, atribuir um valor) a informação recolhida”, este processo, que outrora se caracterizava como um método diagnóstico-prescritivo, atualmente é percecionado como um parâmetro capaz de regular e melhorar a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, a prática do professor (Diogo, 2010, p.97) (Ferreira & Santos, 2007; Peralta, 2002). Neste sentido, a avaliação formativa “constitui um instrumento de autoconhecimento para o aluno: o estudante pode compreender melhor o seu estilo cognitivo, os conteúdos que adquiriu e os que precisa de adquirir” (Ferreira & Santos, 2007, p.63). Através da posição ativa que o aluno assume na avaliação, este, por um lado reflete e discute apreciações do e com o docente, apelando a uma perceção positiva do erro, e por outro, desenvolve uma autoavaliação e autorregulação, tornando-se, assim, consciente do seu progresso (Santos, 2002). Ao longo da PES, recorreu-se ao instrumento grelha de observação das aprendizagens, percecionando as aprendizagens efetuadas, bem como as dificuldades ainda sentidas pelos alunos, o que exigia um reajuste da ação em consonância com a informação recolhida, atendendo às particularidades de cada aluno. A par deste tipo de avaliação, apresenta-se a avaliação diagnóstica, que realça os saberes e competências dos alunos numa dada altura, surgindo como o ponto de partida para a definição de estratégias diferenciadas que vão ao encontro das dificuldades evidenciadas. Já a avaliação sumativa, que se desenrola no final de um período, classifica as aprendizagens adquiridas (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

Apesar das especificidades que caracterizam este nível educativo, é crucial que o docente dê continuidade às práticas pedagógicas participativas, de forma que a criança experiencie um maior equilíbrio, em termos pedagógicos, entre os dois níveis educativos, potenciando uma maior segurança e conforto para a nova fase da sua vida (Oliveira-Formosinho, 2016). Para a promoção deste ambiente saudável, o professor deve, também, estabelecer uma ligação afetiva e estável com quem se quer ensinar, assim como uma relação sólida com a família. Não obstante, é necessário priorizar o conhecimento pormenorizado das crianças, tanto das suas características específicas, como do seu contexto familiar e social, como se expõe de seguida.

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

A interação sujeito/mundo é caracterizada pela reciprocidade – dado que o ambiente também exerce a sua influência no desenvolvimento do sujeito, tem-se um processo de mútua interação (Portugal, 1992, p.37).

Para que ocorra uma ação coerente e transformadora do docente é necessário conhecer e refletir acerca das singularidades que caracterizam o ambiente educativo e os seus intervenientes. Deste modo, será apresentada a caracterização da instituição cooperante onde foi desenvolvida a PES, enquanto elemento comum dos dois níveis educativos, seguida da valência de EPE e, posteriormente, do 1.º CEB. Por último, sendo a MIA a metodologia utilizada ao longo da PES, far-se-á uma análise da mesma, refletindo acerca do seu contributo para o desenvolvimento de uma prática educativa reflexiva e contextualizada.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

A instituição cooperante onde decorreu a PES pertence a um agrupamento de escolas do grande Porto, com grande acessibilidade de transportes, o que permite um fácil deslocamento ao local. O agrupamento é composto por nove estabelecimentos, nomeadamente quatro jardins de infância, duas escolas básicas que integram a EPE e 1.º ciclo, uma escola básica com 1.º ciclo, uma escola básica com 2.º e 3.º ciclos e uma escola básica e secundária, onde estabelecem diferentes estratégias de ação, como é evidente na figura 7.

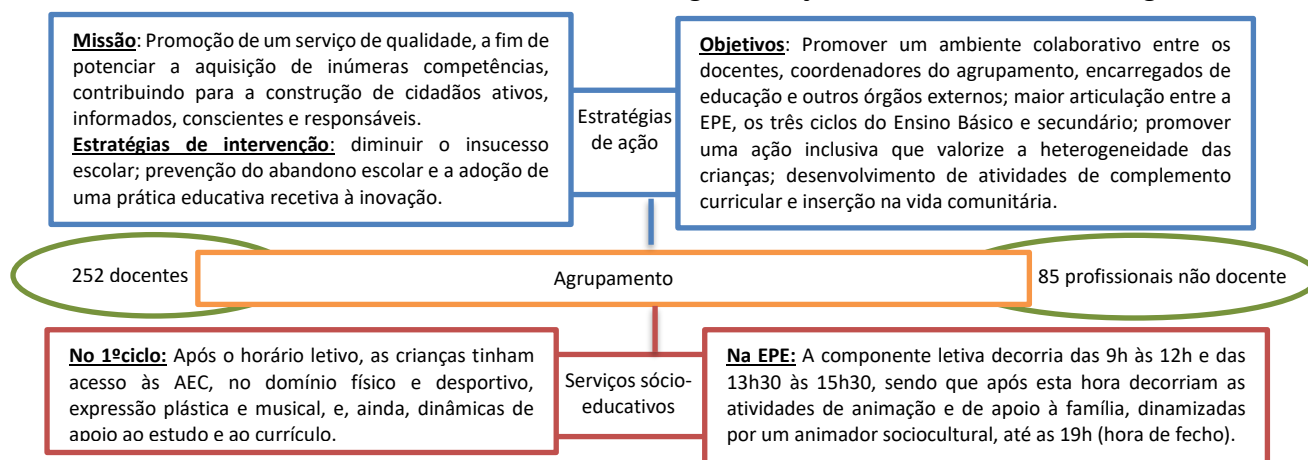


Figura 7: Estratégias de ação e serviços sócio-educativos promovidos pelo agrupamento. (Adaptado de Projeto Educativo do Agrupamento 2018/2021)

A PES desenrolou-se numa instituição escolar que integrava a EPE e o 1.º CEB, tornando-se necessário refletir acerca das suas características gerais. Neste centro escolar existiam cinco salas destinadas para a EPE e nove salas para o 1.º CEB. A instituição era constituída por dois andares, sendo que o primeiro era reservado para a EPE, assim como para o primeiro e o segundo ano do 1.º CEB, e o segundo para os restantes anos do mesmo ciclo. Nos dois pisos existiam casas-de-banho para as crianças com sanitas e lavatórios adequados ao tamanho das mesmas, dispondo, também, de bancos para as crianças que precisassem, permitindo que estas conseguissem lavar as mãos de forma autónoma. Existia, ainda, uma casa-de-banho adaptada para pessoas com mobilidade reduzida. Acrescenta-se que no primeiro piso havia um dormitório, um refeitório, um polivalente, uma sala de prolongamento, que era usada essencialmente para a realização de educação física, assim como para guardar material, uma sala onde as crianças guardavam os seus pertences e, ainda, uma sala de reuniões.

A parte superior dispunha de uma sala de professores, casas-de-banho destinadas para os adultos pertencentes à instituição, uma biblioteca e um elevador que possibilitava o acesso a este espaço a pessoas com mobilidade reduzida. Na biblioteca encontrava-se uma grande variedade de livros de qualidade literária, computadores e *tablets*, constituindo “um espaço de aprendizagem físico e digital onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso [das crianças] da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural” (School Libraries Section Standing Committee (IFLA), 2016, p.19).

No que respeita ao espaço exterior, este estava organizado em duas zonas distintas, uma dedicada às crianças da EPE e outra dedicada às do 1.º CEB. O primeiro era um espaço limitado tendo em conta a quantidade de crianças que albergava, enquanto o segundo correspondia a um campo de futebol de grandes dimensões. A área da EPE era constituída por uma zona coberta, onde estavam disponíveis alguns materiais que propiciavam a brincadeira, contudo, como era um espaço onde passava muita corrente de ar, tornava-se um local bastante desagradável, principalmente nos dias de chuva. Além da zona coberta, existia também um pátio descoberto, onde havia dois jogos tradicionais desenhados no pavimento de cimento, e uma horta ecológica. A horta, que continha diversos legumes e plantas, era utilizada, principalmente, pelos grupos da EPE, o que potenciava uma abordagem assente na

cidadania e no respeito pela natureza, assim como permitia a observação, a preservação e o acompanhamento da vida animal e vegetal.

Refletindo acerca das ofertas do espaço exterior, importa salientar a pobreza evidente dos equipamentos destinados ao 1.º CEB comparativamente com os equipamentos atribuídos às crianças da EPE no mesmo centro escolar, o que condiciona o ato de brincar, que muitas vezes está mais associada, erradamente, à EPE, “com pouca coisa para estimular o interesse das crianças, [originando] contextos insípidos [que] favorec[em] o comportamento anti-social” (Pereira et al., 2003, p. 187). Porém, foi criada uma área com jogos e outros recursos na entrada da escola para as crianças do 1.º CEB usufruírem nos dias de chuva, apresentando-se como uma iniciativa importante que revela uma sensibilidade para com as crianças deste nível educativo e a sua necessidade de brincar e jogar, tal como na EPE.

No que se refere aos projetos vigentes da instituição, destacam-se o “Eco-Escolas”, “Ler Melhor”, “*Etwinning*”, “Clube Ciência Viva”, “Programa Integrado de Promoção da Literacia” e o “Bilingue”, sendo que este último, no âmbito da aprendizagem da língua estrangeira, a d.ª teve a oportunidade de observar a professora titular do 1.º CEB a desenvolver este projeto, contribuindo para o desenvolvimento profissional das visadas. Analisadas as singularidades relevantes do centro escolar, segue-se a caracterização do contexto da EPE e, posteriormente do 1.º CEB, onde se desenvolveu a PES.

1.1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A PES na valência da EPE desenvolveu-se com um grupo composto por 20 crianças, 11 do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, que possuíam nacionalidade portuguesa, exceto uma que era de nacionalidade brasileira. Este grupo, que se autodenominava como “Os inventores” devido à sua vontade de inovar e descobrir, distinguia-se pela sua heterogeneidade, não só em idades, mas também nas “características intrínsecas e extrínsecas psicossomáticas, sociais e culturais” das crianças (Henrique, 2011, p.171). Deste modo, a PES mostrou que a heterogeneidade e a

singularidade existente no grupo era uma mais-valia, na medida que potenciava a relação e a colaboração entre as crianças com diferentes ritmos de desenvolvimento, desenrolando-se num ambiente inclusivo, onde se respeitavam as diferenças inerentes a cada criança, “valorizando a diversidade e promovendo a equidade educativa”, como analisado no capítulo anterior (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, p. 2921).

Neste grupo havia duas crianças com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), sinalizadas pelas Equipas Locais de Intervenção (ELI), que usufruíam de um apoio individualizado, duas vezes por semana, por uma docente da educação especial. Existia uma criança com síndrome de asperger, apresentando dificuldades na comunicação verbal, assim como na atenção compartilhada durante conversações em grupo, sendo, por isso, necessário o apoio de um adulto nestes momentos. Todavia, relacionava-se de forma afetuosa com toda a equipa educativa e com os seus colegas, visto que interagia e colaborava facilmente com os mesmos. Existia, também, uma criança com paralisia cerebral, que afetava a motricidade da mesma. Sem embargo, esta apresentava um bom desenvolvimento a nível cognitivo e social, como se observou pela sua participação ativa e colaborativa nas diversas propostas educativas, na ajuda que prestava quando um colega tinha dificuldades em resolver um jogo de mesa, ou até mesmo na relação saudável que mantinha com todos os intervenientes.

Considerando-se essencial atender à unicidade das crianças, foi possível observar e identificar os interesses e as dificuldades comuns ao grupo, bem como os específicos de certos elementos. O grupo tinha bastante interesse pela escuta de histórias, por cantar canções, por jogos de mesa, pela realização de atividades físicas e de artes visuais (como pintar com tinta, desenhar, recortar e colar) e pela manipulação de diferentes tipos de massa. Ressalva-se, ainda, o gosto demonstrado, por um grupo, nomeadamente as crianças mais velhas, por atividades de iniciação à escrita e de representação de numerais.

No que concerne às dificuldades, observou-se que, em particular, três crianças não conseguiam lidar com a rejeição do outro e partilhar objetos, o que originava comportamentos de agressividade, situações menos amistosas e birras, provocando conflitos sociais que destabilizavam o funcionamento do grupo. A par disso, uma parte das crianças apresentava dificuldades em controlar as suas frustrações e em gerir sentimentos menos positivos. Perante esta observação, compreendeu-se que a dimensão intra e inter-relacional deveria ser desenvolvida continuamente com este grupo, ao longo da PES, sendo, portanto,

necessário agir neste sentido, como ser verificará no capítulo III. Acrescenta-se, ainda, a comunicação e a expressão oral em grande grupo e a motricidade fina como dificuldades de certos elementos do grupo.

Relativamente à organização do tempo, a rotina diária do grupo, que se encontra na figura 8, assumia um carácter bastante flexível, capaz de se adaptar aos imprevistos e sugestões das crianças (Hohmann & Weikart, 2003; Lopes da Silva et al., 2016).

<p>Momento de acolhimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Colocavam a presença no quadro; - Nomeavam o chefe do dia, que era o responsável por contabilizar o número de crianças presentes; - Cantavam os bons-dias; - Cada criança escolhia a área de interesse para onde queria ir. 	<p>Momento de higiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As crianças realizavam a higiene autonomamente; - Aprendiam como lavar as mãos corretamente; - Oportunidade das crianças partilharem as suas vivências e curiosidades com a triade. 	<p>Momento do lanche:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão à cerca dos alimentos que traziam para o lanche, refletindo se eram saudáveis ou não; - Momento de incentivo à reciclagem e à prática de compostagem, de forma a aproveitar os restos dos lanches. 	<p>Momentos de brincadeira e jogo espontâneo no espaço exterior (e na sala):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liberdade de ação entre as crianças; - Diversidade de atividades físicas e lúdicas; - Escolhiam se o pretendiam fazer sozinhas ou acompanhadas. 	<p>Momento das áreas de interesse:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A atividade da criança desenrola-se de acordo com o ciclo Planear-Fazer-Rever; - Desenvolvimento da lógica trabalhar-arrumar; - Momentos de pequeno grupo ou individual. 	<p>Momento de relaxamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após o almoço, as crianças relaxavam, deitando-se no chão a ouvir músicas relaxantes.
<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de conceitos matemáticos, desenvolvendo o raciocínio lógico; a expressão e a comunicação oral; competências sociais; - Poder de escolha por parte das crianças. (Lopes da Silva et al., 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento da autonomia das crianças; - Consciencialização para os cuidados com o seu corpo; - Promoção de uma relação próxima e de confiança entre as crianças e a diáde. (Lopes da Silva et al., 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> - Adoção de práticas ecológicas e sustentáveis no quotidiano das crianças; - Consciencialização da importância de hábitos saudáveis. (Lopes da Silva et al., 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> - O Brincar como veículo de múltiplas aprendizagens; - Desenvolvimento motor autónomo; - Contacto positivo com a natureza; - Exploração das Cem linguagens das crianças. (Neto, 2020; Vecchi, 2017) 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção da aprendizagem pela ação; - Apropriação das potencialidades dos materiais; - Responsabilidade de arrumar o que usaram; - Desenvolvimento da autonomia e espírito colaborativo. (Hohmann & Weikart, 2003) 	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção de momentos de acalmia; - Redução dos níveis de agitação oriundas de outras circunstâncias do dia; - Promoção do bem-estar psicológico e físico das crianças. (Montessori, 1972)

Figura 8: A rotina diária do grupo. (Adaptado de Hohmann & Weikart, 2003; Lopes da Silva et al., 2016; Montessori, 1972; Neto, 2020; Vecchi, 2017).

No que respeita aos momentos de transição, estas eram desenvolvidas através do recurso a canções, aproveitando o interesse das crianças pela música, e a jogos interativos, como imitar e reproduzir o movimento do adulto. Estas dinâmicas favoreciam a ocorrência de uma transição suave, harmoniosa e positiva, mas também o processo de aprendizagem das crianças, surgindo como um mote para explorar diversos saberes (Lopes da Silva et al., 2016).

Em relação à organização do espaço, a sala estava organizada segundo os fundamentos da abordagem de High-Scope, analisados no capítulo I, uma vez que estava dividida em oito áreas de interesse: a área da casinha, do acolhimento, da expressão plástica, da biblioteca, dos jogos de mesa, jogos de chão, o centro de exploração e a cabana (Hohmann & Weikart,

2003). Estes espaços de interesse estavam localizados nos cantos da sala, sendo que no centro existiam mesas e cadeiras, onde se desenvolviam as atividades livres e orientadas, em pequeno e grande grupo, e se jogavam os jogos de mesa. A área da casinha espelhava o ambiente familiar das crianças, que continham materiais que representavam uma cozinha e um quarto, permitindo experienciar diferentes papéis e realidades através do jogo simbólico (Lopes da Silva et al., 2016). A área do acolhimento era onde as crianças reuniam em grande grupo, mas também onde exploravam os jogos de chão e realizavam os momentos de relaxamento. A área da expressão plástica representava o espaço destinado à representação criativa através da pintura com tintas que tinham ao seu dispor, apelando à sua imaginação. Esta zona possuía também plasticinas e formas de modelar, estimulando a motricidade fina e a exploração sensorial, materiais de recorte, papéis de diferentes cores e dimensões, marcadores e lápis de cor.

Já a área da biblioteca integrava uma pequena estante com uma quantidade reduzida de livros de literatura infantil, que estava relacionado com o facto de existir uma biblioteca no centro escolar, mas também com questões de higienização. Ainda assim, potenciava o contacto com o material escrito e o gosto pela leitura. A área dos jogos de mesa possuía jogos como *puzzles* e dominós, que estimulavam o conhecimento matemático e do mundo, explorando noções como as estações do ano, o corpo humano, os animais, mas também a lateralidade, a ordenação, a seriação, entre outros. Estes jogos situavam-se numa estante, guardados em caixas fáceis de aceder, de transportar e de arrumar, o permitia a ação autónoma da criança no ato de brincar. Em cima da estante, existiam também materiais manipuláveis estruturados, como o ábaco, os blocos lógicos, o *tangram* e o geoplano, que potenciavam experiências-chave no que respeita ao conhecimento lógico-matemático. Na área dos jogos de chão existiam legos, brinquedos de animais, pistas de carros, que fomentavam o desenvolvimento da motricidade fina, noções topológicas, mas também construções criativas.

O centro de explorações, habitualmente conhecido como área das ciências, cujo processo de criação se aborda no capítulo III, destinava-se à exploração de organismos encontrados no espaço exterior, assim como à investigação de questões levantadas no dia-a-dia. O espaço da Cabana foi construído durante a PES, a fim de responder a uma necessidade emergente das crianças, proporcionando um local onde estas pudessem estar consigo

mesmas, num tempo e espaço só delas. De realçar a existência de uma grande permeabilidade entre as diferentes áreas, que garantia a visibilidade de todos, impedindo, desta forma, a criação de barreiras à brincadeira entre as crianças, apetrechadas de materiais diversos, numa zona de fácil acessibilidade e visualização, o que permitia que as crianças tivessem uma maior autonomia (Lopes da Silva et al., 2016; Hohmann & Weikart, 2003).

A sala era um espaço cuidado e limpo, com janelas amplas, o que possibilitava a entrada de muita luz natural, com vista para o exterior, potenciando a permeabilidade entre a sala de atividades e o espaço exterior, aspeto que a d'íade teve em atenção no decorrer da PES. A área de exposição das produções realizadas pelas crianças, localizadas nas paredes da sala, surge como um espaço de exposição e de partilha dos projetos e das atividades desenvolvidas, potenciando a confiança e segurança das mesmas (Lino, 1996; Lopes da Silva et al., 2016). Uma parte deste espaço não estava acessível às crianças, já que necessitavam da ajuda de um adulto para afixar os seus trabalhos, no entanto, existia outra parte da sala onde os conseguiam colocar, promovendo uma maior autonomia. Para além dos trabalhos das crianças, as paredes continham os seguintes instrumentos de pilotagem, baseados no modelo de MEM: o quadro de presenças e o quadro dos responsáveis do dia (Folque, 1999).

No que concerne à relação entre os diferentes intervenientes, foi possível observar a existência de um ambiente agradável entre a educadora e as assistentes operacionais, que trabalhavam em colaboração em benefício da educação das crianças. Quanto à interação estabelecida entre a d'íade e as crianças, esta caracterizava-se por uma relação afetiva com todos os elementos do grupo, visando fortalecer uma ligação próxima, positiva e de confiança, que proporcionasse uma maior predisposição para comunicar, interagir, intervir e partilhar, como defende Amado et al. (2016). De facto, as relações estabelecidas entre os diversos atores no processo educativo são fundamentais na construção de aprendizagens significativas que, conseqüentemente, contribuem para o desenvolvimento da criança, como aprofundado no capítulo I (Lopes da Silva et al., 2016).

A interação pedagógica entre a educadora de infância e o grupo assentava-se numa relação segura e consistente, que se baseava no respeito e na negociação, numa perspetiva de valorização do bem-estar comum e na cooperação educativa. A educadora proporcionava oportunidades para as crianças participarem ativamente no processo educativo, pois estas tinham liberdade para tomarem decisões, para construírem as regras colaborativamente, para

resolverem os seus problemas, para escolherem atividades de acordo com os seus interesses e para expressarem as suas ideias e opiniões. Nesta medida, havia a preocupação, por parte do agente educativo, de promover uma organização participativa, incentivando experiências da vida democrática, como defende o MEM, desenvolvendo, assim, o significado de valores através da interação e diálogo entre os intervenientes, como forma de resolver os conflitos em conjunto (Niza, 1996).

A ação da educadora sustentava-se na pedagogia da participação, integrada na abordagem socioconstrutivista, como analisado no capítulo I, visto que interpretava a criança como um ser ativo, privilegiando a observação e a escuta atenta das crianças (Oliveira-Formosinho, 2007). Valorizava os trabalhos e os esforços de todos, as suas descobertas e soluções, assim como a interação criança-criança, como potenciadora de aprendizagens colaborativas (Lopes da Silva et al., 2016). Urge também referir a capacidade da educadora em lidar com os conflitos entre os elementos do grupo. Esta optava por descrever o problema, por promover a comunicação sobre o que as crianças sentiam perante um confronto, consciencializando-as para o impacto dos seus comportamentos, na tentativa de conseguirem controlarem os seus impulsos e frustrações.

No que se refere à interação entre as famílias e a educadora, esta regia-se pela cooperação e pela comunicação frequente, refletindo, em conjunto, acerca do desenvolvimento e do processo de aprendizagem das crianças. Esta comunicação passava por conversas informais via telefónica e por reuniões de pais, sendo que na última reunião a diáde foi convidada pela educadora cooperante para estar presente. A tríade apresentou todo o projeto, bem como as atividades desenvolvidas em paralelo ao longo da PES, realçando a ação ativa das crianças ao longo de todos os momentos. Além disso, também foi criada a ferramenta digital *padlet* para a partilha de todo o trabalho desenvolvido pelas crianças, como será referido no capítulo III, com o intuito de estabelecer uma “esfera de actuação [que] suscita complementaridade” (Diogo et al., 2002, p.287). Importa salientar que, após esta iniciativa por parte do par pedagógico, no final da PES, a educadora decidiu dar continuidade a esta estratégia, justificando-se, assim, a sua pertinência e utilidade na promoção de um clima de comunicação.

O conhecimento aprofundado do ambiente educativo, dos interesses e necessidades do grupo, assim como a relação harmoniosa vivenciada com todas as crianças e profissionais

da instituição escolar permitiu adotar uma ação coerente com a realidade educativa, despertando um olhar crítico sobre a mesma. Todas as experiências educativas sustentaram-se num trabalho colaborativo e reflexivo entre a tríade, promovendo uma aprendizagem mútua, com vista na construção de uma prática cada vez mais apelativa, contextualizada e participativa, como será visível no capítulo seguinte.

1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No âmbito do 1.º Ciclo, a PES desenrolou-se numa turma do 1.º ano de escolaridade, composto por 20 alunos, dos quais 12 eram do sexo feminino e oito do sexo masculino. Todas as crianças tinham a língua portuguesa como a sua língua materna e a maior parte possuía seis anos de idade. A observação contínua e sistemática da turma permitiu detetar a existência de um grupo heterogéneo com ritmos de aprendizagem muito distintos. Tendo em consideração as crianças com dificuldades acentuadas na identificação de grafemas e dos números, e outras já com um domínio da leitura e escrita global, como é o caso do F.F. que entrou para o presente ano letivo a saber ler e escrever, torna-se relevante todo trabalho que se promoveu em torno da diferenciação pedagógica ao longo da PES. Nesta vertente, destaca-se o recurso “Já acabei professora, e agora?”, como forma de dar resposta aos alunos mais rápidos na realização das atividades, como será explicado no capítulo III. Assim, se percebe que também é necessário incluir e motivar estas crianças, para que tenham a oportunidade de crescer e de continuarem a ampliar o seu conhecimento, concedendo todas as oportunidades para que possam continuar envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como refletido no capítulo anterior (Rodrigues, 2001).

Neste seguimento, importa referir que o segundo confinamento domiciliário, motivado pela pandemia de Covid-19, provocou assimetrias acentuadas no processo de aprendizagem, nomeadamente nas crianças com mais dificuldades, mas também nas competências emocionais e sociais da turma. Se antes havia necessidade de potenciar e aprimorar as interações centradas no professor-criança e criança-criança, agora com maior

acuidade se coloca esta questão. Denote-se que estas crianças vão desenvolver as suas formas de conhecer o mundo social de um modo restrito e, por isso, é fundamental trabalhar na zona dos afetos e da comunicação, através de “atitudes de respeito, de empatia, de abertura ao outro, e que se prendem com sentimentos (bem-estar subjetivo) e emoções (alegria, satisfação, confiança, sentimento de si), decorrentes de situações e contextos de interação pedagógica em que aquelas atitudes prevalecem” (Amado et al., 2016, p.77). Neste sentido, a observação, que surge a par com a reflexão, foi essencial para atender a todos os sinais que as crianças demonstraram ao longo da PES, com o intuito de planear ações que se adequassem a esses mesmos sinais, promovendo o bem-estar psicológico e físico e, conseqüentemente, a felicidade destes sujeitos, tal como se apresentará no terceiro capítulo.

Atendendo à especificidade própria de cada criança, que concedia um traço único a esta turma, na figura 9 estão expostos os interesses, as dificuldades e as necessidades da mesma, que se revelaram aspetos cruciais na elaboração de propostas contextualizadas e ajudas às características do contexto.

Sintetização das características da turma			
Interesses	Dificuldades	Necessidades	Capacidades
<p>- <u>Comuns</u>: ouvir histórias em diferentes suportes pedagógicos; jogos e desafios de várias naturezas; atividades de expressão e educação plástica, assim como físico-motora.</p> <p>- <u>Determinadas crianças</u>: grande vontade de ler, especialmente textos que lhes desafiavam (F.F.; E.S.; M. B.; G.A.; H.S.; R.F.) e de realizar operações matemáticas (F.F.; G.A.; H.S., A.S.; C.P.).</p>	<p>- na leitura e respetiva compreensão (L.P.; R.B.; B.P.; M.P.; M.A.; P.L.);</p> <p>- na identificação de grafemas (R.B.; L.P.; B.P.; M.A.; M.L.);</p> <p>- na escrita e produção de texto (todos à exceção de E.S.; F.F.; M.B.)</p> <p>- na motricidade fina e segmentar (L.P.; R.B.; F.F.; F.P.);</p> <p>- nos deslocamentos e locomoção;</p> <p>- na realização de operações matemáticas simples (R.B.; L.P.; B.P.).</p> <p>- em trabalhar colaborativamente;</p> <p>- em identificar os dias da semana;</p>	<p>- de realizar propostas educativas desafiantes (F.F, H.S., E.S., M.B., R.F.);</p> <p>- de usufruir de um apoio constante por parte do adulto (L.P.; B.P.; R.B.);</p> <p>- de um maior dinamismo ao longo das aulas para ativar a predisposição para aprendizagem;</p> <p>- de usufruir do espaço exterior enquanto espaço de aprendizagem.</p>	<p>- na área da educação artística (todos à exceção do R.B. e L.P.)</p> <p>- na área curricular do estudo do meio;</p> <p>- de participação ativa e comunicação razoável;</p> <p>- de pensamento aberto à criatividade e à reflexão (M.P.; M.V.; C.P.; L.P.; F.F.; E.S.; A.M.;H.S).</p>

Figura 9: Interesses, dificuldades, necessidade e capacidades da turma.

A turma era constituída por três crianças com NAS, que requeriam de uma atenção redobrada por parte da professora. Uma criança (M.P.) possuía um ligeiro atraso no desenvolvimento, frequentando a terapia da fala regularmente, uma vez que apresentava problemas na dicção de determinados fonemas, todavia, conseguia fazer todo o tipo de atividades. O F.P., que possuía uma perturbação do espectro do autismo, não tinha

dificuldades de aprendizagens, mas sim necessidades de atenção, que se refletiam na incessante vontade de ser o primeiro e da aprovação da equipa educativa. Como as crianças são muito mais do que as suas patologias, importa ressaltar os gostos peculiares destes alunos. O M.P. interessava-se por encontrar palavras “escondidas” dentro de uma palavra quando aprendia uma letra nova, já o F.P. adorava realizar operações matemáticas simples, o que motivou o par pedagógico a elaborar recursos e estratégias didáticas que fossem ao encontro destas motivações, com o intuito de potenciar ainda mais o seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, como é visível no capítulo III. Para além disso, estas crianças eram bastante participativas e comunicativas, demonstrando disponibilidade para ajudarem o seu colega de mesa quando solicitado pela tríade, como forma de valorizar as suas capacidades e, simultaneamente, a atuação da ZDP de Vygotsky a fim de promover a aprendizagem colaborativa (Fosnot, 1996).

Por outro lado, na turma existia também um aluno, o R.B. que, como tinha grandes dificuldades de aprendizagem, precisava de uma maior atenção por parte do adulto na realização das tarefas educativas, sendo, por isso, que um elemento da díade permanecia sentada junto ao mesmo, sempre que possível, de forma a garantir um apoio e acompanhamento mais individualizado. No desenrolar da PES, percebeu-se que seria necessário motivar este aluno, promovendo, paralelamente, o acesso ao currículo, o que exigiu uma proposta educativa mais inclusiva, diferenciadora e flexível por parte do par pedagógico (Tomlinson, 2008). Não obstante, esta criança, apesar de realizar as tarefas com empenho, manifestava cansaço após um curto período, necessitando de estratégias complementares que envolvessem a inteligência corporal-cinestésica, com vista a uma maior predisposição para a aprendizagem, aspeto que a díade teve em consideração no desenrolar da PES (Gardner, 1995, citado por Teixeira da Silva & Nista-Piccolo, 2010).

Por todas as razões mencionadas precedentemente, o aluno usufruía de um acompanhamento individualizado, três vezes por semana, pela professora de educação especial, deslocando-se para outro compartimento da escola nesses momentos. Respeitando o seu ritmo de trabalho, considera-se mais benéficas as estratégias que não envolvam deslocações para outras salas, mas sim que atendam à sua especificidade, adequando a “diversidade ao nível do currículo, das atividades, do tempo, (...) a par da valorização da componente cooperativa”, como se realizou no decorrer da PES (Henrique, 2011, p.185).

No que respeita à organização da sala, as mesas encontravam-se organizadas em três filas, direcionadas para um quadro branco e interativo, como é visível na figura 10, em que grande parte das crianças estavam sentadas a pares, à exceção de três alunos.

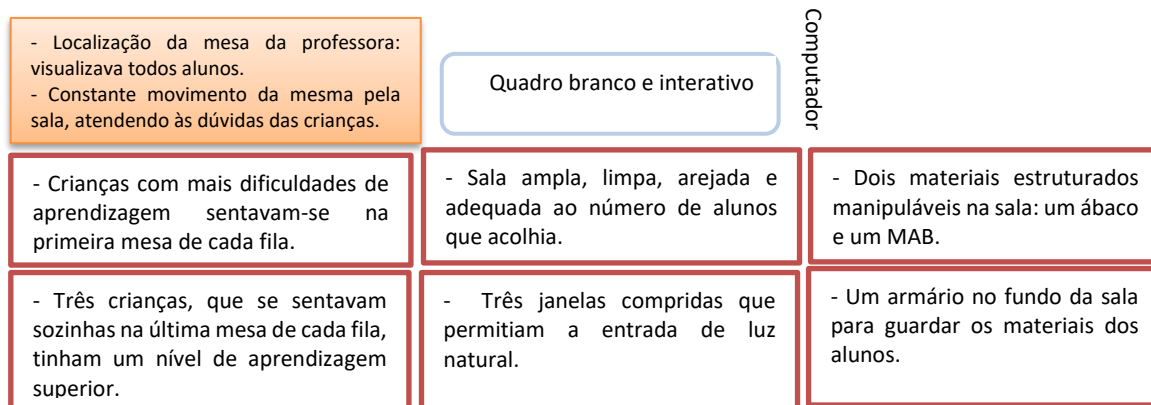


Figura 10: Disposição da sala da turma.

Como a disposição da sala, apresentada na figura 10, dificultava a partilha e discussão de ideias e de conhecimentos entre os alunos, a díade procurou modificar o modo como o espaço estava organizado em certas atividades, com o intuito de promover o trabalho em pequeno grupo, atuando na ZDP de Vygotsky, como analisado no capítulo I. Pretendia-se desenvolver uma aprendizagem com base na cooperação, na comunicação, na resolução de problemas, competências que lhes serão essenciais no seu futuro (Delores et al., 1996).

Relativamente à organização e gestão do tempo, o horário letivo da turma distribuía-se pelas componentes curriculares de estudo do meio, matemática e português, sendo que estas duas últimas áreas assumiam uma maior predominância. Como a turma tinha mais dificuldades na área do português, estes conteúdos eram abordados no início do dia, momento em que estavam mais despertos e predispostos para aprender. Ainda que existisse um horário preestabelecido pela professora, a rotina diária da turma assumia um carácter sensivelmente flexível, observado aquando da solicitação das crianças para prolongar o tempo de realização de uma determinada tarefa. No que respeita às AEC, dispunham de expressão e físico-motora, expressão e educação musical e atividade lúdica e expressiva (ALE), frequentadas por todos os alunos, à exceção de uma criança.

No que concerne à metodologia da professora cooperante, esta orientava as suas práticas pedagógicas utilizando, maioritariamente, o manual escolar e respetiva plataforma virtual e fichas de trabalho, com apoio ao quadro interativo, o que possibilitava o contacto

com as TIC, ainda que de um modo redutor. Refletindo sobre as teorias de aprendizagens múltiplas de Gardner, no decorrer da PES, o par pedagógico procurou incorporar estratégias e recursos diversificados, complementares à utilização do manual, como forma de promover aprendizagens efetivas, como referido no capítulo anterior, respondendo, assim, à diversidade intelectual existente na turma (Gardner, 1995, citado por Teixeira da Silva & Nista-Piccolo, 2010). A par disso, lembrando o desinteresse dos alunos no que respeita ao treino do seu grafismo através de várias repetições aquando da aprendizagem de uma nova letra, adotou-se, também neste sentido, diferentes estratégias na prática educativa, inspiradas na metodologia de Montessori, nomeadamente no âmbito sensorial, “adequad[a]s para o desenvolvimento da firmeza e agilidade manual, de tal modo que a criança passe a apresentar habilidade superior no momento de aprender a escrita propriamente dita” (Lancillotti, 2010, p. 170)”

Quanto às interações entre criança-criança, percebeu-se que os alunos estabeleciam uma boa relação entre si, no entanto, por vezes, ocorriam alguns conflitos, especialmente durante o recreio. Foi possível também observar nas primeiras semanas de colaboração a falta de autonomia das crianças aquando da realização das propostas educativas da professora, optando por esperar pela orientação da equipa pedagógica para prosseguirem nas tarefas. Almejando a alteração desta situação, a díade construiu um recurso, como se verificará no capítulo III, como veículo de promoção da autonomia e poder de escolha da criança nos momentos de trabalho. No que concerne à relação criança-professora, observou-se uma interação amistosa e próxima, onde prevalecia o respeito e a confiança dos alunos pelo adulto. Já a relação escola-família era muito pouco dinamizada, sendo que o único tipo de comunicação existente entre a professora cooperante e os familiares era através de *emails*. Objetivando contornar este panorama, criou-se um *padlet*, como será explorado no capítulo III, de modo a potenciar a sua participação da família na vida académica dos alunos.

A recolha de informações privilegiadas acerca das características, interesses e necessidades da turma, a par de uma reflexão constante entre a equipa educativa, permitiu desenvolver planificações adequadas às particularidades da mesma. Para tal, foi necessário o desenvolvimento da investigação docente no desenrolar toda a PES, como forma de responder adequadamente aos desafios do contexto educativo, como se evidencia de seguida.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Os profissionais de educação encaram constantemente diversas situações problemáticas, que exigem soluções eficientes, capazes de dar resposta não só a esses desafios, como também à atualidade cultural e social (Ponte, 2004). Nesta medida, a investigação sobre a prática surge como uma ferramenta essencial para alcançar as soluções esperadas, contribuindo, simultaneamente, para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e ético das crianças. Tal como o DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, salienta, o profissional educativo assume “a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e a reflexão partilhada da prática educativa” (p. 5570).

Na ótica do referido, privilegia-se a investigação ao serviço da pedagogia, visando a construção e o desenvolvimento de competências profissionais do docente através do exercício de atividades de observação e reflexões sistemáticas e colaborativas, concorrendo para uma ação emancipatória, assinalada pela inovação, criticidade e interpretação dos desafios do contexto (Vieira & Moreira, 2011). Neste seguimento, procedeu-se a uma aproximação à MIA na PES, apoiada na “triangulação praxiológica entre valores, teorias e práticas”, que se revela crucial na formação de docentes reflexivos e indagatórios, promovendo a mobilização dos saberes teóricos ao serviço de uma prática educativa melhor sustentada (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008, p.8). Este processo investigativo caracterizou-se como colaborativo, visto que envolveu todos os intervenientes do contexto, o que despoletou trocas de ideias e opiniões, contribuindo para o desenvolvimento profissional das visadas, com centralidade na articulação entre a teoria e a prática, exigindo um questionamento constante destas duas vertentes (Máximo-Esteves, 2008; Vieira & Moreira, 2011).

A MIA pressupõe uma ação interventiva, que passa por descrever e intervir numa dada realidade, detetando um problema situado no contexto educativo. O foco da investigação recai, portanto, sobre a identificação de situações experienciadas na prática pelo docente. Os dados recolhidos por meio da observação são objeto de análise e reflexão crítica do mesmo, que servem para reinvestir nas ações seguintes, a fim de obter uma resposta adequada e contextualizada, no sentido de melhorar a capacidade de agir do profissional, no respeito às competências do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber estar (Vieira & Moreira, 2011).

A metodologia utilizada na PES assumiu características da investigação-ação, que comportou exigências de observação, planificação, ação e reflexão, a partir de uma dinâmica em espiral de carácter contínuo e cíclico. As práticas desenvolvidas num ciclo são avaliadas e transformadas no ciclo seguinte, promovendo uma reformulação não só no contexto, mas também no docente investigador e, conseqüentemente, na sua ação educativa, que deve ser centro de reflexão para avaliar a sua eficácia, dando início a um novo ciclo (figura 11).

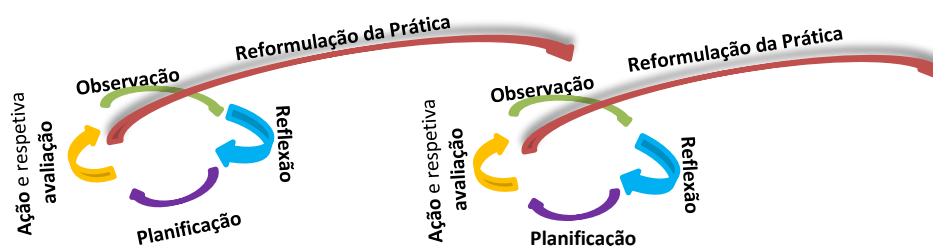


Figura 11- A dinâmica espiral e cíclica da Investigação-Ação. (Adaptado de Máximo-Esteves, 2008).

A observação atenta, pormenorizada, intencional e sistemática, inserida no paradigma construtivista e preponderante na formação profissional educativa, constitui a primeira etapa da ação pedagógica, possibilitando uma “intervenção pedagógica fundamentada exigida pela prática quotidiana” (Estrela, 1994, p. 29). Assim, durante a PES, a observação, relativamente à postura do observador, designou-se como observação participante, pela possibilidade de participar e integrar nas dinâmicas do grupo. O processo de observação foi contínuo e armado, pois foram utilizadas ferramentas digitais e registos gráficos para assinalar as interações importantes do grupo, registadas nas notas de campo, e direto, em virtude da relação próxima com o objeto de observação (Estrela, 1994). A observação constituiu uma estratégia de recolha de informação relevante sobre a realidade educativa, possibilitando a identificação dos interesses e dificuldades do grupo, apoiada por instrumentos de recolha de dados, como as notas de campo, cuja descrições implicaram que se transformassem em substância para a estruturação do diário de formação, os registos das conversas informais com as docentes cooperantes e a grelha de observação do contexto.

Recorrendo aos dados recolhidos foram delineadas planificações coerentes, contextualizadas e ajustadas ao interesses e necessidades das crianças (Diogo, 2010). Neste seguimento, o processo de planificação “constitui-se como a ação a construir, sendo, por definição, um momento prospetivo à ação”, que parte de um contexto real para definir os objetivos relativos aos vários domínios do desenvolvimento: cognitivo, sócio afetivo e psico-motor (Moreira, 2001, p.40) (Diogo, 2010). É neste momento que o docente decide que ações

pedagógicas devem manter-se ou modificar-se, definidas no plano de ação (Máximo-Esteves, 2008). Ao longo da PES na EPE, a partir da observação e do registo dos interesses, necessidades e aprendizagens já adquiridas pelas crianças, eram traçados os objetivos de desenvolvimento e aprendizagem que, por sua vez, eram colocados em ação através de uma sequência de propostas de atividades semanal. Estas eram sustentadas nas decisões pedagógicas a par de uma reflexão acerca da organização do tempo, do espaço, do grupo, dos materiais e dos responsáveis pela dinamização das atividades, favorecendo a transversalidade de saberes como elemento imprescindível para promover aprendizagens significativas.

No que respeita ao 1.º CEB, a planificação, que assumiu, igualmente, um carácter articulado e fluído, partia de uma contextualização, representativa das características da turma, para as ações pedagógicas, organizadas em diferentes momentos (desafio inicial, desenvolvimento das estratégias, aplicação dos conhecimentos construídos e sistematização), os recursos, os objetivos da(s) aula(s) e o tempo necessário. A prática educativa era complementada por uma grelha de observação de aprendizagens dos alunos para a avaliação formativa dos mesmos e da própria aula, o que possibilitava aprimorar as ações seguintes. Por último, construía-se um mapa de articulação curricular, onde se evidenciava um cruzamento reflexivo e coerente entre as áreas curriculares. Almejando otimizar a prática, salienta-se que o trabalho colaborativo entre a díade, a orientadora cooperante, bem como as sugestões da supervisora institucional contribuíram para o desenvolvimento e melhoria das planificações.

Posteriormente, surge a ação, que remete para a execução das atividades e respetiva avaliação das mesmas, usufruindo do carácter flexível da planificação (Moreira, 2001). Valorizando o ritmo de cada criança, foram várias as vezes que apareciam “notas de observação” na planificação da EPE, que assinalavam as atividades que não tinham sido desenvolvidas, devido ao surgimento de imprevistos ou de sugestões espontâneas das crianças, podendo ou não estar incluídas na semana seguinte, pois dependia da sua relevância para as crianças e da adequação do que se pretendia explorar. No 1.º CEB privilegiava-se o ritmo e o envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, de forma a perceber se era necessário reforçar um dado conteúdo, encontrando diferentes estratégias para garantir a sua compreensão, ou se já estavam preparados para aprender um novo tema.

Constituindo a prática reflexiva e indagatória preponderante na MIA, a reflexão emerge como indispensável no desenvolvimento e construção do conhecimento profissional do docente (Elliott, 2000). Este processo, que se assumiu transversal a toda a metodologia, não ocorreu apenas na ação, mas também para e sobre a ação (Schön, 2000). Num momento inicial, analisaram-se os interesses e dificuldades das crianças, debatendo entre a tríade acerca da melhor resposta educativa a promover, com base numa troca de ideias e opiniões, tendo como apoio os guiões de pré-observação. Já no decorrer da ação, procedia-se a uma avaliação introspectiva acerca de como estava a correr, mas também se refletia em conjunto, entre a tríade, em situações momentâneas, que exigiam uma reformulação da prática. Após a ação, ocorria o processo reflexão sobre a ação, momento de analisar, de forma retrospectiva, “os acontecimentos e (...) formas espontâneas de pensar e agir, surgidas no contexto de ação, que orientam a ação posterior” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.5). Identificava-se o que tinha corrido bem, o que era necessário manter e transportar para a próxima prática, assim como as fragilidades teórico-práticas que urgiam ser modificadas. Neste campo, importa destacar a importância das narrativas colaborativas e individuais (fig. 12), pelo seu impacto na co-construção de conhecimentos profissionais no desenvolvimento de uma postura indagadora retrospectiva e colaborativa (Ribeiro et al., 2007).

Instrumentos de Reflexão	
Reflexão para a ação	Reflexão sobre a ação
<p>Guiões pré-observação: instrumento de observação que serviu para analisar, antecipadamente, a prática, prevenindo a ação, as estratégias e os recursos pedagógicos a utilizar, sujeitos a alterações em virtude da reflexão na ação. Guiões de observação do contexto: instrumento de recolha de informação pertinente sobre a realidade educativa.</p>	<p>Narrativas individuais: descrição das situações educativas e, conseqüente, interpretação e análise das mesmas. Narrativas colaborativas: “prática de reflexão partilhada”, permitindo aceder à perspetivas e à forma como pensava e refletia o par pedagógico assim como as docentes cooperantes (Sá-Chaves, citado por Vieira & Moreira, 2011, p. 15).</p>
Reflexão na ação	
<p>Notas de campo: registo de informações pertinentes a ter em consideração no plano de ação. Recurso a registos fotográficos e gravações de áudios, que possibilitaram registar os diálogos e interações entre as crianças, em momentos que não era possível a diáde escrever, devido à sua envolvimento ativa nos mesmos. Todos estes registos foram analisados e interpretados pós-ação, no diário de formação que se revelou um instrumento pessoal fundamental, uma vez que permitiu analisar e a interpretar as informações apontadas e gravadas, possibilitando identificar, com maior detalhe, os aspetos que exigiam uma maior atenção e cuidado.</p>	<p>Os diálogos informais com as docentes cooperantes, as reuniões pós-ação com o par pedagógico, com as supervisoras institucionais e com as docentes cooperantes, as orientações tutoriais e os seminários: permitiram refletir acerca dos desafios que surgiam com o objetivo de encontrar soluções eficazes e pertinentes; debater acerca das melhores estratégias, recursos e metodologias a desenvolver, tendo em vista o processo de desenvolvimento das crianças; partilhar saberes didáticos, pedagógicos e de investigação; refletir colaborativamente para e sobre a prática, orientando a ação da diáde ao longo da PES.</p>

Figura 12: Instrumentos de reflexão utilizados no decorrer da PES. (Adaptado de Ribeiro et al., 2007; Schön, 2000; Vieira & Moreira, 2011).

O desenvolvimento dos processos da MIA ao longo da PES, sustentadas nos instrumentos de reflexão enumerados na figura 12, foram essenciais para esboçar possibilidades de ação e, conseqüente, transformação em prol das aprendizagens das crianças e do desenvolvimento profissional da visada, como se verificará no próximo capítulo.

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

A experiência educativa é um espaço re(ide)alista da possibilidade, sempre transitório e inacabado
(Vieira, 2011, p. 23).

Considerando o carácter significativo que a PES assume na experiência profissional, bem como no desenvolvimento holístico das crianças, torna-se relevante construir um espaço de interpretação e reflexão acerca do percurso vivenciado no presente relatório. Sustentada no enquadramento teórico e legal aprofundado no capítulo I e no conhecimento das características do grupo de crianças, explorado no capítulo anterior, procede-se à descrição e respetiva análise da ação educativa desenvolvida em contexto de estágio, primeiro no âmbito da EPE e, posteriormente, do 1.º CEB.

1. PERCURSO VIVENCIADO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O percurso educativo vivenciado ao longo da PES em contexto de EPE refletiu-se numa prática apoiada na observação sistemática e na reflexão contínua, tanto individual como colaborativa, de forma a desenvolver atividades adequadas ao grupo. Numa fase inicial, a observação atenta e contínua permitiu recolher informações acerca do contexto educativo e das particularidades de cada criança. Paralelamente, ao longo da PES, o envolvimento nas brincadeiras espontâneas da criança, assim como a promoção de uma escuta ativa da voz da mesma, possibilitou conhecer as motivações, as dificuldades e as capacidades de todos os elementos do grupo. Tendo em vista o referido, todas as ações educativas desenvolvidas partiram das necessidades, interesses e aprendizagens já adquiridas pelas crianças, sustentadas numa reflexão em tríade, com o intuito de promover experiências enriquecedoras e com intencionalidade educativa. Nesta medida, é necessário que um educador de infância aja em conformidade com as características individuais de cada criança, o que requer um conhecimento pormenorizado do grupo, de forma a colmatar as dificuldades

identificadas, transformando-as em aprendizagens, como analisado no capítulo I (Lopes da Silva et al., 2016).

Dado ao reduzido espaço para analisar todas as ações desenvolvidas, foi elaborada uma tabela que contém algumas vivências da PES na EPE, sendo que foram abordadas detalhadamente três desses momentos neste relatório – a casa da bicharada do recreio, o jogo do dominó do oceano e o segundo jogo da pesca – enquanto o par pedagógico aprofundou outros três momentos – o percurso motor, o *sudoku* do oceano e o primeiro jogo da pesca. Todas as experiências educativas referidas inserem-se no projeto desenvolvido de acordo com as fases da MTP e surgiram dos interesses e motivações do grupo, onde a criança assumiu o papel central de todo o processo, participando ativamente através do levantamento de questões, da procura de respostas, da resolução de problemas e da exploração do mundo que a rodeia, com base na máxima aprender a aprender (Katz & Chard, 1997; Lopes da Silva et al., 2016; Delors et al., 1998). Com base no referido, apresenta-se, de forma reflexiva e analítica, o projeto desenvolvido no decorrer da PES.

O projeto que aqui se explora nasceu do interesse e curiosidade espontânea, por parte da criança T.L., em torno de uma minhoca que observou no espaço exterior, como se pode comprovar com a seguinte afirmação: “olha, olha (apontando com o dedo para o animal) Olha uma minhoca a mexer-se (dizia boquiaberto)” (T.L.). Logo de seguida, o T.L. chamou os seus colegas e toda a equipa educativa que se encontrava perto de si para observarem a minhoca, conferindo bastante destaque à movimentação do animal, o que originou um motivo de conversa, de espanto, de admiração e de excitação entre todos. No dia seguinte, as crianças procuraram a minhoca no mesmo espaço, acabando por encontrar minhocas de diferentes tamanhos. Realça-se o facto das crianças salientarem as características físicas do animal – “É ´ande!” (L.M.); “E é ve´melha!” (M.M.); “Esta é pequenina (apontando para a minhoca mais pequena)” (L.M.); “Está a fazer cocó!” (disse admirado) (T.L.), expressando comentários indicadores de alguns conhecimentos prévios, como por exemplo a cor e o tamanho. Observou-se, ainda, as crianças a construírem, de forma espontânea, uma “casa” para a minhoca com materiais que estavam no espaço exterior, como se verifica no comentário: “É a casa da minhoca! É um triângulo!” (T.L.). Após uma exploração dirigida às características físicas e comportamentais das minhocas, as crianças quiseram procurar outros bichos na

horta, onde descobriram um caracol, que também despertou o interesse do grupo em explorar e descobrir mais informações sobre ele.

Devido à grande envolvimento das crianças na descoberta destes animais, estas sentiram a necessidade de levar os moluscos para dentro do JI, possibilitando a extensão da exploração dos mesmos no interior da sala. Apesar de não estar prevista esta exploração naquele momento, a tríade privilegiou o entusiasmo e curiosidade das crianças, destacando-se o carácter flexível da planificação. Foi, então, que recorreram a duas lupas, para que pudessem observar com maior detalhe as características dos caracóis e das minhocas, surgindo comentários quanto à função da lupa “o caracol está g´ande” (M.S.) e às características físicas da minhoca “A minhoca não tem patas” (L.R.). Assim, as crianças reconheceram as semelhanças e as diferenças entre os animais, manipularam, tocaram e sentiram as texturas dos seus revestimentos. Neste seguimento, salienta-se a observação de uma criança, que comentou o seguinte “O caracol g´ande está em cima da minhoca” (R.F.), o que demonstra a compreensão, por um lado, de noções de carácter topológico, que se relacionam com o posicionamento do animal no espaço, e por outro, de opostos lógicos (pequeno/grande), como é possível verificar nos comentários anteriores, interligando-se com conceitos de medida, noções fulcrais para a construção futura de conhecimentos matemáticos (Mendes & Delgado, 2008). O diálogo estabelecido acerca do que observavam e sentiam foi essencial para que partilhassem ideias prévias e evidências sobre as características anatómicas dos animais, estimulando a construção conjunta do pensamento, enquanto sujeitos que aprendem e cooperam, como analisado no capítulo I (Lopes da Silva et al., 2016). Ao observar os animais, uma criança imitou a sua locomoção, pelo que as restantes foram contagiadas a fazer o mesmo. Num momento de brincadeira espontânea, o grupo explorou o espaço com o seu próprio corpo, imitando e experienciando o deslocamento dos animais.

Respondendo à solicitação das crianças à permanência dos moluscos na sala, colocou-se um problema sobre o que precisavam para construir a “casa” destes animais, tendo em conta o espaço onde os encontraram. Neste seguimento, dirigiram-se à horta pedagógica para recolher os elementos necessários para a construção de um terrário, promovendo uma relação com o mundo natural. O interesse geral por estes dois animais, enquanto elementos da natureza, revelou-se com potencial pedagógico, capaz de proporcionar múltiplas aprendizagens e experiências, com vista à “ampliação dessas experiências para outras cada

vez mais complexas e elaboradas”, estando, assim, definida a primeira fase da MTP (Pinazza, 2007, p.86).

Ao dar início ao projeto, o grupo sentiu a necessidade de intitulá-lo, com base numa negociação democrática, onde todas as crianças tiveram voz, princípio que perpassou toda a PES. Algumas crianças sugeriram nomes para o projeto, que foram registados num quadro branco, como: “Os bichos” (G.S.); “o caracol e a minhoca” (N.S.); “os bichos da horta” (V.C.) “e a bicharada” (L.P.), e posteriormente complementaram com “a bicharada do recreio”, sendo que este último reuniu o maior número de votos. A partir da exploração destes animais, as crianças votaram, organizaram e contaram os votos em conjunto, promovendo saberes e competências diversas.

Segue-se a segunda fase do MTP, onde todas as crianças participaram na planificação do projeto, expressando os seus pontos de vista na construção de uma teia conceptual, onde responderam às seguintes questões: “O que sabemos?”; “O que queremos saber?”; “Como descobrimos?”; “O que gostávamos de fazer?”. A rede de ideias ficou registada num painel afixado na parede da sala, possibilitando um acompanhamento e avaliação constante da evolução do projeto, assim como uma maior autonomia por parte da criança face ao trabalho a realizar. Esta conversação inicial em grande grupo permitiu a revisitação e a ativação dos conhecimentos pr evios acerca das minhocas e dos carac ois, potenciando a construção do processo de aprendizagem, no sentido em que se parte dos saberes das crianç as para favorecer a aquisição de novos conhecimentos (Cortesão et al., 2002).

Finalizado o mapa conceptual, iniciou-se a fase III, onde as crianç as partiram   descoberta através da pesquisa e reflexão acerca do habitat, da alimentação, do nascimento e das características anat micas dos animais, tendo em consideração as questões levantadas pelas mesmas. Assim, um pequeno grupo procurou a informação nos livros na biblioteca da instituição escolar, onde tiveram a oportunidade de explorar os livros e enciclopédias autonomamente, com o apoio do adulto, trazendo, posteriormente, para a sala três livros que atendiam aos critérios de qualidade científica, antecipadamente selecionados pela díade. Desta forma, pretendeu-se dinamizar um espaç o pouco frequentado pelo grupo, viabilizando o contacto com suportes escritos como forma de promover o desenvolvimento e manifestação de competências de literacia emergente (IFLA, 2016). Em simultâneo, outro pequeno grupo investigou sobre os animais no computador, onde visualizaram dois vídeos,

um sobre o nascimento do caracol e outro sobre a sua alimentação, almejando a apropriação deste instrumento para alargar “os seus conhecimentos e perspectivas sobre a realidade” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 93). É de referir que, durante a investigação, os dois grupos tiveram a possibilidade de contactar tanto com os livros como com o computador.

Ao longo da pesquisa, as crianças sentiram a necessidade de registar as suas descobertas, prosseguindo-se, assim, à organização da informação pesquisada, em cartazes, de forma que tivessem a oportunidade de revistar o conhecimento construído. Em cada um incluiu-se o registo pictórico das crianças e, em cima dos desenhos, a informação traduzida em palavras maiúsculas pelo adulto, consciencializando-as que a escrita é o desenho da fala (Fontes, 2003). De salientar que, após as pesquisas, cada grupo partilhava com as restantes o que tinha descoberto, integrando no seu discurso oral os vocábulos aprendidos, a fim de promover uma ampliação de saberes e a criação de um ambiente linguisticamente estimulante (Sim-Sim et al., 2008).

Apoiada no mapa concetual construído com e para as crianças, a tríade integrou as propostas apresentadas pelo grupo, adequando a intencionalidade consoante as necessidades identificadas. Neste sentido, delineou-se um projeto de estrutura flexível e dinâmica, recetivo à espontaneidade e à participação do grupo, constituído por atividades estimulantes em função da transversalidade de saberes, apetrechadas de recursos educativos inovadores, diversificados e apropriados ao grupo. Numa primeira fase, as crianças visualizaram um teatro de fantoches sobre a história “A Minhoca Biboca”, elaborada pela díade. Uma vez que não se encontrou uma história que abordasse os dois animais do projeto em simultâneo, o par pedagógico criou uma da sua autoria, que integrou não só a minhoca e o caracol, como outros animais, destacando-se as características anatómicas específicas de cada um, bem com a sua forma de deslocação e locomoção. A par disto, a díade teve a preocupação de incluir e promover uma perspectiva de inclusão e respeito pelo outro, assim como potenciar a consciência da identidade e valor intrínseco de cada um, adequando-se, assim, às necessidades deste grupo.

O interesse mais identificado pelas crianças, aquando da visualização da minhoca no espaço exterior e da elaboração da teia conceptual inicial, foi a construção de uma “casa” para os animais que haviam encontrado. Quando questionados acerca que material seria necessário, uma criança respondeu “A casa da minhoca e do caracol pode ser uma caixa” (T.L.).

Privilegiando a sugestão da criança, solicitou-se que pedissem aos pais para trazerem caixas, como por exemplo, caixas de sapatos, de bolachas, de lenços de papéis, entre outros, concedendo uma nova utilidade a estes materiais. Recolhidas todas as caixas nos dias seguintes, as crianças quiseram pintá-las com tintas. Aproveitando as condições climáticas favoráveis, aliada à permeabilidade existente entre a sala e o exterior, como referido no capítulo I, esta atividade foi realizada no espaço exterior, enquanto ouviam e cantavam as músicas do álbum “Mão Verde”, de Capicua e Pedro Geraldes, proporcionando um ambiente enriquecedor, confortável e estimulante.

No decurso do projeto, foi notória a predileção das crianças pela forma da concha do caracol, sendo frequente a sua representação nos desenhos, como também no piso do espaço exterior com giz. Apoiada no forte interesse em manipular plasticina, como referido no capítulo II, propôs-se ao grupo uma atividade de modelagem com recurso ao barro e a pasta branca para construírem os animais da bicharada, bem como outros elementos que considerassem importantes colocar na “casa”, tendo como modelos os animais do terrário. A fim de desenvolver uma aprendizagem prazerosa e motivadora, numa abordagem holística da aprendizagem, as crianças desenvolveram a motricidade fina, enquanto manipulavam e exploravam as propriedades das pastas, como a textura, o peso, o tamanho e a forma. Pretendia-se, assim, potenciar a manipulação concreta das pastas, apelando aos diferentes sentidos para interagir e aprender sobre o mundo físico (Post & Hohmann, 2011). Numa primeira fase, almejou-se que as crianças manipulassem livremente o material para que se apropriassem das suas potencialidades e, posteriormente, a pedido das mesmas, facilitou-se formas de modelagem e um rolo de massa. No decorrer da atividade, questionou-se uma criança, enquanto moldava o barro em forma de espiral, acerca do que estava a representar, a qual respondeu “é a espiral” (G.S.); “e é para que?” (elemento do par pedagógico); “para a concha do caracol” (G.S.). De ressaltar que esta criança, que no início do projeto desconhecia a designação do formato da concha do caracol, mobilizou os conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa para o momento.

Terminadas as modelagens, as crianças decidiram que iriam colocar as suas construções no interior da tampa da caixa de sapatos e que, no lado oposto, colocavam algumas árvores, refletindo, assim, sobre a posição de cada objeto no espaço, o que contribuiu para desenvolver noções espaciais. De forma a promover uma variedade de experiências, cada

criança construiu as suas árvores recorrendo a outros materiais. Para o tronco, utilizaram rolos de papel higiénico, que pintaram de castanho, e para a parte superior da árvore optaram por utilizar cartolina verde, argumentando que tinham muita quantidade deste material. Quando colaram a árvore já construída na caixa, a criança J.S. reparou que não ficava bem segura, decidindo utilizar outro tipo de cola que tinha ao seu dispor, todavia, não resolveu a situação. Neste momento, a V.C., que estava ao seu lado, sugeriu que dobrasse a parte inferior do rolo, exemplificando. Como a forma era redonda, não obteve o resultado que pretendida e o par pedagógico sugeriu fazerem pequenas tiras nessa parte. Desta situação, percebe-se a noção que se aprende fazendo, experimentando, cooperando e interagindo entre os pares, o que permite não só ajudar o outro, como também despoleta o espírito criativo, crítico dos intervenientes, numa perspetiva de resolução de problemas conjunta, como refletido no capítulo I. Todo o processo de construção apelou ao desenvolvimento de capacidades expressivas e plásticas das crianças, utilizando e manipulando os materiais em função da sua criatividade, sentido estético e necessidade (Vecchi, 2017). Dedicaram-se a pintar, a colar, a cortar, a dobrar, a desenhar, a modelar, desenvolvendo a sua destreza manual.

Ao longo da construção deste material, foram várias as vezes que se observou as crianças a utilizarem as suas “casas” para uma diversidade de brincadeiras espontâneas, onde a imaginação e o faz-de-conta, utilizando os fantoches de pau com imagens, era frequente. Tendo em conta este aspeto, equacionou-se a construção da “casa da bicharada do recreio” de maiores dimensões, elaborada com o contributo das crianças, para permanecer na sala de atividades. Desta forma, proporcionou-se um ambiente propício para a promoção do jogo dramático, potenciando o “desenvolvimento emocional e social, na descoberta de si e do mundo, no alargamento de formas de comunicação verbal e não verbal, na expressão de emoções e como meio de reequilibrar os conflitos interiores da criança” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 52). No final do projeto, cada criança levou a sua construção para casa, juntamente com uma folha com a história da “Minhoca Biboca”, fomentando a leitura da história e, conseqüente, a dramatização no seio familiar. De focar, numa fase anterior, a satisfação e o prazer que todos sentiram ao observar a sua “casa da bicharada” exposta com as restantes, o que foi perceptível através da procura ativa da mesma, alertando todos os visitantes da sala para ela.

Por meio de uma observação atenta e cuidada, processo fundamental para acompanhar a envolvimento das crianças, como analisado no capítulo anterior, percebeu-se que uma das crianças (R.M.) não estava tão implicada no projeto “A Bicharada do Recreio”. Com o objetivo de a motivar para a aprendizagem e captar o seu interesse, refletiu-se entre a tríade acerca da postura desta criança ao longo do projeto, bem como das suas brincadeiras espontâneas, onde se percebeu que este tinha uma maior predileção por animais de grandes dimensões, tanto terrestres como aquáticos. No momento de avaliação do mapa conceptual com e pelas crianças, debateu-se sobre a possibilidade de introduzir outros animais, surgindo a ideia de integrar animais sem patas como a minhoca e o caracol. Neste sentido, as crianças quiseram também explorar, em paralelo, os animais do oceano, nomeadamente a baleia e o tubarão, pelo mistério e suspense que lhes transmitiam, criando, desta forma, dois projetos que coabitaram. Por conseguinte, o projeto “A Bicharada do Recreio” ramificou-se para outro interesse evidenciado pelo grupo, dando origem ao projeto com a designação “A Bicharada do Oceano”, percebendo, desta forma, que esta metodologia permite dar resposta às motivações de todos os envolvidos, como referido no capítulo I.

Também para o projeto “A Bicharada do Oceano”, as crianças perpassaram por todas as fases que fazem parte da MTP. Numa primeira etapa construíram uma teia conceptual acerca dos dois animais aquáticos e, após um levantamento inicial de ideias, partiram novamente à descoberta nos livros, com o apoio do globo terrestre, e no computador. Realça-se que as crianças, no decorrer da pesquisa, ativaram conhecimentos adquiridos aquando da visualização de um vídeo do nascimento de uma baleia-azul, quando referiram o seguinte: “está a sair da barriga da mãe” (R.M.), após questionado a diferença entre a baleia e o caracol “Não é igual. O caracol nasce do ovo.” (R.M.). De destacar, ainda, a envolvimento, ao longo de toda a pesquisa, do R.M., a criança que inicialmente não estava tão implicada no projeto da Bicharada do Recreio, que era visível pelo interesse em partilhar, constantemente, as descobertas que ia realizando com a educadora cooperante. No desenrolar da pesquisa, esta criança, ao descobriu que a baleia azul era o maior animal do mundo e que o tubarão media cerca de 6 metros, ficou curiosa em descobrir quanto é que esta medida representava na realidade.

Aproveitando esta espontaneidade e fazendo uso do carácter flexível da planificação, o grupo utilizou uma fita métrica para medir o tamanho deste animal, assim como da minhoca

e do caracol, como é visível na figura 13, recorrendo às características de medida como “é maior do que”; “é menor do que”; “é igual que”, a partir das quais se estabeleceram relações numéricas e se contribui para a compreensão do processo de medição (Mendes & Delgado, 2008). O grupo delineou os diferentes tamanhos dos animais e escreveu os respetivos nomes com giz no piso do espaço exterior, como representado na figura 13, que surgiu como outra forma de a criança representar, estimulando o interesse e a vontade intrínseca da criança para escrever. Assim, intersetando noções matemáticas com a educação artística, surge o contacto direto com o código escrito de forma significativa e contextualizada, facilitando “a descoberta e a apropriação das funções da linguagem escrita” (Mata, 2008, p. 14). Denote-se que, através de uma curiosidade espontânea, abriram-se portas para uma transversalidade de saberes, impulsionando uma aprendizagem rica e prática.

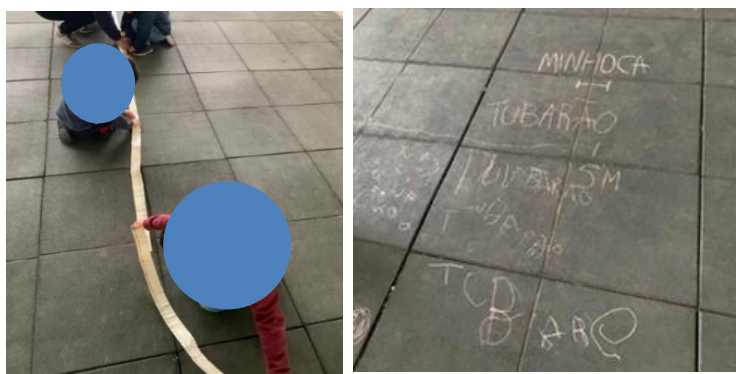


Fig. 13: À esquerda, as crianças a utilizarem a fita métrica para medir o tamanho do tubarão e, à direita, o registo dos nomes dos animais abordados nos projetos, recorrendo a giz, no piso do espaço exterior

Na impossibilidade de destacar todas as ações realizadas no âmbito do projeto “A Bichara do Oceano”, importa destacar a introdução de um aquário, a pedido das crianças, que permitiu continuar a promover a envolvimento das crianças neste projeto e ativar os conhecimentos construídos, numa perspetiva de potenciar e alargar esses mesmos conhecimentos. Numa primeira fase, debateu-se sobre o que os peixes precisavam para conseguirem viver na sala, estabelecendo, em conjunto, as regras do aquário. As crianças definiram que o responsável do dia, uma figura rotativa, com o auxílio de um adulto, teria a responsabilidade de alimentar os peixes, promovendo-se a autonomia e a educação para a cidadania, com base na responsabilidade de cuidar, proteger e preservar o bem-estar destes seres vivos (Lopes da Silva et al., 2016). Foram as crianças, enquanto seres com ação e competência, que deram forma e vida ao aquário, colocando água e pedras, antes dos peixes serem colocados, permanecendo, posteriormente, a contemplá-los. Procedeu-se à votação

para eleger o nome dos dois peixes, contaram os votos, registado num quadro branco, desenvolvendo a contagem oral e o princípio da cardinalidade, assim como estabeleceram relações numéricas para comparar a total de votos em cada nome (Castro & Rodrigues, 2008).

Com base numa aprendizagem democrática, as crianças tomaram decisões, negociaram, debateram e assumiram responsabilidades, onde a opinião de todos era valorizada e incentivada. Enquanto a díade escrevia os nomes dos peixes no aquário (Dora e Dourado), as crianças exploravam as letras que os constituíam, detetando as semelhanças e diferenças entre os dois nomes, começando “a diferenciar as letras, a aperceber-se das suas características particulares e das convenções a elas associadas e [assim] vão conseguindo reproduzi-las de forma cada vez mais aproximada” (Mata, 2008, p. 37). Segundo a Mata (2008), estas experiências integradas à volta da literacia, de forma contextualizada e com sentido, facilitam o processo de ensino da escrita e da leitura quando ingressam no 1.º ciclo. Retomando a reflexão das potencialidades da construção deste aquário, é de destacar que, ao longo do tempo, o grupo continuou a evidenciar um grande interesse pelos animais, uma vez que se dirigiam frequentemente ao mesmo, mas também ao terrário, para os cumprimentar, para os observar com a lupa e para os alimentar. Estes comportamentos podem estar na base do processo de vinculação, que segundo Post et al., (2011), é basilar na promoção de uma segurança afetiva, impulsionadora de atitudes essenciais à aprendizagem, como a curiosidade, a espontaneidade e a iniciativa.

Tendo em consideração a necessidade de promover atitudes de partilha e de cooperação no grupo, como referido no capítulo II, foi apresentada a história “O peixe Arco-Íris”, de Marcus Pfister, onde a criança interveio para dar um final à história do peixe, que estava infeliz porque, como não queria partilhar as suas escamas, não tinha amigos. Após a exploração desta história, foi apresentado o fantoche Peixe Arco-Íris, construído a partir de uma meia, onde se explorou as cores, o padrão e o número de escamas presentes no mesmo, potenciando o desenvolvimento de conhecimentos lógico-matemáticos e, além disso, surgiu como mote para surpreender as crianças e mobilizar a sua motivação intrínseca para a realização das atividades seguintes, que foram apresentadas como desafios lançados pelo peixe. De ressaltar que este fantoche ficou na sala de atividades, o que potenciou o jogo simbólico entre as crianças. Para a realização de todos os desafios, as crianças foram divididas

em três pequenos grupos, de modo a incentivar experiências diversificadas, como explícito na planificação semanal.

O primeiro desafio foi o jogo do dominó do Oceano. Cada grupo tinha um jogo diferente, construído pela díade, de forma a promover uma maior diversidade de saberes, contudo, todos se relacionavam com o oceano. Neste sentido, foi distribuído o dominó cujo tema era a praia, que continha imagens como – sol, areia, algas, mar, búzio, concha e guarda-sol – outro dominó que se associava ao tema dos animais aquáticos – golfinho, baleia azul, tubarão, foca, camarão, estrela do mar e orca–, e por fim, o dominó que se vinculava ao tema da pesca – cana de pesca, barco, peixe, farol, boia, mar e anzol. Em cada peça, incluiu-se a imagem e, em baixo, a informação traduzida em palavras maiúsculas, promovendo a emergência da escrita e a interpretação de uma linguagem gráfica (Mata, 2008). Primeiramente, cada dominó foi explorado com e por todas as crianças, aproveitando todas as potencialidades deste recurso, não se limitando apenas a jogá-lo. Deste modo, as imagens de cada dominó foram apresentadas de forma sequencial e interligada, através de um fio condutor, a fim de estabelecer relações entre as diferentes imagens e palavras.

Na apresentação, as crianças assumiram um papel participativo e interventivo, onde tiveram a oportunidade de partilhar as suas conceções acerca dos elementos representados nas imagens, valorizando o contributo de cada uma. Por sua vez, o contacto com novas palavras e significados contribuiu para a expansão do campo lexical do grupo e, conseqüentemente, para promoção da expressão e comunicação oral através de um vocabulário variado, potenciando o uso diversificado da língua (Duarte, 2011; Sim-Sim et al., 2008). As imagens ativaram os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto, dando sentido e consistência à construção de novos saberes. Ademais, favoreceram o envolvimento das crianças no ato de jogar, uma vez que estas estabeleciam uma relação afetiva com as imagens, interpretando-as como um fator motivador à potenciação deste jogo educativo e, conseqüentemente, à aprendizagem.

A fim de mobilizar, reorganizar e ampliar os saberes construídos, as crianças jogaram ao dominó. Numa primeira fase, foram explicadas as regras tradicionais do jogo, aspeto que constituía uma dificuldade para o grupo, reforçando a ideia que tinham de corresponder a peça com a mesma imagem. Partindo do jogo e do brincar, as crianças desenvolveram o

“raciocínio matemático, especialmente o raciocínio estratégico (prever possibilidades e optar entre elas) [favorecendo a sua] a autonomia” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 76).

No desenrolar da atividade, constatou-se alguma heterogeneidade no que respeita às jogadas das crianças, nomeadamente na correspondência de uma peça a outra que não se encontrava nas extremidades do jogo, que se justificou por ser o primeiro contacto que algumas crianças tinham com este jogo. Adicionalmente, a criança G.S., numa fase inicial, correspondia a peça tendo em conta apenas uma das extremidades do jogo, visto que exigia uma maior atenção e concentração. Salienta-se que nestes momentos, várias crianças, que já tinham compreendido as regras, intercederam para alertar o G.S. para o seu erro e explicaram como deveria fazer, atuando, assim, na ZPD, como explicado no capítulo I. Este exemplo, que foi recorrente no decorrer da atividade entre os pares, possibilitou que as crianças aprendessem na ação, como defende a High Scope, com o seu erro e com o do seu colega, adquirindo um carácter de construção partilhada de saberes, já que “o nosso cérebro é social e aprende com o cérebro dos outros” (Neto, 2020, p.42).

Como existiam mais desafios para realizar naquela tarde, cada grupo só jogou uma vez e apenas com o seu dominó, todavia, na semana seguinte, as crianças experimentaram, manipularam e jogaram todos os dominós disponíveis, de forma que o grupo tivesse a oportunidade de utilizar todos os recursos. Ademais, a repetição deste desafio, assim como dos restantes jogos apresentados, proporcionou uma melhor compreensão das regras, promovendo uma maior apropriação destes jogos. Já mais familiarizadas com o mesmo, as crianças assumiram a responsabilidade pelo decurso do jogo, onde se destacou a dificuldade de algumas em esperarem pela sua vez para jogar, observando-se comentários como “Não é a tua vez” (V.C.); “sou eu” (A.B.); “Tens de esperar pela tua vez” (L.P.). Numa visão democrática, as crianças foram estimuladas a esperar pela sua vez, respeitando o contributo e a vez do outro, competência importante a ser desenvolvida neste grupo, como salientado no capítulo II. No fim do jogo, procuraram, no seu dominó, as palavras que rimavam com o apoio do adulto e, ulteriormente, escreveram outras que rimavam com as que estavam no seu dominó, o que permitiu estimular, para além do contacto com o código escrito, a consciência fonológica e linguística pelo prazer de lidar com as palavras (Sim-Sim et al., 1997).

O seguinte desafio a ser analisado é o jogo da pesca, sendo que a presente reflexão se prende com a segunda vez que se realizou esta atividade, que incluiu uma adaptação da

mesma, após uma reflexão pós-ação entre a díade, a educadora cooperante e supervisora institucional. Na primeira vez que fizeram o desafio, as crianças estiveram de pé a apanhar os peixes com íman, que se encontravam em cima da mesa e, portanto, ao nível das mesmas, como uma vara de pesca, que também continham íman. Ainda que este momento lúdico tenha conduzido o grupo para um elevado nível de motivação, alegria, proatividade e entusiasmo, considerou-se que poderia ser adequado de forma a promover uma resposta educativa ainda mais eficaz e holística. Objetivando uma maior liberdade e expressão corporal, assim como uma aproximação desta atividade com a realidade, na segunda vez, as mesas ficaram viradas ao contrário, o que contribuiu para promover a noção de profundidade do oceano, sendo que no fundo das mesmas localizavam-se os peixes, com diferentes comprimentos, largura e cores, como é visível na figura 14.



Fig. 14: As crianças a jogarem o jogo da pesca

Cada grupo ficou à volta de uma mesa, onde, numa primeira fase, apanhavam os peixes com a vara de pesca, o que contribuiu para o aperfeiçoamento da coordenação motora fina e segmentar, potenciada através da repetição dos movimentos (segurar na vara com as mãos, lançar o fio da vara de pesca, pescar através da junção dos dois ímanes, erguer, retirar o peixe do íman). Neste sentido, as crianças desenvolveram a sua capacidade de fixar a sua atenção num objeto do seu interesse e de explorar as suas potencialidades repetidamente, estabelecendo, assim, conexões entre o corpo e a mente (Montessori, 1972). Ainda no âmbito da coordenação motora, o processo de junção do íman da cana de pesca com o íman do peixe surgiu como um excelente estimulador do desenvolvimento da correlação óculo-manual das crianças, preponderante na promoção da emergência da linguagem escrita.

A orientação do próprio corpo no espaço foi também aprimorada, a par do movimento corporal das crianças, onde se privilegiou e se respeitou o espaço do outro. Desta forma,

tornou-se um momento propício à interação e à comunicação entre os pares, promovendo uma relação positiva, onde as crianças iam verbalizando a sua ação com entusiasmo, como é visível nestes comentários: “Apanhei dois peixes” (T.L.); “Eu ganhei um gordo” (P.P). Assim, numa primeira etapa, as crianças tiveram a oportunidade de explorar livremente, através da observação, manipulação e experiência ativa com os objetos, captando, percebendo, sentindo as propriedades e qualidades dos objetos, desenvolvendo o conhecimento lógico-matemático (Piaget, 1995, citado por Souza, 2007).

Após a manipulação direta com o material, a fim de permitir uma familiarização com o mesmo, o elemento do par pedagógico envolveu-se na brincadeira, colocando-lhes questões como: “tenta agora pescar um peixe azul”; “pescar um peixe branco e grande”; “pescar um peixe que não seja branco nem amarelo”. Aproveitando o potencial de um jogo educativo para construir caminhos de desenvolvimento de conceitos matemáticos, pretendia-se que as crianças descobrissem o peixe consoante os atributos que lhe eram propostos. Cada hipótese tinha várias soluções, mesmo que limitadas. Observou-se que o grupo conseguiu concretizar corretamente as correspondências do atributo com os peixes, sendo capazes de organizar o seu pensamento lógico-matemático (Castro & Rodrigues, 2008). Num momento de comparação dos objetos, a díade incentivou as crianças, nomeadamente as mais novas, a verbalizarem as características físicas dos peixes que pescaram, ajudando-as a desenvolver vocabulário matemático, principalmente no que respeita à largura (como largo/estrito), uma vez que as mesmas tinham tendência a caracterizar o objeto como gordo.

Neste seguimento, importa destacar a iniciativa do R.M. para organizar os peixes que recolheu de acordo com um padrão simples, contagiando os seus colegas para continuar a sequência. Este momento espontâneo permitiu desenvolver, para além do espírito de observação e deteção de regularidades, a criatividade e o raciocínio matemático (Mendes & Delgado, 2008). Pode-se, ainda, verificar que a criança dispôs os objetos em fila, o que facilitou a contagem dos mesmos. Esta foi uma estratégia frequente, ao longo do resto da atividade, no momento de organização dos peixes.

Numa primeira fase, as crianças classificaram os peixes da mesma cor, formando conjuntos tendo em conta o comprimento e a largura. Todavia, ulteriormente, foram desafiados a formar conjuntos, utilizando todos os peixes, tendo em conta os critérios estabelecidos, no que concerne à cor, comprimento e largura, o que exigiu que observassem,

reconhecessem e comparassem, com atenção, as diferenças e semelhanças entre os peixes. Além disso, ordenaram e seriaram os peixes por tamanhos “coloquei os peixes bancos do maior para o mais pequeno” (L.P.) e, posteriormente, por largura “Este é mais largo que este (apontando para os respetivos peixes, depois de os ordenar)” (J.S.). É de referir que, após ordenarem os peixes, a maior parte das crianças procedia à contagem oral, momento em que se percebeu que algumas já compreendiam o princípio de cardinalidade (Castro & Rodrigues, 2008). O jogo surgiu, perante as propostas apresentadas, como um instrumento eficaz na promoção da construção de conhecimentos na interação social, onde a criança aprendeu a aprender, brincando, como aprofundado no capítulo I (Neto, 2020).

Almejando o envolvimento da família nos projetos realizados pelas crianças, como salientado no capítulo I, foi elaborado um *padlet* “A Bicharada do Recreio”, colmatando, desta forma, o distanciamento entre escola-família provocada pela pandemia mundial. Deste modo, as famílias tiveram a oportunidade de acompanhar e vivenciar todo o trabalho desenvolvido, não descurando das brincadeiras espontâneas das crianças. A díade teve também a preocupação de partilhar todas as histórias, em formatos diferentes, que foram apresentadas na sala de atividades no *padlet*, promovendo a sua extensão para o ambiente familiar, como se pode comprovar com o seguinte comentário: Foi a hora de conto para dormir do G.S. Parabéns, está espetacular (mãe do G.S.), referindo-se ao teatro da “Minhoca Biboca”.

Por último, realizou-se a quarta fase do MTP, a divulgação dos projetos, onde um grupo apresentou a “Bicharada do Recreio” e o outro a “Bicharada do Oceano”. O grupo decidiu partilhar o que aprendeu, enquanto momento de “socialização do saber”, com as crianças de outra sala da EPE, recorrendo aos cartazes que construíram, que surgiram como um apoio ao seu discurso e organização do pensamento das mesmas (Vasconcelos et al., 2012, p. 17). De notar que, o R.M., no que refere ao projeto da Bicharada do Oceano, fez-se destacar, partilhando, com grande entusiasmo, todos os saberes construídos. As crianças consideraram, também, pertinente apresentar o teatro da “Minhoca Biboca”, utilizando a caixa da “casa da bicharada” de grandes dimensões construída, sendo o elemento do par pedagógico o narrador, mas os fantoches manipulados pelas crianças, que davam vida à história.

Numa fase inicial do projeto a “Bicharada do Recreio”, as crianças sentiram a necessidade de ter um espaço destinado à análise e exploração das suas descobertas acerca destes seres vivos e outros organismos que encontravam na horta. Primeiramente, decidiram,

unanimemente, o local desta área e, posteriormente, refletiram acerca dos materiais que seriam necessários, bem como quantas crianças poderiam estar nesse espaço, em simultâneo. Por fim, cada criança anunciou o nome que queria dar a esta área, tendo em conta o que representava, votaram, contaram os votos e concluíram que o nome com mais votos era: Centro de Exploração. Numa fase ulterior, aquando da integração do projeto a “Bicharada do Oceano”, este espaço também acolheu o aquário e todas as suas descobertas posteriores em relação ao mesmo, por decisão das crianças.

Para além dos projetos enunciados anteriormente, foram desenvolvidas outras dinâmicas, como inúmeras atividades sensoriais, que possibilitaram a exploração do mundo que os rodeia, de uma forma interativa, ativa e significativa, como defende Montessori, assim como atividades no âmbito da promoção de competências sociais e relacionais das crianças. Após a observação da qualidade das relações inter e intrapessoais das crianças, como referido no capítulo II, foram desenvolvidas ações com vista a melhorar esta dimensão relacional. Partindo da história “Um dragão em fúria”, de Robert Starling, construiu-se um painel, onde se incluiu as propostas apresentadas no livro, pelo grupo e pela tríade, culminando num conjunto de estratégias que as crianças podiam recorrer para se sentirem bem e felizes. Não se tratava de reprimir as emoções menos positivas das crianças, mas sim dotá-las de ferramentas próprias para conseguirem gerir situações do quotidiano que lhes provocassem ansiedade ou tensão (Snel, 2010).

Da panóplia de ferramentas, destaca-se a técnica da respiração, inspirada na abordagem de Montessori, como referido no capítulo I, que foi apresentada da seguinte forma “cheira a flor (inspirar pelo nariz) e sopra a vela (expirar pela boca)”. Considerando que “ensinar a criança a respirar é o princípio da regulação emocional, do autocontrolo e da consciência corporal”, esta estratégia tornou-se numa ferramenta indispensável a utilizar para que as crianças pudessem atingir o estado de calma perante um momento de conflito, pois pretendia-se que, em vez de reagirem de imediato, se concentrassem na respiração (Neto, 2020, p.154). Perante os conflitos que iam surgindo, vários foram os momentos que a tríade incentivava a utilização desta técnica, onde o adulto surgia como exemplo, respirando pelo menos três vezes com a criança para que esta o pudesse seguir e, de forma gradual, integrá-la na sua rotina. De destacar que, após algumas semanas de construir este painel, o N.S., ao ver o P.P. a chorar, devido a um conflito com outra criança no espaço exterior, disse

repetidamente “cheira a flor apaga a vela”, na ânsia do seu colega se acalmar, o que comprova que, ainda de forma progressiva, as crianças começaram a apropriar-se destas estratégias que lhes faziam sentido no seu dia-a-dia.

Partindo de uma ideia presente no livro, foi ainda equacionada a criação de uma área onde as crianças tivessem a oportunidade de estarem consigo próprias, sempre que quisessem e necessitassem. Nesta linha, o grupo decidiu que esta área seria debaixo da mesa maior que servia de apoio à educadora cooperante e, para que se tornasse um espaço resguardado, optaram por cobrir os dois lados da mesa, sendo que um lado estava tapado com a parede e o outro correspondia à entrada. Para tal, utilizaram papel de cenário, onde escreveram o nome do espaço, a cabana, que foi escolhido pelo grupo e, posteriormente, registaram a impressão das suas mãos no mesmo recorrendo a digitinta. Urge referir que, anteriormente, o grupo manipulou livremente este material ao som de diferentes géneros musicais, potenciando a experiência criativa, o improviso e a espontaneidade da criança para representar o que ouviam e cantavam (Vecchi, 2017; Chiarelli & Barreto, 2005).

Objetivando incentivar as crianças a desenvolverem uma atitude mais positiva consigo próprias e com os demais, pretendeu-se cultivar a prática da gratidão, ainda que de uma forma indireta, na rotina do grupo. Posto isto, foi elaborado “O Pote das Coisas Boas”, que consistia em registar pictoricamente, em *post-its*, algo que as crianças tivessem gostado de realizar nessa semana, a fim de potenciar a valorização e apreciação dos bons momentos. Todas as semanas, à quinta-feira à tarde, era aberto o pote e exposto, a todo o grupo, os *post-its* que as crianças faziam ao longo da semana e eram colocados na parede, para que todos se sentissem imbuídos nesse espírito de positividade. Num momento de partilha das vivências das crianças, estas sentiam-se valorizadas e escutadas por todos, num ambiente de segurança afetiva, promotor de um sentimento de pertença e da autoestima das mesmas. Destaca-se que, a certa altura, as próprias crianças alertavam o par pedagógico, “falta o pote” (L.P.) “Hoje não vamos ver os papéis do pote?” (V.C.), comprovando a importância e a valorização desta dinâmica na rotina do grupo. Todas estas ações centraram-se no desenvolvimento de mudanças comportamentais das crianças, de forma progressiva, assumindo uma atitude mais positiva e respeitosa com os demais, a par do bem-estar mental das mesmas. Potenciava-se, desta forma, a capacidade emocional do grupo associada a uma renovada autoestima, autocontrolo e autoconfiança, implícito no Aprender a Ser (Delors et al., 1998).

Realça-se agora a contínua coabitação entre o espaço interior e o espaço exterior, que possibilitou a extensão de atividades e projetos da sala de atividades para o exterior. Para além das dinâmicas referidas anteriormente no exterior, destaca-se a dinamização de jogos e percursos motores, sendo que um deles será dado a conhecer no relatório do par pedagógico. Através destas atividades, procurava-se proporcionar uma diversidade de experiências de carácter lúdico, essenciais para estimular o movimento motor da criança, que se focaram no desenvolvimento dos deslocamentos e do equilíbrio das crianças, da perícia e das manipulações, articulando este processo com a parte cognitiva e social do indivíduo (Esteves, 2016).

Nesta linha de pensamento, importa destacar a intervenção colaborativa entre os três pares pedagógicos da instituição no espaço exterior, impulsionada pela supervisora institucional, através da construção de uma parede sonora, com o propósito de ampliar a “vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser” (Chiarelli & Barreto, 2005, p. 6). Para tal, foram recolhidos diferentes materiais metálicos, que, utilizando uma vareta, provocavam diferentes sons, e materiais de plástico como tubos. Num primeiro momento privilegiou-se a manipulação livre dos materiais, onde foi notório o entusiasmo e a felicidade das crianças. Posteriormente, procedeu-se a uma exploração ativa e intencional dos diferentes materiais, por meio de uma identificação e discriminação dos atributos dos sons, comparando um som forte de um som fraco. De referir que este material era transportável, comprovando a permeabilidade entre o espaço interior e exterior. Para além disto, também foi dinamizado, em conjunto, três dramatizações diferentes para todos os grupos da EPE, privilegiando o contacto com contos de histórias com diferentes suportes pedagógicos. De notar que este ambiente colaborativo contínuo entre todos os pares pedagógicos e as educadoras cooperantes contribuiu para que as crianças se apropriassem do clima vivenciado, integrando-o nas suas relações e interações, com vista a uma melhoria das competências sociais.

Finalizada a PES na EPE, salienta-se o contributo de todas as ações educativas no processo de construção de aprendizagens significativas das crianças e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento integral. Observou-se que as crianças eram capazes de convocar os conhecimentos adquiridos ao longo do projeto e transportá-los para vida quotidiana, dando

sentido e utilidade aos saberes construídos. Partindo do conhecimento do mundo, transversal e pilar de todas as descobertas, surge o cruzamento com todas as áreas do saber, de uma forma contextualizada e inter-relacional. Para tal, foi necessário adotar um olhar atento e reflexivo para dar resposta a todas as crianças e a oportunidade a que cada uma tivesse voz. Esta postura reflexiva, crítica, questionadora e dinâmica contribuiu para o desenvolvimento profissional, na busca do saber estar, no saber fazer e no saber ser, que será alimentado pela aprendizagem ao longo da vida, como se salienta na reflexão final do RE.

2. PERCURSO VIVENCIADO NO 1.º CICLO

Atendendo ao facto que ser professor do 1.º ciclo envolve uma missão socialmente reconhecida, o ato de ensinar, que segundo Roldão, significa “ajudar a produzir a aprendizagem do outro” (Educatio, 2018), procurou-se promover propostas educativas pertinentes e contextualizadas, adequadas às orientações do PASEO e das AE, que favorecessem a aprendizagem efetiva das crianças, com base nas suas necessidades, dificuldades e interesses emergentes. Sustentadas na gestão flexível do currículo, as atividades planeadas eram permanentemente alvo de uma reflexão retrospectiva, prospetiva e colaborativa, com o intuito de garantir a valorização da articulação dos diversos domínios do saber e a promoção da diversificação de recursos e estratégias de forma a potenciar diferentes formas de aprender.

À luz das potencialidades dos DAC, aprofundadas no capítulo I, foi delineado um projeto articulador e significativo, cuja temática programada pela orientadora cooperante era os animais (DL n.º 55/2018, de 6 de julho). Corroborando com o princípio de que são os alunos o “centro de gravidade dos projetos de educação”, pretendia-se que o projeto fosse ao encontro das suas motivações e, por isso, foi apresentado o “pote das curiosidades”, onde tinham *post-its* para escreverem um tema que gostariam de investigar (Trindade e Cosme, 2016, p. 9). Daqui surgiram questões como: “Como se faz arte?” (C.P.); “Quero aprender a fazer *slime*” (M.B); “Quero descobrir mais sobre os sinais X e ÷” (F.F).; “Quero saber mais sobre o orangotango” (H.S); “Quero saber mais sobre a piranha” (G.S). Importa referir que as

restantes sugestões integravam também o tema animal. Na semana seguinte, estas propostas foram debatidas pelas crianças, momento em que as próprias decidiram que, como a maioria dos *post-its* incluíam o tema dos animais, este deveria ser a temática do projeto.

Encontrado o tópico central que iria comandar todo o projeto, faltava, ainda, selecionar os seres vivos sobre os quais gostariam de descobrir mais informações. Para tal, cada um elegeu um do seu interesse e, posteriormente, procedeu-se a uma votação para escolherem os que iriam fazer parte do projeto. Para o efeito, as crianças contaram os votos, surgindo como uma excelente oportunidade para estabelecer relações numéricas ao identificarem os que tinham o maior e o menor número de votos, bem como o total, o que permitiu desenvolver a contagem oral e o princípio de cardinalidade, estratégias essenciais a potenciar num 1.º ano do 1.º CEB (Castro & Rodrigues, 2008). Como as crianças demonstraram interesse por vários animais, considerou-se mais pertinente e enriquecedor incluir 10, de forma que cada par ficasse responsável por um.

Definidos os animais, estava identificada a primeira fase da MTP, dando início a uma rutura da “tradição da organização coletivista e uniforme do trabalho na sala de aula – em especial no 1.º ciclo: o mesmo para todos, ao mesmo tempo!”, como se verificará ao longo da apresentação das propostas aqui refletidas (Rangel & Gonçalves, 2011, p. 22). Para além disso, verificar-se-á que a área de estudo do meio “oferece uma variedade de conteúdos objectivos, susceptíveis de se organizarem em temas aglutinadores de outras áreas programáticas”, promovendo a articulação horizontal dos conteúdos (Roldão, 1995, p. 41). Devido à grande extensão do projeto, não é possível relatar todas as atividades desenvolvidas no âmbito da MTP. No entanto, importa ressaltar que, através de uma articulação de todas as áreas curriculares, as crianças desenvolveram aprendizagens diversificadas e significativas, assumindo um papel ativo no processo ensino e aprendizagem.

Reconhecendo a importância da relação escola-família, como referido no capítulo I, através do *padlet*, os familiares assumiram um papel ativo em todo o projeto. Nesta ferramenta digital foram partilhadas fotografias das atividades realizadas pela turma, bem como solicitada a realização de tarefas para as crianças desenvolverem com os familiares, para posterior reflexão conjunta na sala, potenciando uma maior “colaboração, interatividade, incentivo à construção da aprendizagem dos alunos e domínio técnico” em contexto escolar e familiar (Silva & Mendes, 2019, p.852). A título de exemplo, destaca-se a partilha de imagens

dos animais de estimação dos alunos na plataforma que, partindo de situações reais do seu cotidiano, surgiu como mote para introduzir a temática dos animais selvagens e domésticos, conferindo um maior significado e utilidade às novas aprendizagens. Para além disso, foi também pedido aos familiares que sugerissem nomes para o projeto. Das duas opções oriundas desta iniciativa, “À descoberta do tesouro dos animais” (familiar da E.F.) e “Piratas no Jardim Zoológico” (familiar da M.B), a turma escolheu a primeira, fruto, mais uma vez, de uma votação, incentivando processos democráticos de negociação. Não se pode deixar de referir a pertinência deste aplicativo na promoção da relação escola-família, como se verifica nos seguintes comentários: “Boa ideia para acompanharmos a vida escolas dos nossos meninos.” (mãe da B.G.). “Adorei, muito obrigada pela iniciativa” (Mãe da M.B.) “Obrigada pela partilha e dedicação” (Pai da M.V.).

Segue-se a segunda fase da MTP, administrada pelas crianças, pela ação central que exercem no processo educativo, que contribuíram na planificação do que viria a ser realizado, expressando as suas sugestões na elaboração do mapa conceptual, onde detalharam o que sabiam sobre o assunto, o que queriam aprofundar, como queriam descobrir mais informação e o que gostariam de fazer. Assim, com vista a uma educação partilhada e participada, os alunos mobilizaram os seus conhecimentos prévios, no que respeita às características dos animais selecionados, que serviram de base para novas aprendizagens, numa construção coletiva de saberes entre os sujeitos (Cortesão et al., 2002).

Finalizado o mapa conceptual construído com e para os alunos, procedeu-se à terceira fase do projeto, que combinou os momentos de execução, iniciando com o processo de investigação sob égide de uma metodologia de pesquisa, a *webquest*, de cariz ativa e socioconstrutivista, baseada na utilização de diversos recursos digitais. Corroborando com Barba (2002), esta metodologia trata-se de uma ferramenta de pesquisa de qualidade, proporcionando a integração da *internet*, inserida num cenário de intencionalidade, coerência e potencialidades no processo educativo. Visto que cada par de crianças ficou responsável por pesquisar um destes seres vivos, os grupos tiveram a oportunidade de manipular e explorar os computadores para investigarem, de forma orientada, os tópicos que haviam selecionado aquando da construção do mapa conceptual. Esta atividade fundamenta-se pelo desejo de proporcionar oportunidades para experimentarem ferramentas digitais, de forma autónoma, sobretudo nos domínios Cidadania Digital, Investigar e Pesquisar, Comunicar e Colaborar e

Criar e Inovar, em que os mesmos foram produtores e exploradores, tornando-se co-construtores da sua própria aprendizagem (Direção-Geral de Educação, 2018). Tal como referido por Costa e Carvalho (2006), a *webquest* promove competências sócio-cognitivas essenciais, como “a pesquisa e selecção da informação; a comunicação; a colaboração e a participação social”, pelo que, através de uma aprendizagem em grupo, mas de forma autónoma, o indivíduo mergulha num processo de descoberta em busca das respostas às suas questões. Desta forma, alcança-se um objetivo importante: perceberem que na *internet* e nos livros existem informações que são importantes para aprenderem novas informações.

Respeitando as partes constituintes desta metodologia – introdução, tarefas, processo, avaliação e conclusão – criou-se uma *webquest* para todos os grupos, todavia, os processos eram distintos para cada par. Começando pela parte da introdução, as crianças foram incentivadas a encarnar o papel de zoólogos, sendo estabelecida uma relação entre a função desta profissão com o processo de pesquisa associado à tarefa, o que instigou a sua curiosidade e motivação para a realização da mesma. Passando para a etapa da tarefa, foram dadas as indicações acerca do que tinham de realizar, seguindo-se a fase do processo, onde se detalharam as etapas que os alunos tinham de percorrer, que variavam consoante o animal que cada par estava responsável. Aqui, cada grupo iniciava o seu processo de pesquisa tanto em recursos digitais, como vídeos e *blogs*, como em recursos físicos, enciclopédias e livros. Nos recursos físicos, a informação mais relevante foi sublinhada a lápis e, ao lado, registado o número da questão, ao passo que nos *links*, identificados por um botão denominado por “Pesquisa aqui” de forma a facilitar este processo, acediam a uma *webpage* com restrições breves de pesquisa, para que fosse mais acessível ao nível de conhecimento do grupo. Esta escolha na organização justificou-se pelo facto de se tratar de uma turma com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita numa fase muito inicial. De salientar que as informações presentes nestas duas etapas foram lidas em voz alta para o grande grupo e, posteriormente, os grupos exploraram o processo com a ajuda dos três adultos da sala, no que respeita à compreensão do trabalho a desenvolver, bem como na gestão do tempo.

Toda esta organização prévia dos recursos possibilitou, por um lado, que os alunos contactassem com informação com base em critérios de qualidade e rigor e, por outro, que esta fosse adequada ao nível de aprendizagem dos usuários (Nehmy & Paim, 1998). Note-se que este processo se fez acompanhar por uma ficha de registo, intitulada por “Relatório do

Zoólogo”, à semelhança do desafio lançado precedentemente, onde continham as mesmas questões que estavam na *webpage* de cada animal, permitindo que os alunos registassem a informação descoberta, a fim de os orientar num tipo de trabalho que não estavam habituados.

Refletindo criticamente sobre as etapas até então anunciadas, salienta-se que a *webquest*, para além de ser esteticamente apelativa e convidativa à sua exploração, estava estruturada de forma a tornar o processo mais intuitivo. Contudo, apesar desta organização ter facilitado todo o processo de pesquisa, observou-se que os alunos ainda demonstravam bastantes dificuldades na manipulação dos computadores, solicitando constantemente o apoio da tríade para avançar na tarefa. Este pouco domínio das TIC foi inesperado para a díade visto que estes alunos tiveram grande parte do seu ano letivo em regime de ensino remoto de emergência, aquando da utilização de recursos digitais foram as principais fontes de comunicação e de dinamização das atividades pedagógicas. Neste sentido, previa-se um maior domínio das tecnologias, domínio este essencial a ser desenvolvido para que as crianças consigam responder adequadamente aos desafios do mundo atual, como referido no capítulo I, sendo por esta razão que a díade investiu bastante nesta área ao longo da PES.

Perante o panorama exposto anteriormente, percebe-se que foi desafiante acompanhar todos os pares visto que, para além das dificuldades demonstradas na utilização do computador a partir da *webquest*, também apresentavam dificuldades na leitura, espectável numa turma do 1.º ano. Não obstante, a colaboração existente entre a tríade permitiu colmatar esta situação, desafiando a desenvolver um olhar mais transversal e atento possível. Transpondo esta situação para uma prática onde apenas estaria um adulto, característica da monodocência, como analisado no capítulo I, considera-se que seria inviável realizar esta pesquisa por via da *webquest* numa turma do 1.º ano, sendo mais oportuna num grupo de crianças do 3.º ou 4.º ano. Nesta fase, as mesmas já têm o domínio da leitura e da escrita e já desenvolveram a sua capacidade de pesquisa e de reflexão sobre o processo.

Tendo em consideração o supramencionado, os alunos não realizaram a tarefa no tempo previsto, já que demorou mais do que aquilo que seria expectável, sendo que, usufruindo do princípio da flexibilidade da planificação, realizaram a etapa da avaliação na semana seguinte. Nesta fase, as crianças refletiram sobre o seu empenho, a sua capacidade de ajudar o outro e trabalhar em grupo, bem como acerca da sua responsabilidade no que

concerne à utilização do computador e ao registo da informação na ficha de registo. Neste momento, a díade procurou recolher o *feedback* das crianças, momento em que se percebeu que a maior parte compreendeu que teve dificuldades em manipular o computador “Neste é 2. Chamei muitas vezes as professoras” (H.S.), a que se deve, tendo em conta alguns relatos dos alunos, ao facto de estes usarem este recurso, em contexto familiar, apenas para jogos lúdicos. Para além disso, consciencializaram-se também para a sua dificuldade em colaborar, “O R.B. ajudou-me pouco. Estava sempre a chamá-lo a atenção” (E.M.); “É assim eu ajudei. Mas acho que podia ter ajudado mais, tipo a escrever na folha (...)” (R.B.), o que realçou a necessidade de continuar a investir nesta tipologia de trabalho.

O clima colaborativo detalhado foi transversal a todos os grupos, uma vez que os elementos constituintes de cada grupo foram estrategicamente seleccionados previamente, possibilitando que as crianças com dificuldades na leitura fossem atenuadas com o apoio do seu colega, atuando, desta forma, na ZDP de Vygotsky, como analisado no primeiro capítulo. À luz do descrito, percebe-se a importância de proporcionar uma aprendizagem partilhada e colaborativa, potenciando a “interação social [que] estimula a construção de novas ideias [,a entreadajuda] e contribui para o desenvolvimento intelectual dos aprendentes” (Arends, 2008, p.386).

Terminada a avaliação, procedeu-se à fase da conclusão, momento em que se solicitaram os contributos dos alunos, surgindo comentários como: “Eu descobri o que era um cardume. Nem sabia que existia essa palavra.” (G.A.); “Adorei mexer no computador e pesquisar coisas sobre o papagaio. O que ele comia, onde vivia e assim essas coisas” (M.B.). Aproveitando esta última afirmação, a díade questionou o tipo de alimentação do papagaio e, posteriormente, a do leão ao respetivo grupo, questionando o grande grupo se tratava do mesmo tipo de alimento. A E.S respondeu “não, eles comem comidas diferentes.” e o F.F. completou “e vivem em lugares diferentes; comem comidas diferentes; andam de forma diferente (...) Por exemplo o leão corre na terra e a baleia nada na água”. E assim surgiu o mote para refletir à cerca da diversidade animal e da importância de os preservar, promovendo a educação para a cidadania. Com o intuito de incentivar o sentido de responsabilidade de cuidar, proteger e preservar o bem-estar destes seres vivos, procedeu-se à “consciencial[zação] [d]a criança acerca da realidade em que vive, preparando-a para compreender e intervir nessa realidade” (Roldão, 1995, p. 27).

Esta partilha dos conhecimentos construídos prolongou-se no tempo, visto que, após as pesquisas, cada par apresentou o que tinha descoberto aos restantes colegas ao longo das semanas, promovendo o desenvolvimento da sua capacidade de comunicação e reflexão acerca dos novos saberes. Através de uma discussão entre os intervenientes, onde expunham as suas ideias e faziam questões uns aos outros, desenvolveu-se “o valor de “saber ouvir” e “saber expressar-se” adequadamente ao contexto e à finalidade [da] situação” (Sim-Sim et al., 1997, p.35). Estes momentos constituíram espaços de aprendizagem partilhada e participativa, mas também de avaliação formativa, com apoio da grelha de observação das aprendizagens, o que possibilitou aferir uma variedade de objetivos, como identificar as principais características físicas, de deslocamento, alimentação e habitat dos animais. Desbrochando um olhar analítico por toda a proposta educativa, entende-se que esta potenciou o nascimento de experiências estimulantes, contextualizadas e prazerosas pelo uso de diferentes fontes de informação e tecnologia, instigando “a curiosidade e a atenção, elementos fundamentais que despertam o sistema cognitivo e emocional, [que] reforçam a capacidade de pensar, de compreender e de reter o conhecimento” (Quadros-Flores & Ramos, 2016, p. 202).

Continuando na fase de execução da MTP, que se desenrolou essencialmente durante uma semana, apresenta-se de seguida, de forma crítica e analítica, uma seleção de atividades pedagógico-didáticas da mesma. Com a vista a promover uma sequencialidade didática harmoniosa e contextualizada das atividades, no decorrer da semana, os alunos foram convidados a “viajar” até aos habitats de quatro animais pertencentes ao projeto (leão, papagaio, coala e orangotango), orientados por uma apresentação interativa através de um *powerpoint*, onde estava presente um mapa com os diferentes trajetos entre os vários continentes nos quais habitam os mesmos. Esta dinâmica foi repetida ao longo dos quatro dias, sendo que cada dia estava associado ao habitat de um animal. Importa ressaltar que, apesar não conseguirem indicar o continente no mapa, quando se questionava qual o habitat de um destes animais, o grupo que o tinha investigado sabia referir, o que reflete a ativação dos conhecimentos adquiridos ao longo da pesquisa para o momento.

A par do referido, foi, também, entregue uma caixa fechada a cada criança, denominada por “O *kit* da viagem da turma 1”, o que lhes suscitou curiosidade pelo mistério envolvido. Numa primeira fase, os alunos foram questionados sobre as suas ideias prévias

relativas aos objetos que consideravam que poderiam estar dentro do *kit*, surgindo comentários como: “Se nós vamos visitar onde eles vivem, temos de nos preparar. Então temos de levar coisas que nos ajudem nisso” (M.B.). Posteriormente, quando abriram as caixas, exploraram os utensílios presentes na mesma, confrontando as suas concepções anteriores com a realidade. As crianças exploraram e identificaram cada objeto, reconhecendo possíveis funções dos mesmos, e revelaram se faziam parte do seu quotidiano. De destacar que cada objeto estava relacionado com uma das atividades que foi desenvolvida ao longo dos quatro dias, pelo que, quando precisassem do mesmo, retiravam-no do *kit*.

A esta dinâmica de viagem associou-se, ainda, uma dramatização desse processo, com uma sequência de gestos pré-definidos pela díade que os alunos tinham de imitar, ao mesmo tempo que ouviam o som do meio de transporte no qual se deslocavam, o avião a descolar e a aterrar. Temia-se que os alunos perdessem o interesse com a repetição dos mesmos gestos ao longo da semana, no entanto, verificou-se, a partir do segundo dia, que eram os próprios, por sua iniciativa, em espécie de coro, que referiam a sequência “agora ligamos os dois botões que estão à direita, pomos o capacete, o cinto, colocamos as mãos no volante e começamos a subir devagarinho para o céu (...)”, enquanto realizavam os respetivos gestos, o que demonstra o entusiasmo e atenção com o que os realizavam. Esta dinâmica permitiu, para além de motivar os alunos, desenvolver a sua expressão corporal, criativa e imaginativa, encarnando um papel diferente.

Já de chegada ao destino do dia, as crianças “entravam” no habitat do respetivo animal através da aplicação *google earth*, o que lhes permitiu explorar o mundo visto de cima, com imagens de satélite e terrenos em 3D dos locais. Partindo desta plataforma dinâmica e integradora, comunicaram-se e partilharam-se ideias e saberes sobre o nosso país e os lugares onde pertencem estes animais, observando a sua diversidade. A conversação estabelecida foi essencial para fomentar a curiosidade das crianças, estimulando um pensamento mais abrangente acerca do meio próximo e desconhecido, um “ambiente sobre o qual e através do qual se aprende, [o que] engloba um conjunto de dados de diversa índole e natureza que interagem entre si, criando um espaço específico no qual os homens constroem a dinâmica da sua existência” (Zabalza, 1991, citado por Mateus, 2001, p. 72).

Focando agora nas atividades desenvolvidas no último dia desta semana, esta iniciou com todo o processo de viagem descrito precedentemente. Posteriormente, estabelecendo

uma relação entre a personagem virtual do dia, o orangotango, que ia para o jardim zoológico para reencontrar a sua amiga zebra Zélia, despoletou-se a aprendizagem da letra “z” na forma maiúscula e minúscula. Partindo deste cenário, questionou-se as crianças à cerca de palavras que conheciam com esta letra, a fim de “mobilizar e atualizar os seus conhecimentos anteriores para entender a sua relação ou relações com o novo conteúdo” (Coll et al. 1999, p.61). Seguidamente, os alunos desenharam a letra aprendida, utilizando espuma de barbear, o que permitiu desenvolver “uma memória muscular do padrão para formar as letras” (Lillard, 2017, p.56). Objetivando uma maior perceção visual do contraste de cor, a mesa foi forrada com sacos de plástico pretos, como é visível na figura 15.



Fig. 15: Registo do grafema “z”, com espuma de barbear

De salientar que o uso de estratégias e recursos diversificados aquando da aprendizagem dos grafismos foi uma constante ao longo da PES, inspirados na pedagogia de Montessori, como referido no capítulo II. De destacar que, ao longo da PES, procedeu-se a outras estratégias como: o registo da letra numa caixa de areia; a escrita com giz em cartolina preta; o recorte de letras e palavras em jornais e revistas, ativando, por um lado, a motivação e o envolvimento dos alunos nestes momentos de aprendizagem e as competências criativas e plásticas e, por outro, o desenvolvimento da motricidade fina dos mesmos. A par disso, os alunos também registavam a letra no quadro, de forma a ajudar as crianças a fazê-lo corretamente, caso tivessem dificuldades. Esta atividade oferecia uma sequencialidade suave com a próxima, a realização de tarefas do manual de português sobre este conteúdo. Através da descrição da atividade, compreende-se que a utilização do manual escolar deve ser foco de reflexão, considerando que o mesmo deve ser complementado com outros recursos e estratégias inovadoras e motivadoras, desafiando os diferentes formas de aprender das crianças para um mesmo conteúdo, como analisado no capítulo I (Viseu & Morgado, 2011).

Com o intuito de promover um retorno à calma, após o intervalo da manhã, os alunos realizaram a ação motora do painel “Um movimento por dia, não sabes o bem que te fazia”

(fig. 20), elaborado pelo par pedagógico. Este recurso tratava-se de um calendário referente ao mês de maio, que continha, em cada dia, diferentes movimentos motores a realizar. No seu conjunto, estas ações duravam cerca de um minuto, como recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), de forma a quebrar o comportamento sedentário das crianças (WHO, 2019). Para além disso, a díade teve a preocupação de integrar movimentos mais ativos, mas também movimentos de relaxamento através de exercícios de *yoga* e de respiração, para que, nos momentos de cansaço psicológico, este tipo de dinâmicas possibilitassem a retoma suave da predisposição para a aprendizagem, operando sobre a capacidade de concentração e da motivação.

A construção deste recurso pedagógico surgiu com o objetivo de colmatar as dificuldades observadas, como se referiu no capítulo II, no que respeita à lateralidade e deslocamentos, potenciando a apropriação de habilidades motoras fundamentais, nomeadamente no que concerne à locomoção (Veldman et al., 2019). Ademais, pretendeu-se, igualmente, atenuar outra dificuldade evidenciada pela turma, a identificação dos dias da semana, através da utilização do recurso como calendário, e ainda, reconhecer e explorar os números num contexto diferente. De salientar que o R.B., uma das crianças que tinha mais dificuldades neste domínio, em finais de maio já conseguia fazer corretamente saltos de tesoura, fruto da repetição diária de movimentos motores, em que o adulto surgia como um exemplo para que os alunos executassem a tarefa da melhor forma possível, comprovando, assim, a importância da sua dinamização nesta turma.

Remontando à análise da sequência didática, foi a personagem virtual do dia que apresentou a próxima atividade. Desta forma, realizou-se uma exploração, em grande grupo, do algoritmo da adição com transporte, através de um recurso didático, apresentado na figura 16, construído pela díade, que facilitou a compreensão de um conteúdo matemático tão complexo e abstrato através da manipulação, experimentação e da ação direta sobre o objeto (Alsina, 2004). Tendo em vista o referido, foi elaborado um em grandes dimensões, que foi utilizado na explicação para o grande grupo, e outros três mais reduzidos, manuseados essencialmente pelas crianças com mais dificuldades.



Figura 16: Material manipulável elaborado pela díade

Acreditando que os alunos “devem habituar-se a usar uma variedade de materiais para raciocinar e comunicar, tanto [com] material estruturado especialmente concebido para o ensino da Matemática”, como com material não estruturado, como o recurso construído, os alunos tiveram, ainda, ao seu dispor o MAB e o ábaco para abordar este conteúdo (Ponte & Serrazina, 2000, p.117). Corroborando com este princípio, também Alsina (2004) salienta a importância da manipulação de diversos materiais, “já que só a partir de um ensino diversificado, rico em recursos e estratégias para abordar uma mesma aprendizagem, se conseguirá que as aprendizagens matemáticas sejam interiorizadas de forma significativa e aumente o grau de consciência sobre elas”, respondendo, simultaneamente, às diferentes formas de aprender de cada criança (p. 9).

No término da sequência didática, perante o interesse global das crianças por jogos e atendendo a um pedido de uma criança no momento de construção do mapa conceptual do projeto, dinamizou-se o jogo “monopólio dos animais”, adaptado ao nível de aprendizagem da turma, mantendo apenas alguns traços característicos do mesmo. Neste jogo, os alunos tinham de responder a questões de estudo do meio, português e matemática, sendo que cada área curricular estava associada a um animal e possuía o seu respetivo baralho. Caso respondessem de forma errada, pagavam uma “multa” (utilizando as notas que lhes foram disponibilizadas no *kit*) ao banco (representado pelo adulto), cujo valor estava presente na “casa”. No tabuleiro do jogo existiam as casas “sorte” e o seu respetivo baralho, com atividades associadas às artes visuais – desenhavam os elementos referidos nas cartas – música – cantavam uma determinada música que tinham aprendido; teatro – davam expressividade à leitura das frases; e educação física – realizavam a ação motora solicitada, acrescentando um maior dinamismo e entusiasmo ao jogo. Existiam, ainda, as casas “comunidade”, podendo ter que pagar uma multa ao banco ou receber dinheiro do mesmo ou dos colegas, aspeto que fascinou os alunos, possibilitando trabalhar a decomposição, adição e subtração de número de forma lúdica.

Deste modo, o jogo surgiu como forma de consolidação de conhecimentos, mas também como promotor de aprendizagens significativas, fomentando a sua capacidade de concentração e organização do pensamento, com vista a alcançar o sucesso educativo (Neto, 2020). Para este jogo, distribuíram-se crachás com diversas tarefas associadas a cada elemento do grupo, responsabilizando-os como o gestor do silêncio, do registo, da eficiência, o porta-voz, o guarda-

material, o que contribuiu para uma melhor gestão da turma e para um ambiente harmonioso na sala, permitindo, ainda, colmatar uma das dificuldades evidenciadas, como referido no capítulo II. Esta estratégia foi desenvolvida ao longo da PES, observando-se uma progressão gradual na promoção do respeito e da colaboração com o outro.

Relembrando outra atividade que as crianças anunciaram que gostariam de realizar no momento da elaboração do mapa conceptual, que foi “criar uma história dos animais” (B.D.), privilegiou-se este interesse com potencial pedagógico e pertinência para a turma como forma de realizar a divulgação do projeto vigente. Tendo em conta que os alunos tinham dificuldades em gerar uma ideia para escrever um texto, como visto no capítulo II, optou-se por desenvolver esta atividade com base nas componentes aliadas ao processo de escrita – planificação, textualização e revisão – preconizados por Amor (1994). Todavia, a última componente não foi desenvolvida por se considerar complexa para o nível de aprendizagem das crianças, já que estas encontravam-se, como já referido, na fase inicial do domínio da escrita e da leitura, priorizando-se, por isso, a apropriação das duas primeiras. A autora sugere que, primeiramente, perante um acontecimento e um tipo de texto particular, neste caso narrativo, que se deve construir um plano. Tendo em consideração o referido, a proposta passou pela planificação textual, quando tiveram acesso a um guião com diferentes questões “Quem?” “Onde?”; “Como?”, sendo que na primeira, cada par escrevia o nome do animal que pesquisou, na segunda escolhia, entre três hipóteses, o local onde se iria passar a história, e na última selecionava a opção, novamente entre três, que ditava o que iria acontecer. A planificação prévia do texto ajudou-os a organizar o pensamento, o que facilitou o processo de redação, permitindo que se tornasse menos difícil para os alunos (*idem*). Ademais, possibilitou a adoção de estratégias neste âmbito, essenciais para que futuramente possam elaborar e ler uma história de forma autónoma, dimensões que exigem “uma prática frequente e supervisionada” (Sim-Sim et al., 1997, p. 30).

Na etapa da textualização, os alunos escreveram um texto pequeno, de acordo com as opções escolhidas anteriormente, otimizando a construção de frases simples coerentes e coesas, com vista à “apropriação progressiva das dimensões gráfica, ortográfica e compositiva da escrita” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 4). Concluídos os textos, procedeu-se à leitura dos mesmos, sendo que cada par leu uma parte, para posterior gravação. Os alunos levaram os textos para casa para lerem durante o fim de semana e na segunda-feira percebeu-se a dedicação e o

empenho com que o fizeram, o que contribuiu positivamente para o desenvolvimento da sua competência leitora. Para a ilustração dos textos, os grupos desenharam a sua história recorrendo a diferentes tipos de lápis, promovendo a mobilização das suas competências artísticas e criativas. Terminado o livro digital, foi-lhes apresentado o resultado, possibilitando a escuta e a perceção ativa dos sons que produzem, mas também os dos seus colegas, surgindo comentários como “é a voz do R.B.” (F.F.); “Sou eu que estou a ler agora” (L.P. sorrindo), o que “constitui um momento importante que interage com o emocional e o relacional, pelo que gera empatia e fideliza os alunos nas atividades educativas” (Quadros-Flores et al., 2019, p. 887).

Almejando a participação dos pais no projeto, solicitou-se aos familiares para construírem, juntamente com as crianças, um animal recorrendo a materiais recicláveis, caracterizando a família como uma aliada ao processo de aprendizagem das mesmas (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2004). Por fim, realizou-se a quarta fase do MTP, a divulgação dos projetos através da partilha do livro digital elaborado na plataforma *storyjumper*, assim como um cartaz com um *qr code* que dava acesso ao mesmo. Este cartaz foi entregue a todos os grupos da EPE e a algumas turmas do 1.º CEB, bem como aos alunos da turma (em formato mais reduzido) para que pudessem explorar o livro com os seus familiares em casa. Ademais, elaborou-se um vídeo curto sobre a exposição dos animais que as crianças construíram, que foram colocados na biblioteca do centro escolar, para que os pais também pudessem ver os recursos elaborados pela turma. Por via destes momentos de troca de experiências, não só com os familiares, mas também com as crianças da EPE, torna-se visível a importância da continuidade estabelecida entre estes dois níveis educativos, como referido no capítulo I.

Como sugere Vasconcelos et al., (2012), a divulgação é complementada por outro processo, a avaliação, e por isso, foram realizadas entrevistas informais a grupos focais de crianças, como forma de estabelecer um balanço dos conhecimentos e competências desenvolvidas pelas mesmas no decorrer do projeto, assim como perceber as atividades que gostaram mais e menos de fazer. Todos os trabalhos elaborados pelos alunos, que constituíram um elemento de avaliação a par com o seu empenho e participação, permitiram aos mesmos revistar as suas conceções iniciais com o que descobriram, percebendo o que tinham aprendido que outrora não sabiam. A título de exemplo do referido, destaca-se os seguintes comentários: “Eu descobri que a baleia-azul era o maior animal de todos. Eu não sabia professora. Eu pensava que era o elefante” (E.F.); “Antes eu não sabia o que é que era

animais selvagens. Eu descobri que os animais selvagens não podem viver em casa, mas os animais domésticos podem” (H.S.). “Eu não sabia que o coala comia folhas de eucalipto. Não sei como é que ele gosta daquilo. Eu não gostei nada de cheirar” (F.F). Para a avaliação, também foi realizado um questionário *online* à professora cooperante, cujo principal objetivo era conhecer a perspectiva da mesma, a fim de perceber os pontos fortes e frágeis de toda a dinâmica desenvolvida em torno do projeto. Neste questionário, a mesma destacou “os alunos tiveram a oportunidade de realizar atividades e recursos didáticos diferenciados e experimentar diversos recursos educativos digitais”, alcançado um dos objetivos da díade, uma educação para todos. Quando questionada sobre os aspetos a melhorar, respondeu: “Nada a referir. O projeto foi bem estruturado. Os alunos aderiram com grande entusiasmo a todas as atividades e a família colaborou ativamente neste projeto”.

Analisa-se agora o segundo dia de uma planificação de quatro dias, desenvolvida a partir da temática “caixa mistério do pássaro Célio”. Este fio condutor surgiu como elemento motivador para o desenrolar das aulas, uma vez que os alunos não conseguiam ver o interior da caixa, o que constituía um fator surpresa, estimulando a sua curiosidade e envolvimento para o conteúdo a abordar. A cada aluno foi dada a oportunidade de explorar, de sentir, de tocar, ao longo da semana, os diferentes objetos da caixa, ao mesmo tempo que se colocavam perguntas como: O que achas que é? É pesado ou leve? É grande? É duro ou mole? Qual é a sua forma? Através da exploração de um sentido pouco explorado, o tato, as crianças aprenderam de uma forma diferenciada, percecionando o mundo à sua volta com mais significado e intensidade. Através do panorama descrito, percebe-se a relevância do estudo do meio que surge como um ponto de partida para explorar outros conteúdos, numa perspectiva em que o aluno é “levado a observar o seu meio envolvente, a realizar experiências, a desenvolver actividades exploratória práticas” (Roldão, 1995, p. 10). Importa referir que a escolha do animal da caixa, bem como o nome do mesmo, estava relacionado com os casos de leitura abordados ao longo desta semana, nomeadamente “-ss” e “ce/ci”.

Este dia iniciou-se com a dramatização da história “A Rainha das Aves”, de Helen Ward, que se adequava à temática geral da semana. Sustentada num interesse evidenciado pela turma ao longo da PES, como salientado no capítulo II, a dramatização da história foi realizada pelo par pedagógico com adereços adequados, que contou com a participação ativa dos alunos como estratégias para promover o seu envolvimento, bem como para facilitar o

entendimento da mesma. Desta forma, pretendia-se alimentar não só o gosto pelo conto de histórias através de um suporte pedagógico diferenciado, que segundo Morais (1997) promove o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, como também uma prática pedagógica muito pouco dinamizada nesta turma. Para a exploração da história, foi utilizada a plataforma *wordwall* que continha perguntas sobre a mesma, sendo que os alunos tinham que selecionar a resposta correta, a fim de potenciar uma melhor compreensão da história utilizando um recurso inovador e dinâmico.

Posteriormente, os alunos foram desafiados a explorar, mais uma vez através do tato, o que estava dentro da sua caixa, onde havia três dados ilustrados. Daqui surgiram questões como: “Acho que são caixas” (C.P.); “A forma é quadrada (...) tem muitos bicos... Acho que são seis, ou sete... Estou baralhado” (H.S.); “São muito levezinhos (...) também acho que são mini-caixas” (L.P.); “É tudo liso” (M.P.). Realça-se, assim, a exploração das propriedades dos objetos, como o peso, a forma, o tamanho e a textura, que, depois de os retirar da caixa, foram alvo de discussão, tendo a diáde a preocupação de introduzir as denominações corretas (Ponte & Serrazina, 2000). Seguidamente, elaboraram um texto colaborativo recorrendo aos dados como forma de consolidar o caso de leitura “-ss” e, em simultâneo, para promover o processo de aprendizagem da escrita e da leitura. Numa primeira fase, a turma foi organizada em três grupos, sendo que cada um estava responsável por atirar um dado e, com a imagem sorteada, construir uma frase coerente e coesa.

O desafio principal estava na continuação do texto, tendo em conta a frase que o grupo anterior tinha escrito, tarefa que a turma não estava habituada a realizar. Neste sentido, foram abordadas estratégias básicas da escrita, considerando o “domínio pelos alunos das variáveis essenciais nela envolvidas – nomeadamente, o assunto, o interlocutor, a situação e os objectivos do texto a produzir” (Sim-Sim et al., 1997, p.31). Após o grupo construir, oralmente, a sua frase, um elemento do mesmo dirigia-se ao quadro para escrevê-la, enquanto as restantes crianças passavam para o caderno, com o intuito de evitar a inatividade e desmotivação dos alunos. Nestes momentos, foi notória a interajuda entre os demais, alertando o colega (que estava no quadro) quando escrevia uma palavra de forma errada. De facto, a promoção da competência de leitura e de escrita no 1.º ano de escolaridade é um dos maiores desafios do docente e das crianças, sendo relevante o trabalho que se promove em torno da diferenciação pedagógica. Posto isto, incentivou-se a participação de todas as

crianças, inclusive aquelas que tinham mais dificuldades, de forma que estas se sentissem encorajadas a participar e motivadas a escrever uma frase, ainda que mais simples, com o apoio do adulto. Da mesma forma, os alunos com o ritmo de aprendizagem elevado foram desafiados a ajudar os colegas a escreverem as palavras mais difíceis (Tomlinson, 2008). As crianças também leram o que escreveram, potenciando a componente leitora das mesmas.

Objetivando consolidar conteúdos matemáticos, no final do dia, as crianças foram desafiadas, pelo pássaro Célio, a explorar, em grande grupo, um problema matemático acerca da decomposição, adição e subtração dos números a partir do 30 e depois a jogarem, a pares, o jogo da seção “Somar” e “Subtrair” na aplicação *ATRMINI*, nos *tablets*. Aqui se revelou a importância do uso das TIC ao serviço ensino da Matemática, “como instrumentos pedagógicos de descoberta, de validação de resultados, provocando novas aprendizagens, e de apoio ao desenvolvimento do raciocínio empírico-indutivo” (Fernandes, 1994, p.140).

Ressalvando que a inovação das práticas não inclui apenas a utilização de recursos digitais, foram elaborados também diversos recursos físicos, sendo relevante destacar o painel “Já acabei professora, e agora?”. Este recurso possuía seis propostas de tarefas diversificadas, incluídas previamente na planificação, para os alunos que realizavam as tarefas com mais rapidez ao longo das aulas, a fim de não perder a sua motivação para aprendizagem (Rodrigues, 2001). Partindo deste mote, fomentou-se a autonomia e o poder de escolha das crianças, já que eram as próprias que, autonomamente, se dirigiam ao painel e selecionavam a tarefa que queriam realizar, colmatando uma das dificuldades identificadas no capítulo II.

Outro recurso que urge destacar é “A fábrica das palavras” pelo dinamismo e motivação que conferia à aprendizagem de novas letras e por “contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem” (Sim-Sim et al, 1997, p.35). Como é visível na figura 17, este continha diferentes compartimentos, sendo que cada um correspondia a uma letra do alfabeto e, no seu interior, estavam várias palavras que começavam com a mesma. Assim, sempre que aprendiam uma letra nova, a turma “inaugurava” o compartimento respetivo e cada aluno retirava uma palavra e lia-a. Daqui surgiam diferentes atividades, como dividir silabicamente ou encontrar as palavras “escondidas” dentro da palavra, tornando o processo de aprendizagem mais prazeroso e significativo para as crianças



Figura 17: À esquerda, o recurso “A fábrica das palavras” e, à direita, “a prisão da fábrica das palavras”

Como os alunos demonstraram bastante interesse nesta dinâmica, apresentou-se outro recurso complementar, a “prisão da fábrica das palavras”. Cada aluno retirava uma palavra da caixa da prisão sem as ver, para que o adulto a lesse, e, posteriormente, registava-a no quadro. Este deveria escrevê-la corretamente para que a palavra fosse libertada e, caso não acontecesse, voltava para a “prisão”. Assim, duas vezes por semana, sem aviso prévio, as palavras “fugiam” da fábrica e eram retidas na “prisão”, o que exigia que os alunos tivessem sempre em alerta, aguçando o entusiasmo e o gosto pela aprendizagem e pela escola, realçado através dos comentários: “professora, hoje as palavras voltaram a sair da fábrica das palavras” (E.S); “Fixe. É hoje que temos de libertar as palavras” (H.S.). Através desta prática, frequente ao longo da PES, pretendia-se, por um lado, consolidar os conteúdos abordados da semana no que respeita à área de português, e por outro, identificar as dificuldades ainda sentidas pelos alunos neste campo, percebendo o que era necessário reforçar nas práticas seguintes.

As áreas da educação artística e física também foram valorizadas ao longo da PES, sendo que se vai salientar, a título exemplificativo, apenas duas atividades nomeadamente a “pintura com cotonetes” e o jogo “a toca dos animais”. A primeira atividade procedeu-se após os alunos construírem uma frase a partir de uma palavra que lhes tinha sido atribuída através da dinâmica da “fábrica das palavras”, ilustrando-a com recurso a tintas e cotonetes, integrando, desta forma, as artes visuais no processo de aprendizagem da escrita, numa perspetiva interdisciplinar (Rodrigues & Amado, 2014). Esta proposta surgiu após a díade questionar os alunos sobre atividades que gostariam de realizar, sendo que vários disseram que queriam fazer desenhos com tintas, já que, habitualmente, pintavam apenas com lápis de cor, exigindo uma resposta a uma necessidade expressiva e plástica da turma. Privilegiando um interesse das crianças, pretendeu-se desenvolver o pensamento criativo dos alunos, concedendo espaço para a invenção e a fantasia (Costa & Costa, 2011).

No que concerne à segunda proposta, esta tratava-se de um jogo físico que se relacionava com a temática dos animais, mas também com a identificação e exploração das diferentes partes do corpo (Direção Geral da Educação, 2018). No piso estavam distribuídos arcos de cores diferentes, sendo que cada cor correspondia à toca de um animal, onde só poderiam estar quatro crianças. Numa primeira fase, as crianças tiveram de realizar diferentes deslocamentos definidos pelo adulto, à volta dos arcos, até ouvirem um apito, momento em que a díade mostrava a imagem do animal e os alunos deslocavam-se para o arco respetivo. Dentro do arco, tinham de colocar um membro do corpo definido pela díade. Como variante, apresentou-se a imagem do animal, mas também o seu revestimento e a sua alimentação, relacionando os três elementos através de um processo sequencial de figuras. Numa fase final, mostrava-se unicamente o revestimento ou a alimentação, sendo que as crianças associavam estas características ao respetivo animal e deslocavam-se para o arco correto.

Mazzoli et al. (2019) afirmam que os jogos físicos que integram desafios mentalmente estimulantes podem contribuir no desenvolvimento cognitivo das crianças, aumentando o seu nível de concentração e atenção, o que propicia a formação global das mesmas. Para alcançar tais objetivos, o par pedagógico teve a preocupação de proceder à progressão metodológica ao longo da tarefa, apresentando as regras de forma gradual, para que os alunos compreendessem facilmente o procedimento da mesma. Todavia, após uma reflexão pós-ação entre a tríade, identificaram-se aspetos a melhorar, como espaçar mais os arcos, de modo que os alunos tivessem mais espaço para se deslocarem, e delimitar a área de jogo, por exemplo com cones, potenciando uma melhor gestão da turma. De realçar que este jogo realizou-se no espaço exterior, local menos utilizado pelos alunos, a fim de diversificar as experiências da turma e de usufruírem das potencialidades da permeabilidade dos espaços.

Refletindo sobre todas as propostas educativas apresentadas, torna-se evidente a valorização do lúdico enquanto estratégia de ensino e aprendizagem e não apenas como estratégia de motivação, bem como a diversificação de estratégias e de recursos pedagógico-didáticos, que proporcionaram uma maior igualdade de oportunidades. Terminado o percurso formativo, salienta-se o desenvolvimento profissional, que foi alvo de análise na reflexão final que se realiza de seguida, como um culminar de todas as aprendizagens alcançadas neste caminho eternamente inacabado, que é ser docente.

REFLEXÃO FINAL

Avizinhando o término da formação inicial, reflete-se, em modo conclusivo, acerca da multiplicidade de vivências ao longo da PES, alertando para as aprendizagens efetuadas e desafios superados. Localizada no epicentro da ação, a criança assumiu-se como a principal protagonista de todas as experiências da prática educativa pela ânsia de potenciar o seu desenvolvimento holístico através de um processo de questionamento sobre o mundo e autodescoberta, como realçado no capítulo III.

O percurso experienciado, sustentado numa aproximação à MIA, encetou, desde logo, uma mobilização de referentes teóricos e legais adequados à construção de saberes sobre a prática, à luz de uma reflexão sistemática sobre, na e para a ação, o que possibilitou a identificação de problemas do contexto que necessitavam de uma solução (Vieira & Moreira, 2011; Schön, 2000). Esta experiência de cariz indagadora revelou-se um dos maiores desafios profissionais e pessoais e, simultaneamente, uma das principais fontes de aprendizagem, por orquestrar um “itinerário mais propício à construção do saber profissional docente emancipatório” (Ribeiro, 2017, p.95). Entre outros desafios vividos, destaca-se a dificuldade em organizar e gerir o tempo, já que, muitas vezes, as atividades planeadas não eram desenvolvidas. Focando no ritmo das crianças, respeitando as suas características e privilegiando a voz de cada uma, ao longo da ação, ultrapassou-se esta situação favorecendo-se o poder de decisão das mesmas, pois estas decidiam, por exemplo, na EPE, se queriam continuar a atividade ou passar para os momentos de brincadeira livre e, no 1.º CEB, avaliava-se o ritmo, a predisposição e o grau de envolvimento e aprendizagem da turma que determinava a continuação ou o avanço para outra proposta.

Destaca-se, ainda, outra dificuldade que, à primeira vista, seria difícil de ultrapassar - a diferenciação pedagógica - por se considerar, muitas das vezes, uma utopia (Rodrigues, 2001). Todavia, a PES demonstrou que a postura e a dedicação do docente são a base para dar resposta à pluralidade dos atores, com vista à promoção de uma educação equitativa e inclusiva (DL n.º 54/2018, de 6 de julho; Tomlinson, 2008). Perante a heterogeneidade dos dois grupos de crianças da PES, optou-se, desde o início, na diversificação de estratégias, metodologias, recursos e até mesmo de tipologias de trabalho e de espaços, de forma a garantir a motivação e envolvimento dos sujeitos no processo de aprendizagem.

Perante os desafios ultrapassados, salienta-se a importância de manter um espírito aberto e ativo, encarando o desafio como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, onde a capacidade de reinvenção, de inovação, de resiliência e até mesmo de autoconhecimento, são as principais chaves para promover a aprendizagem efetiva das crianças, mas também para responder adequadamente às situações imprevisíveis inerentes a esta profissão. Não obstante, daqui deriva o compromisso de estimular a autonomia intelectual, a capacidade de resolução de problemas e o pensamento criativo e crítico das crianças, como se procurou desenvolver no decorrer da PES. Tal visão refuta um olhar rudimentar da docência, limitada à transmissão de saberes enciclopédicos, para dar lugar às pedagogias participativas, caracterizadas pelas componentes de observação, escuta ativa e negociação, como aprofundado no primeiro capítulo (Oliveira-Formosinho, 2007).

As pedagogias de carácter participativo alcançaram expressão principal na PES, como foi o caso da MTP, onde as crianças assumiram um papel de indagadoras num processo de resolução de problemas, construindo e articulando diversos domínios do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber estar, com base num currículo ajustado às características das crianças (Ferreira, 2009). Neste sentido, os projetos desenvolvidos nos dois níveis educativos abordaram, coincidentemente, a mesma temática, os animais, embora especificando diferentes tipos destes seres vivos, que, a um primeiro olhar, pode parecer pouco inovador e repetitivo. Todavia, este tema surgiu, na EPE, devido a uma curiosidade espontânea e motivação coletiva acerca das características físicas e comportamentais das minhocas e dos caracóis, potenciando uma prática pouco desenvolvida no grupo, isto é, a experiência direta e conexão com o mundo natural e animal. Já no 1.º CEB, a sua pertinência deveu-se, para além de constituir um tema do interesse da turma, como se pôde comprovar no capítulo III, por se enquadrar na temática dos DAC.

Considerando o referido, torna-se pertinente evocar a visão de Roldão (Educatio, 2018), para refletir acerca do conceito de inovação que, segundo a mesma, é incerto, pois, muitas vezes, é “algo associado às coisas tecnológicas, mas na educação tem sido sinónimo de boas práticas, por oposição ao tradicional”. Por esta via, compreende-se que quando um projeto é devidamente adequado aos interesses e necessidades das crianças, existe, indubitavelmente, pertinência e potencial pedagógico para o desenvolver. Assim se percebe que aprender implica “haver alguma identificação afectiva de quem estuda com o tema de

estudo, gerando-se uma genuína curiosidade que tem a ver com o significado que o assunto assume” (Roldão, 1995, p. 33).

Tanto a EPE como o 1.º CEB possuem características que as particularizam, todavia, isso não anula a sua relação lógica de sequencialidade. Enquanto que no primeiro nível educativo não existe um currículo prescrito, mas sim um documento orientador que evidencia as aprendizagens essenciais que o educador deve promover de uma forma transversal, no 1.º CEB está subjacente uma estrutura mais formal, nomeadamente no que concerne à aquisição de conhecimentos nas diversas áreas do saber. Através da experiência vivenciada na PES nas duas valências, bem como a transição entre elas, percebeu-se a necessidade, não de unir os dois níveis educativos, mas sim de fazer prevalecer as vantagens que a comutação equitativa entre elas pode causar (Moss, 2011). Princípios transversais como a diversificação de recursos físicos e digitais, a permeabilidade dos espaços, a dinamização do brincar, o conto de histórias, a valorização de uma escuta ativa, a co-construção de uma rotina flexível e o trabalho colaborativo devem ser desenvolvidos, respeitando as peculiaridades inerentes a cada contexto, de forma a garantir que o processo de transição vertical seja fluído e harmonioso. Tendo como horizonte o referido, durante PES, na EPE foram dinamizadas atividades que envolviam a linguagem escrita e a contagem oral de objetos, e no 1.º CEB realizaram-se jogos lúdicos, de natureza diversa, tanto na sala, como no espaço exterior.

O desenvolvimento de todos os princípios supramencionados, ao longo da PES, possibilitou a aquisição de competências essenciais ao perfil duplo de docência, aprofundando saberes e objetivos específicos e transversais aos dois níveis educativos, fomentados por um processo emancipatório na busca do saber, saber fazer, saber ser e saber estar. O carácter dinâmico e inacabado associado à docência exige um ator ativo, reflexivo, atualizado e inovador, que desenvolva a máxima “aprender a aprender” vitaliciamente, proporcionando a atualização dos saberes profissionais e a reinvenção da própria prática em busca da melhor resposta educativa (Coutinho et al., 2009). É neste caminho infundável, onde o amor pedagógico ganha um especial relevo, que o docente se desenvolve pessoal e profissionalmente em prol da aprendizagem significativa e integral da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração: uma relação para o desenvolvimento*. Porto Editora.

Alsina, A. (2004). *Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos: para crianças dos 6 aos 12 anos*. Porto Editora.

Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2016). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Revista de Ciências da Educação, (8)*, 75-86. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/135/227>

Amor, E. (1994). *Didática do Português: Fundamentos e Metodologia*. Texto Editora, LDA

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar*. (7ª ed.). The McGraw-Hill Companies.

Barba, C. (2002). La investigación en Internet con las WebQuest. *Comunicación y Pedagogía*, n.º 185, pp. 62-66.
http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_1/nr_527/a_7365/7365.pdf

Castro, J., & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Chiarelli, L. K. M., & Barreto, S. D. (2005). A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*, 3, 1-10. <https://docplayer.com.br/8818601-A-musica-como-meio-de-desenvolver-a-inteligencia-e-a-integracao-do-ser.html>
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Edições ASA.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. (2002). *Trabalhar por projectos em educação: Uma inovação interessante*. Porto Editora.
- Cosme, A. (2018). *Autonomia e flexibilidade curricular: Propostas e estratégias de acção*. Porto Editora.
- Costa, F. A., & Carvalho, A. A. A. (2006). *WebQuests: Oportunidades para alunos e professores*. Actas do Encontro sobre WebQuest. Braga, Portugal.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2), 355 – 379. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%
c3%a7%c3%a3o_Ac%
c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)

Costa, J. & Costa, C. (2011). *A criatividade e a educação - Percursos*. In Livro de Atas do 23.º

Encontro Ensino das artes visuais. Identidade e cultura no século XXI. Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.

Cribari, I., & Xavier, C. (2010). Maria Montessori. *Coleção Educadores*. Fundação Joaquim Nabuco.

Cury, A. (2017). *20 regras de ouro para educar filhos e alunos: como formar mentes brilhantes na era da ansiedade*. Pergaminho.

Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto Editora.

Diogo, A. M., Serpa, M. D., Caldeira, S. N., Moniz, A. I. A., & Lopes, M. (2002). Escola & pais de mãos dadas: um projecto de intervenção educativa. In J. A. Lima (ORG.), *Pais e professores um desafio à cooperação* (283-319). Edições ASA.

Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Cortez Editora.

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Plural Editores.

Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Ministério da Educação: Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Educatio (2018). *O currículo é compatível com a autonomia do professor - Entrevista a Maria do Céu Roldão*. Medium. <https://medium.com/educatio-madeira/mceu-roldao-95752953791b>.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2015). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.
- Elliott, J. (2000). *La investigaciín-acción en educación*. (4.ª ed.). Ediciones Morata.
- Esteves, J. (2016). As atividades de expressão e educação físico-motora no desenvolvimento da personalidade. *Millenium*, 31 (10), 271-284.
<https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8429>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Fernandes, D. M. (1994) *Educação matemática no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Aspectos Inovadores*.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. (4ª ed). Edições Afrontamento.
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de professores, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43 (1), 143-158.
https://doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_7

Fontes, M. (2003). *A Formação Social da Mente L. S. Vigotski: O desenvolvimento dos processos psicológicos superior*. (6ªed.). Psicologia e Pedagogia. Editora Ltda.

Folque, M. D. A. (1999). A influência de Vygotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5ª (5), 5-12.
https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/3523/3/assun_rev5-1%20Vygotsky%20Escola%20Moderna.pdf

Fosnot, C. (1996). *Construtivismo e educação: Teoria, perspectivas e prática*. (2ªed.). Instituto Piaget.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freitas-Magalhães, A. (2007). *A Psicologia das emoções: o fascínio do rosto humano*. Edições Universidade Fernando Pessoa.

Gonçalves, L., & Alarcão, I. (2004). Haverá lugar para os afectos na gestão curricular? In *Gestão curricular: percursos de investigação* (p. 159-172). Universidade de Aveiro Editora.
http://portfolio.alfarod.net/doc/artigos/3.Artigo_Tese.pdf

Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. In *Cadernos de Investigação Aplicada*, (5), (pp. 167 – 187). Escola Superior de Educação Almeida Garrett. <http://recil.grupolusofona.pt/jspui/handle/10437/6377>

Howe, A. (2002). As ciências na educação de infância. In B. Spoked (Org.), *Manual de investigação em educação de infância* (pp. 503-526). Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D. (2003). *Educar a Criança*. (5ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L. & Chard, S. (1997). *A abordagem de projeto na educação de infância*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J. B., Silva, M. I. & Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e projeto na educação pré-escolar*. Ministério da Educação.

Kooij, R. V.D (2003). O jogo da criança. In C. Neto, (EDS.) *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 32-56). Faculdade de Motricidade Humana.

Lancillotti, S. S. P. (2010). Pedagogia Montessoriana: ensaio de individualização do ensino. *Revista HISTEDBR On-Line*, 10(37e), 164-173.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92.

Lillard, P. P. (2017). *Método de Montessori: uma introdução para pais e professores*. Editora Manole, Ltda. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i37e.8639787>

Lima, J. A. (2002). A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica? In Lima, J. A. (ORG.). *Pais e professores: um desafio à cooperação* (1ª ed.). Editores.

Lino, D. (1996). O projeto de Reggio Emilia: uma apresentação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 93-136). Porto Editora.

Maia, V., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, 1-29. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147>

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: Textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mateus, M. D. N. E. (2001). O estudo do meio como recurso e como conteúdo curricular: formas de abordagem e estratégias para a prática docente do 1º ciclo do ensino básico. In *Actas do II Colóquio de Geografia de Coimbra*, (pp. 71-75). Instituto de Estudos Geográficos.

Marta, M., & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 159-175. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3287>

Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & Á. Hypólito (Eds.), *Trabalho docente e formação: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança* (pp. 5346-5359). CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal. Entre o público e o privado na primeira década do novo milénio*. Novas Edições Académicas.

Marta, M. (2017). As TIC no Jardim de Infância: uma motivação pedagógica ou uma distração. *Revista de estudos e investigação em psicologia y educación*, 13, 43-46. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13.2260>

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto Editora.

Mazzoli, E., Koorts, H., Salmon, J., Pesce, C., May, T., Teo, W., & Barnett, L. (2019). Feasibility of breaking up sitting time in mainstream and special schools with a cognitively challenging motor task. *Journal of Sport and Health Science*, 8(2), 137-148. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2019.01.002>

Mendes, F., & Delgado, C. (2008). *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. *Geometria: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Montessori, M. (1972). *A criança*. Portugalia Editora.

Morais, M. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Edições Cosmos.

Moreira, M. A. L. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Ciências da educação.

Moss, P. (2011). Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? *Cadernos de Pesquisa*, 41(142), 142-159. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100008>

Nehmy, R. & Paim, I. (1998). A desconstrução do conceito de “qualidade da informação”.
Ciência da Informação, (27), pp. 36-45.

https://www.researchgate.net/publication/26349777_A_desconstrucao_do_conceito_de_qualidade_da_informacao/fulltext/0e605310f0c46d4f0aafcca9/A-desconstrucao-do-conceito-de-qualidade-da-informacao.pdf

Neto, C. (2020). *Libertem as Crianças—A Urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.

Niza, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da escola moderna portuguesa.
In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137-159). Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto Editora.

Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (1996). A perspetiva educativa da Associação Criança: A pedagogia-em-participação. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 25 - 60). Porto Editora.

Oliveira-Formosinho, J. (1996). A contextualização do modelo curricular High-Scope no âmbito do projeto infância. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 51–92). Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., & Araújo, B. S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 22 (1), 81-93. <https://doi.org/10.14417/ap.132>
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia (s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In L. Máximo-Esteves, *Visão panorâmica da investigação-ação* (pp.7-14). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2016). A investigação praxeológica: um caminho para estudar as transições na Pedagogia-em-Participação. In J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Transição entre ciclos educativos – uma investigação praxeológica*, (pp. 56-79). Porto Editora.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). APM.
- Peralta, M. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: avaliação das aprendizagens - das concepções às práticas* (pp. 24-33). Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

- Pereira, B., Neto, C., & Smith, P. (2003). Os espaços de recreio e a prevenção do bullying na escola. In C. Neto. (EDS.), *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. (pp. 238-257). Faculdade de Motricidade Humana.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas*. Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Piaget, J. (1976). *Psicologia e pedagogia*. Forense Universitária.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Artmed.
- Pinazza, M. (2007). John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In J. Oliveira-Formosinho, T. Kishimoto, & M. Pinazza (Org.), *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 65-94). Artmed.
- Ponte, J. P. & Serrazina, M. L. (2000). *Didáctica da Matemática do 1.º Ciclo*. Universidade aberta.
- Ponte, J. (2004). Investigar a nossa prática: uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2 (4), 153-180.
https://www.researchgate.net/publication/26513793_Investigando_a_nossa_propria_p

ratica_Uma_sterategia_de_formacao_e_de_construcao_do_conhecimento_profissio
nal

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Portugal, G. (2009). Desenvolvimento e aprendizagem na infância. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *A educação das crianças dos 0 aos 12 anos* (pp. 33-67). Conselho Nacional de Educação.
https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/1_A_Educacao.pdf

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens* (6a ed). Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., Hohmann, M., & Epstein, A. (2011). *Tender care and early learning. Supporting infants and toddlers in child care settings* (2nd ed.). HighScope Press.

Quadro-Flores, P., Peres, A., & Escola, J. (2013). Identidade profissional docente e as TIC: estudo de boas práticas no 1^o CEB na região do Porto. In Raposo-Rivas. J, Escola. Martinez-Figueira & F. Aires (Coords.). *As TIC no ensino: Políticas, usos e realidades* (pp. 323 -342). Andavira Editora.

Quadros-Flores, P., & Ramos, A. (2016). Práticas com TIC potenciadoras de mudança. 1.º Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE) (pp. 195-203). Bragança: Instituto.

Quadros-Flores, P., Flores, A., Ramos, A., & Peres, A. (2019). Deles para eles: Quando os processos se tornam produtos e de novo processos. In A. Osório, M. Gomes, & A. Valente (Orgs.), *Challenges 2019: Desafios da inteligência artificial* (pp. 885-894). Universidade do Minho.

Rangel, M., & Gonçalves, C. (2011). A Metodologia de Trabalho de Projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas: Estudos de Natureza Educacional*, 1(3), 21-43.

Ribeiro, D., Claro, L., & Nunes, C. (2007). Diários Colaborativos de formação: A coconstrução de saberes profissionais pela pluralidade de sentidos. In A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte da Silva & L. Almeida, L. (Eds.), *Libro de Actas do Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía. Revista Galego – Portuguesa de Psicología e Educación* (3115-3127). Universidade da Corunã.

Ribeiro, E. (2016). *Identidade na Criança e Trajetórias da Pedagogia de Infância*. Edições Esgotadas.

Ribeiro, D. (2017). Formação profissional de professores: desafios da contemporaneidade. In M. Flores, M. Moreira & L. Oliveira (Org.), *Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores* (pp. 85-96). Edições Pedago.

Rodrigues, D. (2001). A educação e a Diferença. In D. Rodrigues (Org.) *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2014) A Inclusão como Direito Humano Emergente. In M. Borges, C. Luísa. & M. Martins (Coords.), *I Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas* (pp. 6-16). Universidade do Algarve.
- Rodrigues, J. A., & Amado, M. (2014). Analisa, Explora & Cria. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 4, (pp. 3-12). <https://doi.org/10.34639/rpea.v4i1.32>
- Roldão, M. (1995). *O estudo do meio no 1.º Ciclo: fundamentos e estratégias*. Texto editora, LDA.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação?. In L. Alonso & M. C. Roldão (Coords.), *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão* (pp. 13-25). Edições Almedina, SA.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores, *Noesis*, 71, 24 -29.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: Porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.), *Reorganização curricular do ensino básico: Avaliação das aprendizagens*:

Das concepções às práticas (pp. 75-84). Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.

School Libraries Section Standing Committee (IFLA). (2016). *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar* (2ª ed. revista). <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>

Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.

Silva, N. N., & Mendes, A. G. L. M. (2019). O uso do Padlet na aula de literatura: Multimodalidade e aprendizagens, pp. 849- 859. In J. Osório, M.J. Gomes & A.L.Valente (Org.). *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial, Artificial Intelligence Challenges* (pp.849-859). Universidade do Minho.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Snel, E. (2010). *Senta-te quietinho como uma rã: Mindfulness para crianças dos 5 aos 12 anos (e para os seus pais)*. Lua de papel.

Souza, K. B. (2007). Piaget e a construção de conceitos geométricos. *Revista Temporis*, 1(9).

<https://www.revista.ueg.br/index.php/temporisacao/article/view/5997/4105>

Tardif, M. (2005). *Saberes docentes e formação profissional* (5ª ed.). Editora Vozes.

Teixeira da Silva, L., & Nista-Piccolo, L. (2010). Dificuldade de aprendizagem na perspectiva das inteligências múltiplas: um estudo com um grupo de crianças brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 23 (2), 191-211. <https://doi.org/10.21814/rpe.13992>

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade: Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto Editora.

Trindade, R., & Cosme, A. (2016). Instruir, aprender ou comunicar: Reflexão sobre os fundamentos das opções pedagógicas perspectivadas a partir do ato de ensinar. *Revista Diálogo Educativo*, 16 (50), 1031-1051. <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2917/2839>

Trindade, R. (2018). *Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas*. Leya.

Vasconcelos, T. (Coord.), 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*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte Editora.
- Veldman, S. L., Santos, R., Jones, R. A., Sousa-Sá, E., & Okely, A. D. (2019). Associations between gross motor skills and cognitive development in toddlers. *Early human development*, 132, 39-44. <https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.04.005>
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans) formação profissional. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, (2), 9-26. <http://aleph20.letras.up.pt/index.php/LinguarumArena/article/view/3989/3736>
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Viseu, F., & Morgado, J. (2011). Manuais escolares e desprofissionalização docente: um estudo de caso com professores de matemática. *Livro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 991-1002). Universidade da Coruña.
- World Health Organization (WHO) (2019). *Guidelines on physical activity, sedentary behavior and sleep for children under 5 years of age*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/311664>
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Artmed.

NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS

Assembleia Geral das Nações Unidas (1959). Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Circular n.º 4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Avaliação na Educação Pré-Escolar.

Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007, de 10 de outubro. Ministério da Educação. Gestão do currículo na Educação Pré-Escolar.

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

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 240/2001 – Série I. Ministério da Educação. 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. Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

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

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I. Presidência do Conselho de Ministros. 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, Ministério da Educação. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República n.º 143/2017, 2.ª Série - 15484. Educação - Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologação do 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. Ministério da Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologa as Aprendizagens Essenciais (AE) referentes ao Ensino Básico.

Direção-Geral da Educação (2018). Orientações curriculares para as TIC no 1.º Ciclo. Ministério da Educação. https://erte.dge.mec.pt/sites/default/files/oc_1_tic_1.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 1.º ano, 1.º ciclo do ensino básico – português. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf

Direção-Geral da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais: 1.º ano, 1.º ciclo do ensino básico – estudo do meio. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1_estudo_do_meio.pdf

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

Projeto Educativo 2018/2021

Ribeiro, D. (2019). Ficha de unidade curricular de prática educativa supervisionada. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

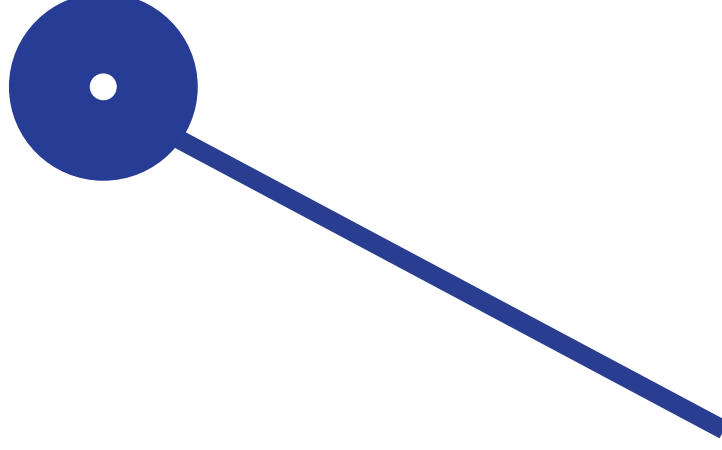
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO

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



Relatório de Estágio
Catarina Pinto de Aguiar