



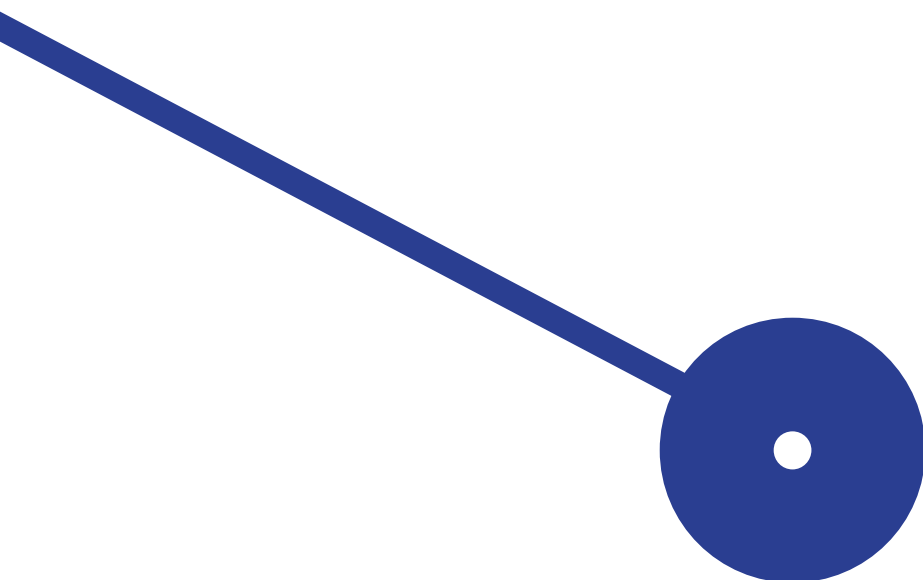
MESTRADO

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

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Inês Paiva Oliveira

JULHO/**2022**



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Inês Paiva Oliveira

Relatório de Estágio da Prática Educativa Supervisionada

Relatório de Estágio

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

Orientação: Professora Doutora Maria Cândida Mota Teixeira

Professora Doutora Paula Maria Gonçalves Alves Quadros-Flores

Coorientação: Mestre Ana Rita Moutinho Férias

Porto, julho de 2022

AGRADECIMENTOS

Este percurso só foi possível com o apoio, carinho e amor daqueles que me acompanham desde o início deste sonho. Ao terminar esta etapa tão importante da minha vida tenho de agradecer a todos por tudo o que fizeram e fazem por mim.

Aos meus pais, sem os quais este percurso não teria sido possível, agradeço o amor, o carinho, o exemplo e por sempre acreditarem em mim. Ao meu irmão e à minha cunhada, por estarem sempre presentes e por me darem a minha afilhada e o meu sobrinho, que todos os dias me lembram que estou no caminho certo. Aos meus padrinhos, tios e primos pelo carinho e apoio, de algum modo, no decorrer desta caminhada que agora concluo. À minha avó, Rosa, que no decorrer deste percurso partiu, mas que, de algum modo, sei que me acompanha. Agradeço os ensinamentos, a serenidade no olhar, a força e o amor pela família.

Ao meu namorado, Paulo, e à minha melhor amiga, Renata, duas pessoas especiais que escolhi e que a vida fez prevalecer a meu lado. A ti, Paulo, que viveste esta caminhada comigo, agradeço-te por me teres apoiado, compreendido, ouvido e reconfortado, tantas e tantas vezes. Que continuemos a viver juntos esta caminhada que é a vida, com momentos e aventuras inesquecíveis. A ti, Renata, obrigada por, apesar de muitas vezes à distância, me ouvires, apoiares e acreditares que este caminho iria ser um sucesso. Crescemos, vivemos e acreditemos nas amizades para a vida, como a nossa.

À Inês, o meu par pedagógico, agradeço por me acompanhar todos os dias neste percurso desafiante. Obrigada pela companhia, pelas conversas, pelo apoio constante e pela partilha de momentos únicos. Iniciamos e terminamos estes cinco anos juntas e que bom que foi, obrigada!

Aos amigos que me acompanharam e realizaram este sonho comigo, aos quais agradeço a amizade, a paciência, o carinho, a disponibilidade e a compreensão. Sem vocês este percurso não seria o mesmo e lembrem-se que se algum dia precisarem não hesitem em pedir, que às vezes só os amigos nos podem acudir.

Agradeço a todos os profissionais da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, por contribuírem para o meu crescimento através das experiências e dos conhecimentos partilhados no decorrer destes cinco anos.

Obrigada às supervisoras institucionais, Doutora Maria da Cândida Mota Teixeira e Mestre Ana Rita Montinho Férias, pelo apoio ao longo de toda a Prática Educativa Supervisionada, bem como na elaboração deste documento. O meu agradecimento pelos votos de confiança, pela dedicação e pelos momentos de reflexão que fizeram com que crescesse e evoluísse. Mostraram-me o quão feliz e gratificante é ser docente, apoiando-me na construção da minha identidade profissional.

Equitativamente, agradeço às minhas docentes cooperantes, pela relação construída ao longo deste percurso e por todos os momentos de partilha que se refletiram em crescimento pessoal e profissional. Obrigada por terem aberto as vossas salas, pela confiança concebida e por serem sempre tão prestáveis.

Por fim, agradeço aos atores centrais deste percurso, as crianças de ambas as valências educativas, pelas brincadeiras, pelos abraços, pela honestidade, pela pureza e pelas aprendizagens que partilhamos. Com vocês senti-me educadora e professora pela primeira vez e todas as memórias serão guardadas. Desejo que sejam sempre muito felizes, que tenham uma vida risonha e que cresçam para realizarem todos os vossos sonhos.

RESUMO

O presente relatório de estágio apresenta processos, produtos e referenciais teóricos-científicos subjacentes à Prática Educativa Supervisionada desenvolvida em contexto de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Nestes processos e sob a égide da Metodologia de Investigação- Ação vivenciaram-se todas as dinâmicas que lhe subjazem. As dinâmicas pedagógicas assumiram-se como cíclicas e inseparáveis de observação, planificação, ação, reflexão e avaliação, possibilitou a mobilização e aquisição de diversos saberes, que contribuíram para o desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas e com significado para as crianças e para a futura docente.

A construção da nossa identidade profissional resultante das dinâmicas pedagógicas, dos processos de observação e planificação que as antecederam, dos momentos de reflexão na ação e sobre a ação, bem como os contributos do outro (atores educativos e autores de referência) ajudaram a edificar um perfil duplo de docente. Refira-se que esta primeira etapa da construção da identidade profissional somará pontos com a experiência docente, com implicação na formação contínua e com o prazer de ser professora e educadora de Infância.

Assim, procurou-se exaltar a análise, fundamentação e reflexão das ações pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos vivenciado, tendo em consideração os marcos teóricos, basilares para o desenvolvimento de competências de um docente de perfil duplo.

Palavras-chave: Prática Educativa Supervisionada; Investigação-Ação; Criança; Educação.

ABSTRACT

This internship report presents processes, products and theoretical-scientific references underlying the Supervised Educational Practice developed in the context of Pre-School Education and the 1st Cycle of Basic Education.

In these processes and under the aegis of the Methodology of Investigation-Action, all the dynamics that underlie it were experienced. The pedagogical dynamics were assumed as cyclical and inseparable from observation, planning, action, reflection and evaluation, enabled the mobilization and acquisition of various knowledge, which contributed to the development of contextualized educational practices with meaning for children and for future teachers.

The construction of our professional identity resulting from pedagogical dynamics, observation and planning processes that preceded them, moments of reflection in action and about action, as well as the contributions of others (educational actors and reference authors) helped to build a double profile of teachers. It should also be reported that this first stage of the construction of professional identity will add points with the teaching experience, with implication in continuous training and with the pleasure of being a teacher and educator of childhood.

Thus, we tried to exalt the analysis, foundation and reflection of the pedagogical actions developed in the two contexts experienced, considering the theoretical and basic frameworks for the development of competencies of a teacher with a double profile.

Keywords: Supervised Educational Practice; Investigation-Action; Children; Education.

LISTA DE ABREVIATURAS, ACRÓNIMOS E SIGLAS

AAAF- Atividades de Animação e Apoio às Famílias

AE- Aprendizagens Essenciais

AEC- Atividades de Enriquecimento Curricular

BI- Bilhete de Identidade

CDC- Convenção sobre os Direitos das Crianças

CEB- Ciclo do Ensino Básico

DL- Decreto-Lei

EPE- Educação Pré-Escolar

LSBE- Lei de Bases do Sistema Educativo

IA- Investigação-ação

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS- Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE- Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PAFC- Plano de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PLO- Património Literário Oral

RTP- Relatório Técnico Pedagógico

TIC- Tecnologias da Informação e Comunicação

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Fases da metodologia de trabalho de projeto	13
Figura 2- Rotina Diária do Grupo (elaboração própria)	36
Figura 3- Ciclo da Investigação-Ação.....	44
Figura 4- Investigação acerca das características; Execução dos fantoches e do fantocheiro; Divulgação.....	50
Figura 5- Execução da Chita; Experimentação.....	59
Figura 6- Plano de ações desenvolvidas no projeto "Uma viagem pelos Jogos Tradicionais e pelo Património Literário Oral"	66
Figura 7- Tabuleiro de Jogo e <i>Bee-Bot</i>	68
Figura 8- Identificadores e Guião do Explorador de Contos.....	71

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL.....	3
1.1. O DOCENTE DE PERFIL DUPLO.....	3
1.2. A CRIANÇA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	8
1.3. AÇÃO PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS ...	12
1.4. A PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO.....	17
1.5. A PRÁTICA DOCENTE NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO	21
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	29
1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE.....	29
1.1. O AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	33
1.2. O AMBIENTE EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	38
2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	43
CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS DINÂMICAS PEDAGÓGICAS.....	47
1. DINÂMICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	47
2. PERCURSO FORMATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	64
METARREFLEXÃO.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	85
NORMATIVOS LEGAIS.....	102

INTRODUÇÃO

O presente documento foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular Prática Educativa Supervisionada (PES) integrada no 2º ano do plano de estudos do Mestrado profissionalizante em Educação Pré-Escolar (EPE) e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação do Porto do Instituto Politécnico do Porto, que, de acordo com o Decreto-Lei n.º 79-2014, de 14 de maio, habilita profissionais para as duas valências educativas.

Neste sentido, no decorrer da PES objetivou-se o desenvolvimento de competências científicas, pedagógicas, didáticas, culturais e de investigação na prática educativa, a construção de uma atitude profissional reflexiva, a planificação, avaliação e ação tendo em consideração o contexto e a coconstrução de saberes profissionais com vista na consolidação de capacidades socioprofissionais e pessoais à luz de princípios de aprendizagem ao longo da vida. Destaca-se, ainda, que conjuntamente com a realização do estágio, a observação do contexto e as reuniões pós-ação contribuíram para uma progressiva evolução das práticas. Ademais, os seminários promovidos elevaram-se como fulcrais para o desenvolvimento do quadro conceitual, através da partilha e reflexão das experiências em contexto, de práticas e estratégias com as docentes e com os outros pares pedagógicos. Todos estes momentos, conseqüentemente, cooperaram para a edificação da identidade profissional.

A PES foi vivenciada numa instituição da rede pública, que albergava as duas valências educativas. Principiando-se pela EPE com um grupo de 18 crianças, com idades compreendidas entre os três e cinco anos, no período de 11 de outubro de 2021 a 5 de janeiro de 2022 e terminando com um grupo de 3º ano do 1ºCEB constituído por 17 crianças, com oito a dez anos de idade, no período de 7 de março de 2022 a 24 de maio de 2022. Estes meses revelaram-se desafiantes devido às medidas de proteção da pandemia COVID-19 que vigoravam. Contudo, o progressivo levantamento das mesmas permitiu uma prática em 1º CEB com a possibilidade de trabalho em pequenos grupos e partilha de objetos.

Destaca-se que este percurso foi realizado conjuntamente com o par pedagógico e com a docente cooperante, fomentando o trabalho colaborativo e a coadjuvação bem como a análise e reflexão antes, durante e após as ações educativas. O trabalho colaborativo, a coadjuvação e a

reflexão conjunta assumem-se como primordiais para aprender a profissão docente e para conectá-la com a formação inicial (Nóvoa, 2019).

Nesta continuidade, o presente relatório encontra-se dividido em três capítulos principais, que se articulam entre si e que refletem as aprendizagens construídas. Assim sendo, o primeiro explana os pressupostos teóricos e legais mobilizados para a prática, o segundo a caracterização dos contextos educativos e o terceiro a análise e reflexão das ações desenvolvidas no decorrer da PES.

Deste modo, o primeiro capítulo expõe os fundamentos teóricos e legais basilares e orientadores da prática pedagógica. Primeiramente, apresentam-se os pressupostos teóricos comuns às duas valências do perfil duplo de docente e, posteriormente, em subcapítulos autónomos evidenciam-se as especificidades da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo capítulo ostenta inicialmente a caracterização do agrupamento e da instituição educativa e, nos seguintes subcapítulos, os ambientes educativos observados e a caracterização dos grupos. Além do mais, neste capítulo apresentam-se as características da Metodologia de Investigação-Ação (IA), e o modo como esta desencadeou e fortaleceu processualmente a PES. Refira-se que esta impulsiona os processos de reflexão que motivam a transformação das práticas pedagógicas, contribuindo para que as crianças usufruam de uma aprendizagem holística com base num currículo humanista (Martins et al., 2017; Ribeiro et al., 2020).

O terceiro capítulo aborda a descrição, fundamentação e análise crítica e reflexiva de algumas das ações desenvolvidas nos contextos, considerando a sua relevância e o impacto que estas tiveram no processo educativo das crianças.

Por último, na metarreflexão, analisando global e retrospectivamente as aprendizagens, competências e saberes desenvolvidos e construídos ao longo do percurso de formação profissional proporcionado pelo mestrado profissionalizante.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-LEGAL

“A terceira margem do rio, a verdadeira viagem da descoberta, não consiste em encontrar terras novas, mas em adquirir novos olhares, “em ver o universo com os olhos de outro, de cem outros, em ver os cem universos que cada um deles vê, que cada um deles é” (Nóvoa, 2010, p. 46).

O capítulo que se apresenta fundamenta a PES, tendo como base um quadro teórico e legal que legitima o perfil duplo de educador de infância e de professor do 1º CEB. Por forma a que ocorra um desenvolvimento profissional coerente e coeso é de relevo que um docente tenha conhecimento do quadro legal, em vigor, e de conceções pedagógico-didáticas que fundamentam a ação.

Posteriormente e considerando o perfil duplo de formação é realizada uma abordagem de ambos os níveis educativos. No subcapítulo direcionado para a Educação Pré-Escolar são aprofundados conceções e fundamentos e relações e metodologias emergentes neste contexto. Na valência de 1º CEB são abordadas conceções, metodologias ativas e estratégias pertinentes que sustentam a prática na PES.

1.1. O DOCENTE DE PERFIL DUPLO

A Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC) definida pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, que define os direitos humanos internacionais, retificada por Portugal, em 21 de setembro de 1990, estabelece o direito de acesso à educação para todas as crianças, afirmando-o como “base da igualdade de oportunidades” (Unicef, 2019, art. 29º). De igual modo, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) realça o mesmo por forma a “favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 1º).

Nesta linha, importa vermos a educação como provedora dos “mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (Delors et al., 1998, p. 89). Assim sendo, e na lógica do autor, esta deve nortear-se pelos quatro pilares da educação: aprender a conhecer (baseado na compreensão); aprender a fazer

(ação sobre o meio); aprender a viver juntos (correlacionado com a convivência em sociedade); e o aprender a ser (essencial para ser bem-sucedido nos pilares anteriores).

São pilares imprescindíveis à formação e respondem à premissa de seres biopsicossociais, no entanto há tendência para valorizar mais o “aprender a conhecer” em detrimento do “aprender a fazer”. O autor recomenda que a escola se centre em “saberes e saberes-fazer evolutivos (...) pois são as bases das competências do futuro” (Delors et al., 1998, p. 89). Nesta linha, a Lei n.º 46/89, de 14 de outubro, art. 7º sugere que a escola assegure o equilíbrio entre “o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 7º) O desenvolvimento harmonioso recomendado, possibilita o retroceder da pobreza, da exclusão social, guerras e opressões, concebendo-a como um espaço das sociedades, da comunidade envolvente e da família (Delors et al., 1998).

A escola “dispõe de maior flexibilidade na gestão curricular com vista à dinamização do trabalho interdisciplinar” (Decreto-Lei (DL) n.º 55/2018, de 6 de julho), de modo que os alunos “consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver competências, atitudes e valores previstos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (Idem, art. 4º), que se confrontam com os pilares defendidos por Delors, et al. (1998). Assim, é da competência dos docentes preparar o aluno para o desenvolvimento constante do mundo que o espera fora da escola. Esta preparação só é possível quando o docente repensa o currículo tendo em conta o contexto da escola inclusiva e os conhecimentos científicos das diversas áreas, para desenvolver competências necessárias às aprendizagens dos alunos. Este deve perspetivar a sua profissão não apenas como função específica de ensinar com recurso ao saber base, mas “apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo II), no trabalho colaborativo, na participação em projetos de investigação, levando ao desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida (Idem, art. 5º).

Nesta continuidade, a formação do perfil de docente requer a reflexão acerca das vertentes pessoais e coletivas. Ambas se confrontam e se correlacionam, levando o docente ao seu autoconhecimento enquanto pessoa e profissional. Este processo exige atitudes de reflexão na e sobre a ação, tornando-o mais informado “para apoiar o desenvolvimento do currículo (...), para

adequar (e regular) a ação educativa, e para auxiliar a aprendizagem” (Cardona et al., 2021, p. 18).

Desta forma, eleva-se o papel do docente na organização do ensino e na promoção de aprendizagens com base nos “paradigmas epistemológicos das áreas do conhecimento e de opções pedagógicas e didáticas fundamentadas” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo III) e “no estabelecimento de um ambiente aberto e isento de riscos, ajudando os alunos a participar activamente e sendo um <<construtor de apoios>>” (Vasconcelos, 1997, p. 32). Estes ideais correlacionam-se com a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que, de acordo com Rogoff (1990) citado em Floque (2014), define-se como “o apoio prestado às crianças pelos adultos, ou pares com maior experiência, como “participação guiada, que implica estabelecer pontes entre o que é conhecido e o que é novo” (p. 73). Deste modo, o docente entende o desenvolvimento cognitivo da criança, identifica perfis de aprendizagem e adequa, com base nestas informações, a sua prática (Boiko & Zamberlan, 2001).

Nesta lógica, a ZDP remete-nos para concepções de aprendizagem com base na participação, ou seja, para o socioconstrutivismo, defendido por Vygotsky (Fino, 2001). Para o autor, o desenvolvimento da criança ocorre em duas fases, primeiramente a nível social e, mais tarde, a nível individual, sendo atribuído à cultura um papel central na formação da mente. Esta perspetiva propõe um modelo de participação onde a aprendizagem assume um papel ativo na mudança do contexto em que se insere, pois é “através da participação na vida quotidiana [que] surgem novos problemas e novas maneiras de fazer, que dão origem a pensamentos e valores” (Idem, p. 5), essenciais na formação da criança enquanto indivíduo inserido numa dada comunidade.

Assim, entende-se que esta perspetiva (aprendizagem como mudança na participação) indigita à teoria Ecológica de Bronfenbrenner, na medida em que “essas formas particulares de interação entre organismos e contexto são primordiais e entendidas como processos proximais” (Benetti et al., 2013, p. 92) . Esta teoria defende a pessoa, neste caso a criança, como ser com fatores biológicos e genéticos e que é influenciada pelas disposições a que é exposta. Pelo que “é importante salientar que esses quatro sistemas envolvem a pessoa em crescimento” (Idem, p. 93), sendo que se movem do sistema mais interno (microsistema), onde se insere a escola, a família e o docente, para o mais externo, considerando tudo aquilo que influencia fortemente o

contexto familiar. O cronossistema não é considerado um sistema, mas uma dimensão incorporada em toda a teoria, dizendo respeito ao tempo, tendo efeito em todos os sistemas, nos atributos da pessoa e nos processos proximais. Logo, esta perspectiva aposta no desenvolvimento através das interações entre a criança em desenvolvimento e os vários sistemas que interagem.

Em todas as perspectivas apresentadas o docente tem como papel “o de mediador entre os significados pessoais dos seus alunos e os culturalmente estabelecidos, promovendo” (Boiko & Zamberlan, 2001, p. 51) a aprendizagem e o desenvolvimento dos mesmos. Neste sustentáculo, devem ser desenvolvidas estratégias “diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro sócio-cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências e outras componentes dos contextos e percursos pessoais, culturais e sociais dos alunos” (DL n.º 240/2001, de 30 de agosto, anexo III) (alusão à teoria ecológica) e promovida “a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (Idem) (perspetiva socioconstrutivista).

A formação de docentes com perfil duplo (educador de infância e professor do 1º CEB) deve assentar na conceção de professores como agentes no desenvolvimento humano, que desenvolve a pessoa, com base na valorização e reconhecimento das suas potencialidades, na aprendizagem de competências básicas, motivadas a aprender a aprender e auxilie na elaboração de projetos de vida preparados para a participação num mundo em constante mudança (Abreu, 2004). O mesmo ocorre com a formação da personalidade profissional, onde converge o Eu e o Nós, numa visão ecológica a nível global e local, onde a socialização tem um papel crucial.

Nestes tramites e de acordo com Marta (2015) a socialização tem duas vertentes, a primária e a secundária. A primária é a que ocorre na infância, num contexto de microsistema, e assume-se como o primeiro mundo construído. Nela o indivíduo forma a sua personalidade, comportamentos, normas, atitudes e vê-se como parte de uma sociedade. Por sua vez, a socialização secundária ocorre como sucessora da anterior e “implica uma mudança de mundo e uma mudança de identidade” (p. 197). Com base neste pressuposto, um docente de perfil duplo, constrói a sua identidade alicerçada no seu grau de socialização primário e secundário. Estes interferirão com a sua capacidade de responsabilidade profissional e com a visão da criança

enquanto seres transdisciplinares. É de salientar que este deve integrar as diversas vertentes do currículo e articular as aprendizagens da EPE com as do 1º CEB (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo II). Este deve, ainda, ter consciência que esta transição entre ciclos representa a primeira etapa da escolaridade obrigatória e é uma etapa fulcral no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (Ribeiro et al., 2018).

Portanto, é necessária articulação e trabalho colaborativo entre os dois docentes, para que a criança se sinta “ator principal do processo, consciente da sua própria competência para participar no que é importante para a sua vida” (Idem, p. 325), como é o caso do início da escolaridade. Esta transição vertical deve ter em conta, do mesmo modo, o envolvimento das famílias na manutenção da continuidade pedagógica e na aprendizagem da criança, mas ainda o processo de transição horizontal, ocorrido na transição para o pré-escolar.

De acordo com Sim-Sim (2009) existem diversos fatores que proporcionam uma transição sem sobressaltos ou descontinuidades, sendo eles a promoção da linguagem oral, na medida em que as ações, de ambos os docentes, devem ter uma intencionalidade e grande regularidade; o contacto frequente com o material escrito e de escrita, com a leitura e a escrita de situações do quotidiano; desenvolvimento da consciência fonológica, através de jogos rimáticos, de sons da fala e de segmentação de frases e de unidades mínimas, como a sílaba; e, por fim, o gosto por aprender a ler, para o domínio de “competências linguísticas de leitura e escrita, objeto do ensino formal no 1º ciclo da Educação Básica” (Idem, p. 117).

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) consideram, do mesmo modo, diversas estratégias essenciais para a transição vertical das crianças, sendo essencial a intervenção e participação de diferentes intervenientes, entre eles a equipa de educadores do mesmo estabelecimento, os educadores e os professores do 1º ciclo (dinamizando atividades comuns), as crianças, as famílias/pais e o contexto seguinte (Silva et al., 2016).

Nestes meandros e direcionando para uma visão global de dois documentos base da ação de docente de perfil duplo, OCEPE e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), torna-se necessário evidenciar os pontos comuns. Assim, num primeiro momento é evidente a correlação entre as áreas de conteúdo (OCEPE) e as áreas de competência (PASEO), sendo que as

segundas são transversais e possíveis de corresponder a diversas áreas de conteúdo, como é o caso da linguagem e textos que se insere em todas as áreas de conteúdo. É possível, ainda, relacionar os princípios do PASEO com os fundamentos e princípios educativos das OCEPE, na medida em que todos se distribuem pelos diversos fundamentos, como, por exemplo, o reconhecimento da criança como sujeito e agente do processo educativo relaciona-se com o princípio da aprendizagem, saber, coerência e flexibilidade e adaptabilidade e ousadia. Em contrapartida, o princípio da sustentabilidade e da estabilidade convergem com a área de conhecimento mundo e o outro com a continuidade educativa e transições, respetivamente (Martins et al., 2017; Silva et al., 2016).

Sistematizando, um docente de perfil duplo deve fundamentar a sua ação nas perspetivas epistemológicas de base, assim como nos documentos orientadores. Deve apontar a sua prática para a necessidade de criação de um jovem que se insira no PASEO e tal só é possível quando a sua ação se desenvolve com base na ZDP, na mudança participada e na consideração dos diversos contextos que transformam a criança. É, ainda, importante ter em conta as transições pelas quais a criança passará no decorrer do seu percurso e que essas serão mais ténues quando existe preparação por parte dos intervenientes. Assim, a prática educativa desenvolvida no decorrer da PES assenta nos pontos, anteriormente, evidenciados das perspetivas epistemológicas e em todas as inter-relações explanadas.

1.2. A CRIANÇA NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A criança, atualmente, é vista como “alguém com características específicas e uma identidade que deve ser entendida e respeitada” (Sarmiento et al., 2009, p. 23). Exigindo-se o abandono da conceção de criança enquanto “adulto em miniatura” (Idem, p. 23), em detrimento de um ser idiossincrático com “cem linguagens” (Edwards et al., 1999) a quem a escola, a cultura e todos os sistemas que a rodeiam roubaram “noventa e nove” (Idem). Neste sentido, é importante que o educador valorize o modo de fazer, pensar, jogar, brincar, falar e interagir, em detrimento da perspetiva estática, híper escolarizante e fechada que as “noventa e nove linguagens” subtraídas representam.

A educação pré-escolar não possui carácter obrigatório, no entanto constitui-se na “primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família” (Lei n.º 5/1997, de 10 de fevereiro, capítulo II, art. 2º). Nela a “infância está sempre presente” e “a criança é uma personalidade que invadiu o mundo social” (Montessori, 1988, p. 9), deixando de ser “o actor esquecido da relação escola-família”, mas é “por ela e para ela que a relação existe” (Sarmiento et al., 2009, p. 23).

Neste âmbito é importante perceber, esta mesma relação, e perceber os papéis que desempenha. De acordo com Sarmiento et al. (2009) a criança é considerada uma mensageira, mensagem e moeda de troca. A criança mensageira é caracterizada pelo envio e receção de recados família-escola e vice-versa, sendo que quando lhe é dado este papel o perigo da forma e do conteúdo ser desvirtuado é elevado, pois caso a informação seja oral uma distração ou até uma palavra desconhecida poderá não ser transmitida. Por sua vez, a criança mensagem diz respeito ao que é transmitido na escola, através de diálogos, atitudes e brincadeiras. Estas são o reflexo do que é vivido em casa, mas o mesmo ocorre em casa, há um reflexo do que se vive na sala de atividades. A criança como moeda de troca relaciona-se com a teia de poder que se estabelece, onde a criança é o elo mais fraco e sofre com todas as discórdias que surgem na relação família-escola. Assim, esta relação complementa-se com a intervenção da comunidade, tendo em consideração a cultura (valores, crenças, ...) e as instituições locais, revelando que a criança também é influenciada por esta.

A família tem um papel importante na vida das crianças e são o seu contexto proximal, sendo esta relação realçada na Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, no artigo 4º, atribuindo à mesma um papel participativo na educação das crianças em conjugação com o jardim de infância. Como reflexo da perspetiva ecológica a intervenção e relação de confiança que se estabelece será fundamental para a criança, quer pela relação de envolvimento na escola, mas do mesmo modo com as outras famílias. O envolvimento da mesma requer o conhecimento e a valorização das diferentes culturas, dos projetos educativos delineados e os pontos de vista individuais. Assim, esta relação deve ser vista como uma parceria, em que todas as decisões e ações são tomadas em prol de um bem comum, onde todos têm responsabilidade e respeito mútuo (Mata & Pedro, 2021).

Nesta direção, a relação explanada leva-nos, do mesmo modo, a uma reflexão acerca do brincar e do jogo, na medida em que, no seio desta, existe uma limitação das oportunidades de brincadeira intrafamiliar, devido a questões de tempo e segurança. A segurança, para a família, é um ponto fulcral no brincar, na medida em que se reconhece que a criança toma, muitas vezes, como opção atividades lúdicas em que existe “maior imprevisibilidade do meio” e “em que a aventura corporal e a componente emocional e simbólica estejam presentes” (Neto, 2020, p. 101). Realça-se, ainda, a compra de brinquedos cada vez mais sofisticados “o que proporciona pouca margem para a criança poder criar, desfrutar e brincar” (Silva & Sarmiento, 2017, p. 43).

Assim, é relevante percebermos o conceito de brincar numa perspetiva holística, o ato de brincar revela-se importante, tal como uma atividade humana, que promove o desenvolvimento humano e não como uma estratégia de ensino que facilita a aprendizagem. Aponta-o, além do mais, como uma vivência natural e espontânea da criança, mas também como um modo inicial da criança dar sentido e significado a tudo aquilo que a rodeia. Acrescenta que pode ser visto como uma atividade sem limitações, mas na qual podem existir conflitos que a envolvam no processo de crescimento e de socialização. Salienta-se que o ato de brincar promove a imaginação, a inteligência, a concentração, a atenção e a criação, onde a fantasia e os seus sentimentos têm lugar e a criança investe nele grande energia, daí não se poder dizer que é uma atividade facilitadora.

Para além do mais, segundo Winnicott (1975) referido por Silva (2017) a interação lúdica, na qual se insere o ato de brincar invoca o brincante a integrar a sua personalidade na ação levando à descoberta de si mesmo. A criança, enquanto brinca, vai além daquilo que lhe é habitual na vida diária, “o que transforma a ação lúdica numa grande fonte de crescimento imanente à “zona de desenvolvimento proximal” (Silva, 2017, p. 17).

Neste âmbito, é possível interligar o ato de brincar com um dos pilares educativos: o aprender a fazer, na medida em que ao brincar a criança também aprende. Silva & Sarmiento (2017) revelam que a criança enquanto brinca não tem como principal objetivo aprender, mas desenvolve o “saber-fazer” e o “saber-ser”, ou seja, “está a desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida” (Idem, p.42).

Assim, o ato de brincar está estritamente relacionado com a aprendizagem. No decorrer dos primeiros anos de vida a criança aprende através dos brinquedos e das brincadeiras que desenvolve, por exemplo em contexto de creche e jardim de infância, com outras crianças com idades proximais da sua. Estas experiências sociais com crianças mais experientes leva-as a crescer, descobrir o mundo e, ainda, a socializar. Logo, a ação de brincar assume um papel muito além da mera distração e entretenimento. Não pode ser visto pelos adultos “como um simples passatempo ou diversão, mas como uma aprendizagem para a vida adulta” (Borja Solé, 1980, in Silva & Sarmiento, 2017, p. 42). A visão do ato de brincar acaba por ser esquecida pelos adultos que preenchem o tempo da criança com diversas atividades, desde atividades extracurriculares ou até mesmo de lazer, onde não lhe é dado tempo para a brincadeira livre (Neto, 2020). O adulto tende a esquecer-se de ver a criança como criança, dando-lhe, progressivamente, oportunidades de aprendizagem precoce e que considera favoráveis ao seu sucesso escolar (Silva & Sarmiento, 2017).

O jogo, igualmente como atividade lúdica, reflete-se como disciplina, por propor à criança regras e condições, despoleta emoções e afetos e provoca qualidades de jogador. É através do jogo que a criança se autoafirma, e do mesmo modo que o brincar, aprende. Aprende a conhecer a realidade que o rodeia, conhece as suas limitações e capacidades, quer físicas quer cognitivas, percebe o ganhar e o perder e aceita o perder como algo comum. Neste sentido, o jogo coletivo, além do referido, possibilita, ainda, a criação de laços de socialização, como a amizade, e as regras de convivência e cooperação (Silva, 2017).

No jardim de infância e de acordo com Silva & Sarmiento (2017) as crianças têm poucos momentos de brincadeira. Referem que o tempo destas, em sala de atividades, é estruturado e organizado com atividades orientadas, que, muitas das vezes, não corresponde aquilo que estes desejam realizar. O foco em preparar as crianças para a escolarização, tendência de muitos educadores, revela-se prejudicial ao desenvolvimento integral e isenta as crianças da ação lúdica. Sublinha-se que é necessário tempo para estas experienciarem as áreas desenvolvimentais das salas. Se estas estão organizadas de acordo com modelo pedagógico (High-Scope) deve ser permitido que as crianças brinquem livremente nas mesmas, mas também é essencial que, previamente, estejam pensadas/organizadas com intencionalidade educativa.

1.3. AÇÃO PEDAGÓGICA DO EDUCADOR DE INFÂNCIA: FUNDAMENTOS E PRÁTICAS

A intencionalidade educativa constitui-se como geradora do currículo, tendo em conta os sistemas que envolvem a criança e o grupo, bem como as concepções, valores e finalidades da prática do educador. Assim, construir e gerir o currículo exige que este conheça os sistemas envolventes, as crianças, que realize registos diários, baseados na observação, sistematizada, da criança e das famílias. Estes permitem a reflexão que, prossegue para a intenção, por exemplo, na dinamização das experiências pedagógicas, nos objetos presentes nas áreas da sala, proporcionando à criança um ambiente estimulante e rico que a permite desenvolver-se com base na sua ZDP (Silva et al., 2016).

Importa referir que os modelos pedagógicos Movimento da Escola Moderna, High-Scope e Reggio Emília (frequentes nas salas de atividades portuguesas) demandam a organização do espaço, tempo, grupo, a participação das famílias e nos oferecem instrumentos de pilotagem amplos de aprendizagem. Todos estes modelos permitem que a criança seja ativa nas suas aprendizagens e que o educador tenha um papel de mediador. Estes interligam-se com as perspetivas pedagógicas apresentadas no subcapítulo anterior. O modelo pedagógico High-Scope aposta na construção progressiva do conhecimento, “através da ação e da reflexão sobre a ação” (Oliveira-Formosinho et al., 1998, p. 56). O educador tem como papel preparar o ambiente educativo, tendo em conta a sua intencionalidade e a criança deve explorar e experienciar enquanto o educador observa e apoia. Por sua vez, o Movimento da Escola Moderna aposta na democratização, no planeamento e na escola como uma comunidade. Este oferece-nos instrumentos de pilotagem que permitem desenvolver a prática educativa de forma coerente e coesa tendo em conta, do mesmo modo, a criança como ser ativo (Idem). O modelo pedagógico Reggio Emília aposta na pedagogia da participação e da escuta, dando tempo e espaço para a criança explorar as suas potencialidades. Promove, ainda, a participação dos vários intervenientes (criança, família e escola) (Pereira, 2021). Considerando que os modelos curriculares referidos se focalizam na criança, na transversalidade de saberes e da prática, é viável conciliá-los com a Metodologia de Trabalho por Projeto (MTP).

A MTP “é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas pertinentes e reais” (Mateus, 2011, p. 3) que são resolvidos com base no tempo, nas pessoas, nos recursos e tendo em conta a comunidade em que o grupo se insere. Esta metodologia permite cumprir com a flexibilidade curricular que está proposta no Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, na medida em que possibilita a natureza transdisciplinar das aprendizagens, o trabalho colaborativo e interdisciplinar e a avaliação de todo o processo, sendo a criança ativa na construção do conhecimento. Emerge, deste modo, uma nova forma de aprender, estreitamente relacionada com os pilares educativos defendidos por Delors et al. (1998) com a perspetiva da aprendizagem centrada no ato de brincar e na ludicidade (Neto, 2020), integrados na perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (Assis et al., 2021) Nesta linha, a descoberta de novos conhecimentos cria uma relação entre a prática e a teoria e os saberes individuais e os sociais (Mateus, 2011).

O educador, ao adotar este modo de ação pedagógica, assume um papel de mediador, de gestor do processo, por forma a garantir aprendizagens significativas, solucionador de problemas, líder de grupos e coordenador. Para além destes papéis, esta metodologia permite, quer ao educador quer à criança a fruição de competências, tais como a comunicação, a capacidade de gestão de conflitos, de trabalhar em grupo, a avaliação dos processos, dinâmicas de autonomia e responsabilidade e a criação de atitudes investigativas (Idem).

Sistematizando, a metodologia de trabalho por projeto edifica-se em quatro fases, tal como é possível observar no esquema a abaixo, adaptado de Vasconcelos et al. (2011).

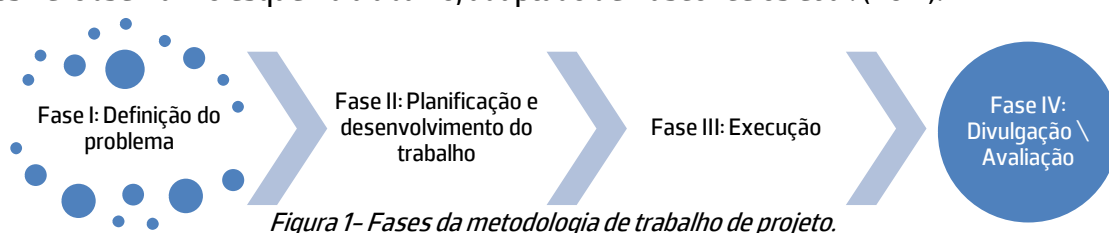


Figura 1- Fases da metodologia de trabalho de projeto.

A primeira fase diz respeito à formulação da problemática, da questão de investigação, sendo que esta emerge de e para as crianças. Com as crianças o educador procura perceber o que já sabem, procedendo-se à elaboração de um registo. Na fase seguinte, existe a planificação, sendo que esta pode ser realizada na mesma teia ou mapa conceptual realizado anteriormente. Aqui registam o que querem descobrir, de que modo, em que quadro temporal e negocea-se a divisão das tarefas. Assim, são feitas previsões do desenvolvimento do projeto considerando a resolução da problemática eleita. Esta planificação apesar de poder ser alterada oferece

hipóteses de alcançar, no decorrer do projeto, um dado objetivo que não tinha sido previsto inicialmente. A fase que se segue é fulcral para as aprendizagens da criança, sendo que pesquisa, investiga, experiencia, organiza, seleciona e regista a informação. Há ainda espaço para a construção de objetos, como forma de avaliação e registo dos conhecimentos adquiridos. Por fim, a fase de divulgação, à comunidade escolar e não escolar é primordial para a socialização e para o autoconceito dos envolvidos. É importante realçar que a avaliação está presente em todas as fases do projeto, mas esta última é, para o educador, o momento de avaliar o seu próprio trabalho, tendo em conta o seu papel nesta metodologia (Vasconcelos et al., 2011).

Nesta sequência e por referência ao trabalho de projeto, Vasconcelos (2011) apresenta princípios defendidos por Dewey que funcionam como descritores de “significado e intencionalidade, potenciação da experiência anterior, integração curricular e contributo para os fins sociais da educação” (Idem, p. 10). O princípio da intenção, o princípio da situação-problema, o princípio da ação, o princípio da real experiência anterior, o princípio da investigação científica, o princípio da integração, o princípio da prova final e o princípio da eficácia social. Os projetos que se desenvolvem em sala de atividade devem ter em conta estes princípios, que se integram nas várias fases.

Para além do mais, em contexto escolar esta metodologia permite promover o questionamento e interrogações por parte da criança, estimulando-a ao hábito de espírito crítico e de constante motivação. O envolvimento desta na planificação do trabalho desenvolve a educação participada e partilhada. Trabalhar em grupo ou em conjunto promove a organização do trabalho, a recolha e tratamento da informação e dados, a procura e produção de resultados e sistemas e a cooperação e interação. A possibilidade de mobilizar diferentes sentidos, recursos, abordagens, vivências, saberes e competências leva a criança à consciência da educação como integrada e integral (Rangel & Gonçalves, 2010).

Nesta educação integrada e integral, que prima por proporcionar vivências, saberes e competências, insere-se, além do mais, a possibilidade de articulação vertical, aquela que ocorre entre ciclos, dentro da instituição. Esta articulação permitirá apoiar a transição e assegurar a continuidade educativa. Proporcionar experiências e oportunidades de aprendizagem “que permitam à criança desenvolver as suas potencialidades, fortalecer a sua autoestima, resiliência,

autonomia e autocontrole” (Silva et al., 2016, p. 97) permitindo criar condições para que esta tenha sucesso na etapa seguinte.

Estas considerações possibilitam epilogar que o educador deve estimular e incentivar uma aproximação das duas valências, tanto a nível de partilha de espaços como de recursos. Quanto maior a articulação entre os ciclos melhor será a integração escolar da criança. Esta articulação, permitirá, ainda, a aproximação entre os docentes, para que mais facilmente exista uma comunicação e partilha de recursos, saberes e competências, levando a criança à formação da educação como integrada e integral (Luís & Casado, 2019).

Continuamente, refletindo a metodologia referida como uma possibilidade de transversalidade de saberes, salienta-se o uso desta para o desenvolvimento de projetos no âmbito das ciências, por forma a promover aprendizagens direcionadas para o conhecimento do mundo, mas igualmente para a abordagem à escrita, à educação artística, motora e musical e no domínio da matemática.

Assim, considera-se a educação em ciências um modo de promover a curiosidade, o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. Desta forma, é essencial que o educador parta de experiências do quotidiano para o desenvolvimento das mesmas, na medida em que a criança dará significado às aprendizagens e, numa fase posterior, será ela própria a propor experiências pedagógicas que se baseiem no seu quotidiano.

Considera-se, assim, essencial a educação em e para as ciências nos primeiros anos de vida, na medida em que esta convive com a mesma. Vejamos, por exemplo, quando a criança puxa ou empurra um objeto, quando chuta a bola, durante a flutuação de objetos na água, entre outras experiências (Martins et al., 2009). Em todos estes momentos esta constrói aprendizagens, sendo todas elas pela ação e manipulação e percebe que quando realiza tal ação irá suceder-se outro momento.

A criança apresenta uma curiosidade inata, através da descoberta esta questiona e procura obter respostas, sendo-lhe atribuído “o desejo de saber mais sobre o mundo que a rodeia” (Idem, p. 12). Com estas pequenas investigações que, autonomamente, desenvolve e conclui explicações

por vezes não coerentes com o conhecimento científico atual, mas que para si fazem sentido. O educador tem como função perceber a sua explicação, mas do mesmo modo, levá-la a descobrir a verdadeira resposta à sua inquietação.

Neste sentido, com base no mesmo autor elevam-se algumas razões que levam a uma reflexão acerca dos benefícios de projetos em ciência. Salienta-se a necessidade de contribuir para uma imagem positiva e refletiva acerca da temática, sendo que esta é possível quando se promove um ambiente favorável, com experiências positivas. Evidencia-se, ainda, a necessidade de uso de terminologia correta, na medida em que o desenvolvimento de conceitos científicos promoverá a criação de redes mentais coerentes e úteis para o seu futuro. Por fim, eleva-se a capacidade de estas perceberem conceitos e desenvolverem capacidades científicas, contudo é importante o educador perceber que a criança tem a capacidade de comparar a teoria exposta com a sua teoria e assim formar esses conhecimentos.

As OCEPE na área de conhecimento do mundo abrangem diversas dimensões pedagógicas, desde a metodologia científica, o mundo natural e físico, a descoberta de si e do outro e o mundo tecnológico (Silva et al., 2016). Nestes tramites, a metodologia científica pode colocar-se a par das fases da MTP, na medida em que se inicia com uma questão ou hipótese, investigação sobre a mesma, por forma a alcançar uma conclusão e comunicá-la. Das restantes componentes importa referir o conhecimento do mundo físico e natural, estreitamente relacionado com o projeto apresentado no capítulo III, e o mundo tecnológico e o uso das tecnologias. Assim, evidencia-se a necessidade de a criança compreender e identificar seres vivos, contudo estas têm conhecimento sobre os mesmos e é importante partir desse e das suas teorias sobre tal temática. E, ainda, o recurso à tecnologia, quer para pesquisa, quer, por exemplo, o recurso à robótica em experiências pedagógicas. Sublinha-se que as dinâmicas pedagógicas com recurso à tecnologia atraem a atenção das crianças, na medida em que recorrendo ao seu quotidiano promovemos dinâmicas e construímos dispositivos pedagógicos diversificados. O uso da robótica constitui-se num desses dispositivos, que aliado aos interesses e necessidades podem ser promotores de aprendizagens significativas.

Nestes meandros, é de focalizar dinâmicas de cariz experimental, ou seja, o recurso ao procedimento experimental, onde a criança usa as metodologias das ciências e realiza

experiências com água, luz, som, objetos e até seres vivos. O interesse da criança no uso do procedimento experimental é elevado, na medida em que estas experiências lhe permitem obter uma finalidade rapidamente, não lhes permitindo desfocar a sua atenção (Martins et al., 2009; Santos et al., 2014).

Assim sendo, considera-se que uma experiência pedagógica no âmbito das ciências não se deve encerrar em si própria, justificando o uso desta recorrendo à MTP. O recurso à MTP aliado ao conhecimento do mundo permite o desenvolvimento de saberes e competências científicas que por vezes são abandonadas pelo educador, por entender que tais metodologias, terminologias e procedimentos não serão compreendidos pelas crianças. É necessária uma mudança, quer de pensamento quer de atitude, de forma que a criança se eleve, no 1º CEB, a um ser completo e capaz de se enquadrar no PASEO.

Sistematizando e retomando o poema “Cem Linguagens da Criança” de Loris Malaguzzi (1997) é imprescindível que na educação pré-escolar a criança seja considerada como coconstrutora do seu conhecimento, onde lhe é dado tempo, espaço e suporte para evoluir nos seus “cem mundos/para descobrir/cem mundos/para inventar” (Edwards et al., 1999). Assim, a criança evoluirá e prosperará nos seus saberes, tornando-se num ser que sabe fazer e sabe ser, que aprendeu a conhecer, fazer, viver junto e ser (Delors et al., 1998).

1.4. A PRIMEIRA ETAPA DO ENSINO OBRIGATÓRIO

O 1ºCEB caracteriza-se por ser universal, obrigatório, gratuito e “considera-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos” (Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, art. 2º). O nível de ensino citado pretende, tal como é referido na LBSE, garantir a todos a inter-relação do “saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 7º). Além do mais, assegura o acesso a formação equilibrada, que estimule o desenvolvimento cognitivo e motor aliado ao desenvolvimento de competências, atitudes e valores referidas no PASEO.

A primeira etapa é considerada holística, na qual se assume a monodocência, sendo possível a coadjuvação com docentes de formação específica, como na disciplina de Inglês, tendo

sempre em consideração o alcance dos objetivos para o nível de ensino em questão (DL n.º 55/2018, de 6 de julho; Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 8º). Estes objetivos pressupõem a “melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem assente numa abordagem multinível (...) de modo que todos os alunos consigam adquirir os conhecimentos e desenvolver as competências, atitudes e valores previstos” no PASEO (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, art. 4º).

Assim, com base no DL n.º 55/2018, de 6 de julho, eleva-se a matriz curricular para o 1º CEB, onde vigoram áreas curriculares como o Português, a Matemática, o Estudo do Meio, a Educação Artística, a Educação Física, a Oferta Complementar e o Apoio ao Estudo. À exceção desta última, considerada suporte à aprendizagem, assente na integração das várias componentes do currículo, todas têm documentos curriculares próprios. Para além destas, inscreve-se o Inglês, no 3º e 4º anos, de cariz obrigatório com um docente coadjuvante, sendo possível proporcionar a iniciação da língua estrangeira, a nível oral, a partir do 1º ano de escolaridade (DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro, art. 9º). As componentes de Cidadania e Desenvolvimento e de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são referidas como transversais e potenciadas a nível global no ensino, sendo suporte para as aprendizagens a desenvolver.

Por conseguinte, a coadjuvação e o trabalho colaborativo entre docentes revelam-se fulcrais para a gestão curricular, evitando que as práticas dos docentes se individualizem e efetivando equipas colaborativas, onde os docentes partilham um propósito comum e aprendem uns com os outros (Lima & Fialho, 2015). O trabalho que se desenvolve em prol das aprendizagens dos alunos, através da discussão e definição de estratégias, da colaboração na planificação de aulas e na reflexão dos resultados permite interações colaborativas relevantes nas escolas (Idem). Para além disso, permite a melhoria da qualidade e eficácia educativa através da flexibilidade do estabelecimento educativo “prever coadjuvações (...), sempre que adequado, privilegiando, para efeitos, os recursos humanos disponíveis” (DL n.º 55/2018, de 6 de julho, anexo I, alínea c)), considerando os docentes que lecionam, no agrupamento, no ano letivo decorrente. Efetivamente, ao longo da PES evidenciou-se a coadjuvação, em contexto de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), no âmbito das Expressões (Musical e Plástica) e da Educação Física e do Inglês, como disciplina própria. Contudo, as expressões referidas e a Educação Física foram, de igual modo, promovidas no decorrer das ações pedagógicas da PES.

O trabalho colaborativo que, segundo, Wagner (1997) como citado por Leite (2015), representa uma forma particular de cooperação juntamente com coadjuvação afirmam-se como fulcrais para a implementação de práticas que “partilham a ideia de que o trabalho em equipa é basilar para uma escola atual” (Tadeu & Machado, 2017, p. 777). Neste seguimento, a aprendizagem profissional assenta no desenvolvimento conjunto, em cooperação e colaboração, de objetivos, de materiais de apoio e pedagógicos, possibilitando a ajuda mútua, a articulação entre turmas e aprendizagem (Lima & Fialho, 2015). Ademais, o diálogo que se estabelece entre os docentes que coadjuvam permite a tomada de decisões essenciais para o processo de aprendizagem dos alunos e a resolução de situações diárias, tal como ocorreu na PES.

O professor do 1º CEB gere o currículo, tendo em conta o “contexto de uma escola inclusiva, mobilizando e integrando os conhecimentos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Além do mais, fomenta o desenvolvimento de aprendizagens tendo em consideração os contextos e condicionantes individuais, baseia-se nos conhecimentos prévios dos alunos para a construção de conhecimento explícito, considerando, assim, a ZDP e relaciona-se positivamente com os diferentes intervenientes educativos (aluno, família e pessoal docente e não docente). Desta forma, o professor avoca-se como um facilitador e mediador na construção de um ambiente propício à aprendizagem, apoiando-se nas fases da IA.

Nestes meandros, para auxílio do professor surgiu o PASEO que se arroga como um documento de referência na organização do ambiente e sistema educativo. Nele são evidenciados os princípios, a visão, os valores e as competências, considerando, sempre, o caráter inclusivo e multifacetado da escola. Assenta na conceção de uma “educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista” (Martins et al., 2017, p. 10), na medida em que os valores e competências que desenvolvem serão imprescindíveis para a vida individual e em sociedade (Idem). O aluno à saída da escolaridade obrigatória deve deter um conhecimento integrado das disciplinas do currículo, assim como um conjunto de capacidades mais gerais que o definirá como cidadão (Roldão et al., 2017).

Atualmente vigoram as Aprendizagens Essenciais (AE), consagradas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, que correspondem a um conjunto de conhecimentos que o aluno

deve adquirir ao longo do ano de escolaridade ou de formação. Estas apresentam o racional específico para cada disciplina, bem como as estratégias orientadas para a aprendizagem com base no PASEO (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Visam a flexibilidade, a transdisciplinaridade e a articulação das várias áreas curriculares.

As AE encontram-se organizadas com base nos ciclos de ensino e na matriz curricular em vigor, onde se estipula, ainda, a carga horária para as áreas de conhecimento. Nesta predomina o Português e a Matemática, com no mínimo sete horas semanais, enquanto as restantes têm menos carga horária. Contudo e apesar desta discrepância horária entre as componentes curriculares, todas são estabelecidas como essenciais para o desenvolvimento do aluno, enquanto humano individual que se insere num coletivo e numa dada cultura (DL n.º 55/2018, de 6 de julho).

Ao estabelecimento de ensino é facultada a gestão do currículo e a organização da matriz curricular, sendo integrada a flexibilidade contextualizada, fundamentada na gestão do currículo utilizando os métodos, abordagens e procedimentos mais adequados para o aluno se inscrever no PASEO (DL n.º 55/2018, de 6 de julho), a natureza transdisciplinar das aprendizagens, considerando as múltiplas competências, e a articulação curricular como abordagem globalizante do ensino e da aprendizagem (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Por sua vez, ao docente é concedida a total possibilidade de flexibilidade e autonomia, considerando a interdisciplinaridade (promotora da conexão entre os conhecimentos das várias áreas de conhecimento, falando-se em sequência didática) e transdisciplinaridade (potenciadora de um pensamento mais complexo, onde a temática vai além dos conteúdos e atravessa as disciplinas, considerando-se como unidade de aprendizagem) (Velasco et al., 2020), auxiliando, sempre, o desenvolvimento integrado das competências previstas no PASEO e as aprendizagens explanadas nas AE. Para além disso, o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular estabelece a implementação do trabalho de projeto como dinâmica propícia a aprendizagens significativas e à “criação de ambientes estimulantes e potenciadores do desenvolvimento de curiosidade intelectual” (Idem, art. 18º, alínea h)). No decorrer da PES promoveu-se a diversidade de recursos e estratégias que permitiram a criação desses ambientes, possibilitando o reajustar da ação, respeitando os ritmos

¹ Possibilita a construção do conhecimento do aluno, considerando os seus interesse, desejos e necessidades. Desenvolve-se de modo transdisciplinar, explana-se as metodologias e estratégias e tem um carácter flexível (Viçosa et al., 2017).

próprios de trabalho de cada aluno, tal como será visível no capítulo III do presente documento (Cosme et al., 2020).

1.5. A PRÁTICA DOCENTE NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

Na prática docente eleva-se a necessidade de a aprendizagem ser significativa por parte do aluno. De acordo com a Teoria de Ausubel (1963), a aprendizagem significativa ocorre através de um processo de modificação do conhecimento e são necessárias duas condições. Primeiramente é necessário que o aluno esteja predisposto para aprender, para que não ocorra memorização. O docente tem um papel fundamental para a promoção desta predisposição, através da conceção de ações baseadas nos seus conhecimentos prévios ou com estratégias e recursos diferenciados. E ainda, o conteúdo a ser aprendido tem que ter um potencial significativo para o aluno, ou seja, deve sempre ser integrado num contexto próximo e significativo (Pelizzari et al., 2001). Do mesmo modo a Taxonomia de Bloom (1972) aponta o desenvolvimento cognitivo como uma das características básicas para a aprendizagem, na medida em que envolve a aquisição de um conhecimento. Além do mais, definiu seis categorias complexas e dependentes, onde a mais complexa se assume como a avaliação e para a alcançar o aluno deve ter o domínio de todas as outras (Ferraz & Belhot, 2010).

Nesta direção realça-se a aprendizagem por descoberta, referida e abordada no decorrer da PES, como aprendizagem a promover nos alunos. Bruner (1961) aponta-a como uma estratégia de promoção da participação do aluno, sendo o professor gerador de condições, mediando-o e guiando-o para alcançarem os objetivos propostos. “A aprendizagem por descoberta ocorre quando o professor apresenta todas as ferramentas necessárias ao aluno para que ele descubra por si o que deseja aprender” (Präss, 2012, p. 23). Do mesmo modo para que ocorra aprendizagem significativa é necessária predisposição e que os conteúdos e conceitos se relacionem entre si, para que o aluno consiga alcançar essas mesmas conexões.

O afastamento do paradigma tradicional e a aproximação do paradigma construtivista, valorizando “o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem” (Vasconcelos &

Manzi, 2017, p. 70), permite aludir às duas aprendizagens supracitadas. Estas apontam para um ensino investigativo baseado no pensamento crítico do aluno, tendo o professor a função de auxiliá-lo a ultrapassar dificuldades, levando-o à aproximação “das aprendizagens altamente significativas e por descoberta autónoma, caminhando assim para o ideal da produção de conhecimento científico ou da produção artística” (Valadares, 2011, p. 39), competências que se enquadram no PASEO e que permitem a produção e modificação das redes mentais, aprofundando o conhecimento existente.

Nesta perspetiva, destaca-se como essencial o conhecimento prévio como base para a aprendizagem dos alunos, pois estes atribuem “significado às situações com que convivem e quando existe uma relação entre o conhecimento “novo”” (Leite, 2012, p. 88) e o que já possuem, a aprendizagem é favorecida. Assim, a transdisciplinaridade permite essa fase inicial, deixando de existir o parcelamento das disciplinas. Afigura-se como o “grau máximo de coordenação entre as disciplinas e interdisciplinas e é apontada como facilitadora da interpretação e compreensão das realidades” (Idem, p. 89).

Assim, ao longo da PES observou-se a transdisciplinaridade nas planificações da díade pedagógica. Além do mais, a aproximação à MTP permitiu articular as componentes curriculares, desenvolvendo um projeto de intervenção de cariz transdisciplinar, como patente no capítulo III. A clarificação de relações entre os conteúdos promove aprendizagens significativas, assim como o recurso à pesquisa e à criação permite aprendizagens por descoberta (Valadares, 2011) o mais próximas da realidade dos alunos, dada a natureza de aproximação das relações e conexões do que estão a aprender.

A MTP assume-se como uma metodologia que permite essa articulação de conteúdos, com base nos conhecimentos tácitos dos alunos. O recurso a esta, na PES, não se efetivou, considerando-se, assim, que foi realizada uma aproximação à MTP. Esta aproximação realizou-se através das fases da execução e de divulgação e avaliação do projeto, não existindo as duas fases iniciais de definição do problema e planificação e desenvolvimento do trabalho (Vasconcelos et al., 2011). Apesar disso, esta metodologia permite proporcionar uma maior motivação nos alunos, a pesquisa e a recolha de informação pertinente acerca do tema, a produção de soluções e, por fim, a avaliação de toda a execução (Rangel & Gonçalves, 2010).

Deste modo, a flexibilidade curricular nas diversas planificações que se fundamentaram na metodologia exposta, elevou-se como fulcral, permitindo a criação de unidades de aprendizagem contextualizadas, com a articulação de temáticas que não estão definidas no currículo, mas que permitem essa articulação. A ideia explanada deve, de acordo com Roldão (1999) tal como citado em Silva (2000), conter duas dimensões, sendo elas a clareza e a delimitação das aprendizagens que se pretende e a possibilidade de organizar e estruturar o currículo, nunca menosprezando a sequencialidade e os processos necessários. A concretização da gestão flexível apenas é possível num paradigma educacional adequado à construção de saberes, aberto aos contextos, à diversidade de alunos, aos seus conhecimentos tácitos e à bagagem que apresentam inicialmente (Silva, 2000).

A nível organizacional as escolas beneficiaram de autonomia e flexibilidade, na medida em que a flexibilidade de tempo e espaço e a adaptação curricular possibilitou o uso das TIC e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais (Silva, 2000). O docente deve planificar e programar as suas atividades adaptando-se às necessidades dos alunos, considerando que, atualmente, o tempo, o espaço e os conteúdos, se apresentam de forma individual. O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, reflete os princípios e normas que garantem a resposta à diversidade e a aplicação de medidas de suporte à aprendizagem, potenciando que o docente dê o tempo, espaço e a adaptação de conteúdo. A turma continua a necessitar de referências base comuns, mas o modo e tempo para atingirem os objetivos comuns difere entre os elementos. Deste modo apresenta-se a dimensão policrónica, que evidencia a existência de alunos que em determinadas matérias precisarão de mais tempo e noutras de menos tempo (Silva, 2000). Efetivamente, tal como será perceptível no terceiro capítulo do presente documento, efetivou-se a dimensão policrónica, através de ações pedagógicas comuns, com referências base análogas, onde alguns elementos necessitavam de diferenciação pedagógica para a realização da mesma dinâmica.

O PAFC, além do mais, permite-nos atender às necessidades emocionais do aluno, na medida em que o docente se relaciona de forma positiva com o mesmo, concebendo à escola um clima de bem-estar afetivo que predispõe o aluno à aprendizagem (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). Deste modo, tal como o docente potencia a inteligência do aluno para a evolução nas áreas de conteúdo, deve considerar o desenvolvimento afetivo como essencial para a vida futura.

Portanto, realça-se a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner como basilar para o desenrolar da ação docente. Cabe ao meio envolvente intensificar, por meios de estímulos, o desenvolvimento da inteligência, na medida em que é por meio desta que o aluno consegue ser criativo, lidar com obstáculos, emocionais e sociais, que surgem na vida quotidiana e realizar aprendizagens novas (Albino & Barros, 2021). Antunes (2012), referido em Albino & Barros (2021), elenca estímulos para os 8 tipos de inteligência, realçando-se a nível interpessoal o desenvolvimento da cooperação, no que concerne ao corporal-cinestésico a realização de atividades teatrais, na inteligência naturalista a sensibilização para a proteção do ambiente e, por fim, a nível linguístico ou verbal, lógico-matemático e espacial, refere os diálogos, o raciocínio e possíveis brincadeiras de volta ao passado. Todos estes estímulos foram considerados, na medida em que “é primordial que o professor se aproprie dos aspetos teóricos e práticos e aplique” (Albino & Barros, 2021, pp. 157-158), tal como ocorreu na prática pedagógica desenvolvida.

Considerando as conceções base da prática do docente, evoca-se como pertinente a referência à inclusão e à diferenciação pedagógica que é desenvolvida. O DL n.º 54/2018, de 6 de julho, pretende garantir a inclusão de todas as crianças em ambiente escolar. O mesmo documento principia para uma educação universal, onde todos os alunos têm capacidade de aprendizagem, para a equidade, garantindo que todos têm acesso aos apoios necessários, para a inclusão, concebendo o direito a todos de participação em contexto educativo, e para a necessidade de flexibilidade, definida ao nível do currículo, dos tempos, espaços, para a ação educativa corresponder à individualidade. Neste sentido, o docente inclui o aluno com necessidades adicionais de suporte (NAS), inserindo-o na turma, motivando o trabalho cooperativo e colaborativo e considerando, sempre, as suas necessidades e competências. A diferenciação pedagógica não se aplica somente a alunos com NAS e cabe ao docente detetar lacunas na aprendizagem, dos alunos, para intervir, preferencialmente, precocemente aconsiderando as suas motivações e necessidades (Prado & Artur, 2022). A discrepância entre estas dificulta a relação pedagógica, mas devem ser tidas em conta, pois encontram-se fortemente relacionadas com a cultura não escolar e a perceção que o aluno detém da vida e da cultura escolar (Morgado, 1999). Efetivar um ensino dirigido não é baixar o nível de exigência para esses alunos, mas realizar uma gestão curricular, procurando ajustar as práticas aos alunos, considerando as suas características (Santos, 2009).

Nestes meandros, na escola inclusiva que “integra alunos com diferentes problemáticas e dificuldades de acesso ao currículo, a utilização das TIC é fundamental enquanto recurso que permite realizar estratégias diferenciadas e individualizadas, potencializadores da atividades e participação desses alunos” (Filipe et al., 2019, p. 68). Assim, o recurso às TIC permitirá não só motivar os alunos que necessitam de diferenciação pedagógica, como todos os outros, pois a linguagem digital pertence ao cotidiano, evidenciando-se como nova perspectiva de comunicação, onde existem novas formas de produção e propagação de informações, em tempo real (Cunha & Bizelli, 2016).

A evolução do processo de ensino-aprendizagem para se adaptar e desenvolver cidadãos críticos e ativos possibilita o uso de *softwares* didáticos e aplicativos que auxiliem nas várias tarefas intelectuais (Bittencourt & Albino, 2017). O recurso à *Educomunicação*, termo referido por Soares (2016) tal como citado em Bittencourt & Albino (2017), concebe um tipo de aprendizagem utilizando recursos tecnológicos e valorizando as novas relações na comunicação, focando-se no processo e não no conteúdo ou no produto final.

Neste contexto, o recurso à robótica educativa num ambiente “transversal que oferece a oportunidade à criança de aprender a criar, a planear, a resolver problemas, a programar, aprendendo fazendo, desenvolvendo competências necessárias ao século XXI” (Teixeira et al., 2021, p. 832), aprende de um modo natural e mais rápido. Isto é possível devido ao movimento dos robôs no espaço, estimulando a construção de conceitos em que o aluno se envolve crítica e criativamente, fomentando o pensamento computacional, que integra os modos mais simples de pensar e evolui para conhecimento multidimensional (Idem). A robótica permite, além do mais, o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, a capacidade de se relacionar com conceitos da robótica e de outras disciplinas, trabalhar em grupo de forma cooperativa e colaborativa e a evolução do pensamento computacional (Lima et al., 2018).

O trabalho cooperativo assume-se como a “partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo” (Estanqueiro, 2010, p. 22). O recurso a esta em sala de aula motiva os alunos e funciona como instrumento eficaz para o combate da indisciplina, da discriminação e da exclusão social (Idem). O trabalho cooperativo beneficia qualquer aluno, por permitir que trabalhem de forma

conjunta, onde não existe uma hierarquia de funções. O ambiente da aprendizagem cooperativa estabelece o contexto propício para a melhoria do desempenho escolar, da tolerância e aceitação do outro enquanto diferentes e aprendem “competências sociais e de colaboração que irão utilizar ao longo das suas vidas” (Arends, 2008, p. 345). Uma dada tarefa desenvolvida com base neste trabalho é disponibilizada como um todo, onde todos os participantes usam todos os recursos e o apoio do grupo para a resolução da mesma. De algum modo, num grupo que trabalha cooperativamente cada elemento tem uma responsabilidade específica (Peixoto & Carvalho, 2007), tal como será visível numa das intervenções explanadas no capítulo III.

Em contrapartida, o trabalho colaborativo implica um trabalho conjunto, onde todos os membros se apoiam e definem objetivos comuns negociados pelo coletivo. Uma tarefa neste tipo de trabalho não permite a hierarquização, ou seja, não existem funções para cada um. Caracteriza-se, ainda pela liderança compartilhada, confiança mútua e coresponsabilidade nas ações tomadas (Damiani, 2008). Uma atividade neste âmbito é composta por várias tarefas, que conduzem a uma aprendizagem, à exploração de conteúdo, à elaboração de representações, à comunicação de ideias e à sistematização de conhecimento, sendo cada aluno responsável por resolver todas as tarefas de forma individual, tendo o grupo a função de auxiliar para atingir o objetivo (Peixoto & Carvalho, 2007).

A definição de metodologias, atividades, objetivos e de estratégias está presente nas planificações. A delimitação de estratégias não se compara à definição de atividades ou até mesmo objetivos, pois um conjunto dessas é organizado segundo determinadas estratégias, todas elas diferentes, dependendo da intencionalidade educativa pretendida pelo professor (Roldão, 2009). Por outro lado, é possível definir diferentes técnicas de aplicação das estratégias, sendo que estas dependem do que é melhor para a aprendizagem do aluno. Nestas técnicas, incluem-se, ainda, opções referentes a recursos e suportes, nos quais se incluem as TIC (Idem).

Na definição e operacionalização de estratégias, que se adequem à turma, é essencial que o professor observe, para, posteriormente, planejar, avaliar e refletir, por forma a melhorar a sua prática. Esta aproximação à IA permitirá ao docente uma ação evolutiva e adequada às necessidades e interesses dos alunos. Roldão (2009) aponta como essenciais estratégias que presem os processos cognitivos do aluno, no sentido de construir aprendizagens significativas e

não rotineiras. Assim, a aceção de estratégias prende-se com a intencionalidade educativa, naquilo que queremos despoletar a nível cognitivo no aluno (Idem), ou seja, a definição de uma dada estratégia deve permitir que o aluno alcance os objetivos delineados.

Nesta perspetiva, a adequação das estratégias deve ter em conta, igualmente, as metodologias de ensino que o docente utiliza. A escolha deste deve, essencialmente, ter em conta as características da turma, as atividades que se pretende desenvolver e o contexto envolvente (Ferreira & Santos, 2000). As opções metodológicas “inscrevem-se numa constante observação e reflexão sobre as práticas letivas e numa atitude de abertura à introdução de mudanças no quotidiano educativo” (Idem, p. 48). As metodologias ativas são concebidas como qualquer estratégia que incita o aluno a realizar algo e a pensar sobre o mesmo, promovendo aprendizagem ativa (Kozanitis, 2017). Além disso, têm como finalidade o desenvolvimento da autonomia através do processo de ensino-aprendizagem (Machado et al., 2017). O uso de metodologias ativas diversificadas promove a motivação e o interesse dos alunos. Ao longo da PES efetivou-se o uso de *Flipped Classroom* (sala de aula invertida), rotação por estações, Gamificação (Escape Room), Aprendizagem Baseada em Problemas e uma aproximação a *Peer Instruction* (aprendizagem por pares).

A metodologia de aula invertida efetiva-se com aprendizagens fora da sala de aula, onde o aluno, em casa, vê, lê e pesquisa acerca de um dado tema, que, em sala de aula, será abordado através de atividades ativas, num nível de desenvolvimento cognitivo superior ao conhecimento tácito (Oliveira et al., 2016). Por sua vez, rotação por estações permite a divisão da turma em grupos e por estações, onde o professor programa atividades fixas e um tempo específico para realizar a rotação (Silva et al., 2018). Todos os grupos aprendem em todas as estações e a avaliação tem como objetivo diagnosticar e analisar o desempenho individual e grupal (Idem). O uso da Gamificação pode ser definido como a utilização de elementos dos jogos para resolver e solucionar problemas num contexto planeado, com um objetivo adequado (Loriggio et al., 2012). A Aprendizagem Baseada em Problemas recai na resolução de problemas ou situações do quotidiano do aluno, à qual ele atribui significado (Machado et al., 2017). Esta pode ser utilizada como parte das estratégias delimitadas, reforçando conceitos e incentivando a exploração de soluções (Idem). A aprendizagem por pares organiza-se em fases onde o aluno amplia o seu conhecimento. A metodologia incita à elaboração de perguntas concetuais que, primeiramente,

são respondidas de forma individual e, num segundo momento, de modo coletivo (Pereira, 2017). O aluno desenvolve e promove competências como a capacidade de argumentação, comunicação e de síntese, para além do desenvolvimento do senso-crítico e o pensamento autónomo (Idem).

Nesta linha de pensamento, importa realçar a avaliação como fase fulcral da aprendizagem, visto que esta é essencial e integradora do desenvolvimento curricular e individual (Roldão & Ferro, 2015). A avaliação deve ter em conta uma perspetiva formativa, a intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados e ser um elemento regulador, que promova a qualidade do ensino (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto). A avaliação pode traduzir-se em diagnóstica, formativa e sumativa. No decorrer da PES, recorreu-se à avaliação formativa, que se apresenta como contínua e sistemática, através de diversos instrumentos de recolha de informação, como as grelhas de observação utilizadas pela díade, que se adequam às aprendizagens e às circunstâncias (DL n.º 139/2012, de 5 de julho). Assim, a avaliação formativa deve considerar a articulação de “temas e conteúdos de uma disciplina e das capacidades” (Roldão & Ferro, 2015, p. 584) e competências que permitam perceber se o aluno sabe pensar, enunciar, analisar, usar e aplicá-las com eficácia (Idem).

Em suma, a PES regeu-se pelo quadro teórico-legal apresentado, interligando a teoria e a prática e contribuindo para a construção do perfil específico de docente do 1º CEB. No perpassar da prática procurou-se proporcionar à turma momentos de aprendizagem por descoberta e que fossem ao encontro dos seus interesses, necessidades e motivações, considerando a transdisciplinaridade e a articulação dos pilares da educação, o aprender a conhecer, fazer, a conviver e a ser. Neste seguimento serão de seguida caracterizados os contextos vivenciados na PES, onde se foi possível recorrer aos pressupostos elencados no presente capítulo.

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

“A criança não é um mero receptor de informação, não é uma máquina fotográfica que imprime num filme interior as estruturas do ambiente, é antes o construtor da sua inteligência e do seu conhecimento” (Oliveira-Formosinho, 1998, p. 63).

O presente capítulo refere-se à caracterização da instituição cooperante e do ambiente educativo de Educação Pré-Escolar e de 1º Ciclo do Ensino Básico onde se desenvolveu a PES, visto estes serem os promotores do desenvolvimento do indivíduo que interage entre os diferentes sistemas (Silva et al., 2016).

Neste âmbito, no primeiro subcapítulo será caracterizada a instituição cooperante, realçando o agrupamento, a instituição e os documentos orientadores. Em seguida, serão apresentados e fundamentados os ambientes educativos e especificidades das duas vertentes. Por fim, será aprofundada a Metodologia de Investigação-Ação, na medida em que no decorrer da PES foi vivenciada uma experimentação desta, enquadrada numa linha de desenvolvimento de práticas e de reflexão constante, que contribuíram para aproximação à mesma e se revelou fundamental em todo o processo, permitindo a minha formação profissional.

1. CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COOPERANTE

O percurso da PES foi desenvolvido numa escola pertencente a um Agrupamento de Escolas do Grande Porto, fundado em 2012, após a junção de várias escolas primárias com uma escola secundária. Este agrupamento estende-se por várias zonas circundantes, dentro do mesmo concelho, sendo constituído por nove estabelecimentos de ensino (quatro Jardins de Infância; duas Escolas Básicas com Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB; uma Escola Básica com 1º CEB; e a escola-sede com 2º e 3º ciclos). O Agrupamento é, ainda, o responsável pela lecionação de aulas numa instituição, do concelho, que promove a proteção de jovens, em idade escolar.

Neste sentido, este caracteriza-se por “favorecer e respeitar a diferença, o diverso, dentro de um enquadramento que possibilite uma educação inclusiva” (Plano de Inovação, 2021, p.3) e, ainda, por “prestar um serviço educativo de qualidade, dotando todos e cada um das ferramentas que permitam a aquisição de competências nos domínios cognitivo, afetivo e motor, conducentes ao exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida” (Plano de Inovação, 2021, p.3).

Todas as instituições inseridas no agrupamento regem-se por diversos documentos orientadores próprios, sendo eles: o Regulamento Interno; o Projeto Educativo; Plano Anual de Atividades; Plano de Desenvolvimento e Gestão e o Plano de Inovação. Os quatro primeiros são de acordo com o DL n.º 75/2008, de 22 de abril, artigo 9º “instrumentos do exercício da autonomia de todos os agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas”. Assim, estes juntamente com os restantes são definidos pelos órgãos de gestão escolar, permitindo que as estratégias, dinâmicas e atividades sejam adequadas ao contexto social em que se insere.

Fontoura (2006) afirma que existem diversas “pressões e tensões políticas e ideológicas” (p. 39) que afetam diretamente a construção e definição do currículo. Dentro dessas pressões refere-nos a influência da “própria comunidade como a estrutura familiar, as classes sociais, a componente ética, racial e religiosa dos alunos, os valores e a cultura da comunidade local” (Fontoura, 2006, p. 39). Assim, a instituição cooperante insere-se numa comunidade onde, economicamente, predomina o setor terciário, com comércio de venda a grosso e a retalho, e secundário, com indústrias, entre elas a transformadora. Importa, ainda, realçar que ao nível das acessibilidades é servida por diversos serviços públicos rodoviários.

A Escola Básica do 1º CEB e Jardim de Infância onde foi realizada a PES é uma instituição com instalações construídas em 2011. Apresenta uma planta com dois pisos, tendo capacidade para cinco grupos de EPE e onze de 1º CEB, uma biblioteca, cantina, gabinetes de apoio e um destinado à coordenadora da escola e uma sala de professores. Possui, ainda instalações sanitárias divididas pelos diversos ciclos e pisos, sendo estas adaptadas aos mesmos, uma instalação para pessoas com mobilidade reduzida e outra para adultos. No piso inferior, existe uma área comum de ligação entre os dois ciclos educativos, que apresenta recursos didáticos, tais como, jogos e livros.

A instituição apresenta algumas fragilidades no que diz respeito à rede *WI-FI*, refletindo-se na planificação das ações pedagógicas e na implementação das mesmas, sendo necessário, tal como a d'íade realizou, realizar o *download* de vídeos e imagens e executar capturas de ecrã das fases nos vários aplicativos que foram utilizados. Contudo, beneficia de um protocolo com a Câmara Municipal do qual recebe diversos equipamentos tecnológicos e analógicos úteis para a prática educativa, tais como *robots*, Globos Terrestres e material manipulável como MAB, Blocos Lógicos, Pentaminós, etc. Neste sentido, evidencia-se a existência de uma sala, no piso superior, onde estão dispostos inúmeros recursos analógicos e digitais, permitindo extrair o melhor de cada um desses modelos, tendo como base a realidade social e comunitária em que o aluno se insere (Quintela et al., 2018). Apesar da disponibilidade para todos os docentes foi perceptível o escasso recurso a estes materiais, sendo que no caso do contexto das PES do 1º CEB os usados pela docente cooperante já se encontravam na sala (MAB, Sólidos Geométricos, Globo Terrestres e Planisfério) e no EPE não eram utilizados esses recursos.

Relativamente aos analógicos salienta-se a existência de instrumentos musicais; material para Educação Física (pequenos colchões, sendo que o restante se encontram noutra local, dispondo, ainda, de arcos, bolas, cones, etc.); na área do Estudo do Meio dispõe de um modelo do corpo humano, modelo de um percurso de rio, modelo de sistema solar, esqueletos, globos terrestres e material de laboratório (copos de precipitação, pipetas, lupas, microscópio, lanternas, etc.); no que diz respeito à área da Matemática dispõe de diversos modelos de sólidos geométricos, balança, ábacos, MAB, blocos lógicos, barras de Cuisenaire, *puzzles*, pentaminós, etc.); e na área do Português apresenta várias caixas com carimbos referentes a histórias. Dispõe, além do mais, de diversos manuais em vigor na instituição, que podem ser consultados.

Por sua vez, a nível digital oferece *tablets*, computadores, projetor de chão e diversos robots, tais como, *Mind Designer* (utilizado numa atividade explanada no capítulo III, no âmbito da EPE), *Bee-Bot* (recurso de uma atividade da valência de 1º CEB), *Botley Robot*, *DOC*, *Mbot Explorer*, *Makeblock* e *micro: Maqueen*. Conquanto da disponibilidade destes robots, no decorrer da PES, percebeu-se que estes não eram utilizados pelos docentes do contexto, pois não conheciam as suas funcionalidades e inclusive, alguns, não estavam montados. O uso destes em âmbito educativo possibilita que as crianças se identifiquem, criem um laço de proximidade e

desenvolvam competências individuais e sociais (Quadros-Flores et al., 2018), mas é necessário a formação dos docentes para o seu uso, considerando a intencionalidade educativa.

No que diz respeito ao exterior, este é comum às duas valências (EPE e 1º CEB) no entanto, e apesar de não existirem barreiras físicas, o espaço é utilizado de forma diferenciada. As crianças da EPE realizam dinâmicas livres no exterior numa parte coberta, onde o piso amortece e é adaptado para possíveis quedas, possuindo um escorrega e material de construção. Na parte descoberta é possível andar de triciclo e correr livremente, sem obstáculos. Apesar do espaço ser circunscrito a ciclos diferentes existem momentos em que é possível os grupos interagirem com os alunos do 1º CEB, observando dinâmicas ricas de apoio mútuo e de interação. Na ótica de Hohmann & Weikart, (2007, p.574) nestas interações “as crianças *falam* porque há experiências interessantes sobre as quais falar com pessoas que ouvem; *fazem de conta* porque há materiais entusiasmantes e parceiros de brincadeira conhecidos com quem fazer-de-conta”. Este espaço exterior tem, ainda, um campo de futebol com balizas, destinado para o 1º CEB, uma horta e canteiros.

Considerando a sala de atividades uma extensão do espaço exterior e vice versa, foi importante para a díade tentar responder à necessidade de dinamizar este espaço. Nesse âmbito, em conjunto com as restantes estagiárias implementamos um projeto conjunto que se correlaciona com o projeto da sala de atividades, que será abordado no capítulo III.

A instituição cooperante rege-se pelas políticas do projeto “Eco-Escolas”, sendo evidente no seu plano os vários domínios a ter em consideração, assim como as atividades a ser desenvolvidas e os recursos necessários, metas e métodos de avaliação (Ficha de Acompanhamento- Plano de Ação, 2020-2021). Para além deste as dinâmicas orientam-se por diversos projetos, inseridos nas áreas e domínios definidos nas OCEPE. À disposição das famílias existem as Atividades de Animação e Apoio às Famílias (AAAF), que são apresentadas como promotoras de “dinâmicas criativas e inovadoras capazes de proporcionar às crianças momentos de diversão, alegria e brincadeira” (Panfleto Organização, Princípios e Objetivos, 2021). As AAAF dizem respeito aos momentos da manhã (7:30h/9:00h), do almoço (12:00h- 13:30h) e no período da tarde, assumido pelas auxiliares (15:30h – 19:00h). Ao nível das famílias existe a Associação

de Pais que dinamiza atividades, em conjunto com a instituição, que estão esplanadas no Plano Anual de Atividades.

Conectando-se com o PASEO a instituição apresenta como princípios norteadores da sua ação a base humanista, através do qual a escola forma jovens com saberes e valores para viver em sociedade; a inclusão, salientando que a escolaridade é de e para todos; a coerência e flexibilidade, focando-se numa gestão flexível do currículo; a adaptabilidade e ousadia, tendo em conta que no contexto do século XXI é essencial adaptar-se ao mesmo; e a estabilidade, realizando uma educação multidisciplinar, levando às crianças e jovens múltiplos saberes e valores. Os restantes valores são referidos, ainda, nos objetivos refletindo que todos eles formarão cidadãos ativos e participativos.

O agrupamento e a instituição apresentam parcerias com a Câmara e Biblioteca Municipal, a Junta de Freguesia, diversas instituições das mais dispare áreas (saúde, educação, ação social, educação ambiental, entre outras) e programas que promovem a interligação nacional e internacional.

Terminada a caracterização da instituição cooperante importa analisar os ambientes educativos da EPE e do 1º CEB por forma a fundamentar as estratégias educativas implementadas.

1.1. O AMBIENTE EDUCATIVO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

O percurso da PES iniciou-se na vertente de EPE, numa sala de atividades frequentada por 18 crianças, sendo seis do sexo masculino e doze do sexo feminino. Na sala, para além da educadora cooperante, existia uma auxiliar de ação educativa e uma educadora que substituí a cooperante ao abrigo do Estatuto da Carreira de Docente, artigo 79º. O grupo dispunha, ainda, de uma educadora de ensino especial, que auxiliava uma criança com NAS. Este grupo apresentava um número reduzido de alunos por forma a cumprir o Despacho Normativo n.º 10A-2018, de 19 de junho, no artigo 3º que afirma a redução do número de crianças por na sua constituição ter um elemento com relatório técnico-pedagógico e ter acesso a medidas de aprendizagem, neste caso medidas universais.

Quanto ao grupo de crianças este apresentava-se heterogéneo, quer ao nível das idades, do género e do desenvolvimento motor e físico. Na sua constituição tinha crianças dos três aos cinco anos, contudo, maioritariamente tinham quatro anos, estando a frequentar o JI pelo segundo ano consecutivo. Esta heterogeneidade permite aprendizagens com base na ZDP defendida por Vygotsky, pois é através de interações sociais com alguém mais experiente, que se encontra num grau superior, mas próximo, de desenvolvimento, que a criança aprende e desenvolve (Fino, 2001). As crianças aprendem com os seus pares, nos diálogos, nas brincadeiras, nas atividades espontâneas e orientadas, bem como em todos os momentos que envolvem a rotina da sala de atividades.

No que respeita à área de Formação Pessoal e Social todas as crianças revelavam autonomia na escolha de atividades, na higienização e nos momentos de refeição. Em contrapartida evidenciavam dificuldades no cumprimento e respeito pelas regras de diálogo, no respeito pelo outro, e no envolvimento nas atividades. Por envolvimento entende-se a qualidade de concentração e persistência, sendo caracterizado pela motivação e pela capacidade de se interessar por novos saberes (Bertram et al., 2009). Assim, “uma criança envolvida faz incidir a sua atenção num aspecto específico e, raramente, se distrai. Simultaneamente, nota-se uma tendência para continuação e persistência nessa actividade” (Bertram et al., 2009, p. 128). A díade tendo por base estas necessidades promoveu momentos, descritos no capítulo III, em que o envolvimento fosse aprimorado (momentos de relaxamento, atividades que partissem do seu interesse, entre outras), permitindo a dinamização de atividades que levassem a aprendizagens significativas, combatendo as suas necessidades.

Relativamente à área de Expressão e Comunicação, o grupo tinha interesses convergentes, sendo que todos eles foram sendo evidentes, ainda durante a primeira semana de observação. Salienta-se o interesse por dinâmicas de expressão plástica, entre elas a pintura, recorte e colagem, por atividades musicais, por jogar jogos didáticos e pelas dinâmicas que desenvolvem nas áreas desenvolvimentais da sala. Ao nível da linguagem oral e abordagem à escrita algumas crianças evidenciavam abertura para diálogos longos e estruturados, enquanto outras, ainda, não tinham apetência. Contudo, a todos era dado espaço para comunicarem e se expressarem de modo que se sentissem à vontade, pois considera-se que “as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas, através das interações com o/a

educador/a, com as outras crianças e com outros adultos” (Silva et al., 2016, p. 61). As capacidades inerentes à abordagem à escrita e ao domínio da matemática eram mais evidentes nas crianças com cinco anos, pois todas elas já sabiam escrever o seu nome, recorrendo às letras maiúsculas e realizavam contagens até 15 elementos e efetivavam subtração, contudo, existiam alguns elementos com quatro anos (segundo ano consecutivo no II) que também concretizavam as mesmas tarefas, assim como identificavam figuras geométricas simples.

Quanto à área do Conhecimento do Mundo esta era de grande interesse geral, sendo evidente o mesmo nos momentos de dinâmicas lúdicas no exterior. Nestas apreciavam manusear a terra e as pedras, trabalhando, assim, a imaginação e a criatividade. Estes momentos no exterior levaram a díade a perceber outro dos seus interesses, os animais, pois era neste local que várias vezes imaginavam que o eram, vocalizavam, imitavam e dialogavam sobre os mesmos. Demonstravam, ainda, interesse pela realização de experiências e pelo manuseamento do material que possuíam na sala.

Em relação ao envolvimento das famílias, devido à pandemia por Covid-19 e às normas impostas pela DGS ficou bastante limitado, pelo que a educadora cooperante e a díade criaram uma ferramenta de partilha online, onde os encarregados de educação podiam observar as atividades realizadas, por forma a aproximar as famílias dos processos pedagógicos em curso. Para além disso, diversas vezes a família foi envolvida em momentos de pesquisa e recolha de materiais para as atividades. De realçar, que com estes momentos de envolvimento a família encoraja a criança, permitindo que esta leve um pouco da sua casa para a escola e “quando as crianças escolhem aquilo com que vão brincar e decidem a forma como vão utilizar os materiais, fazem frequentemente escolhas que refletem experiências tidas em casa” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 101).

Considerando a rotina diária, esta apresentava-se flexível, estava intrínseca na criança e permitia-lhe expor as suas ideias e tomar decisões acerca do que se poderia realizar, ou seja “a rotina está planeada para apoiar a iniciativa da criança” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 224). Nesta existiam momentos para trabalhar em grande e pequeno grupo e individualmente, quando necessário.

Assim, a rotina organizava-se de acordo com a Figura 2, sendo que não estavam definidos horários para todos os momentos. É de salientar que entre atividades dinamizadas incluíam-se momentos de dinâmicas pedagógicas nas áreas desenvolvimentais da sala e atividades orientadas. Entre os vários momentos do dia a educadora cantava músicas que incentivavam o arrumar e organizar a sala, mas também alusivas a uma determinada data ou até mesmo uma que alguma criança tivesse incentivado a sua aprendizagem.

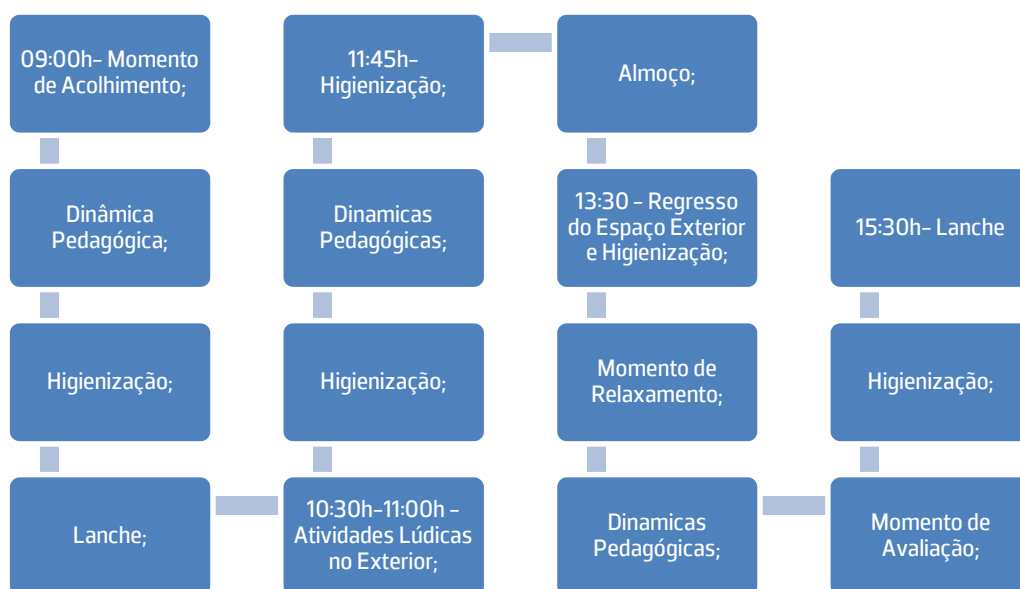


Figura 2- Rotina Diária do Grupo (elaboração própria)

Direcionando-se para a organização da sala de atividades esta orientava-se pelo modelo pedagógico High-Scope (Hohmann & Weikart, 2007) e, por isso, estava disposta por áreas desenvolvimentais. Esta zelava pela segurança das crianças, do mesmo modo que transmitia tranquilidade e apresentava-se, sempre, com os materiais das diferentes áreas organizados. Esta organização permitia que a criança tomasse consciência e, também ela, terminadas as suas dinâmicas pedagógicas organizasse o material. A sala apresentava amplas janelas que permitiam boa luminosidade natural e visibilidade para a horta. Por seguir o modelo pedagógico, anteriormente apontado, esta apresentava diversas áreas de interesse: área da casinha, área dos jogos, área da biblioteca, área da expressão artística, área da garagem, área das ciências e área do acolhimento.

A área da casinha apresentava materiais referentes à cozinha e ao quarto, tendo, ainda, um roupeiro, com roupas, calçado e acessórios, bonecos, uma mesa com quatro bancos, cobertores, toalhas e diversos materiais, como pratos e alimentos, que se interligavam com o quotidiano das

crianças. A área dos jogos didáticos apresentava-se organizada, possuía muitos materiais em madeira, incentivando a sua durabilidade. A sala dispunha de inúmeros jogos que permitiam a aquisição de conhecimento, essencialmente, no domínio da matemática, da formação pessoal e social e da linguagem oral. Por sua vez a área da garagem, onde as crianças recorriam a construções e carros permitia-lhes, do mesmo modo desenvolver a imaginação e as interações criança-criança.

Na área da biblioteca observou-se que existia uma caixa de madeira com livros, pufes para se sentarem e uma mesa, mas que estava ocupada com material da área das ciências. Nesta área de interesse as crianças contavam histórias através da visualização das ilustrações e, por vezes, com um adulto realizavam a leitura, sendo-lhes possível, mais tarde realizar o reconto da mesma. Ao pé desta estava a mesa destinada à área das ciências, que não dispunha de material, pois ainda se encontrava guardado. Esta área foi alvo de reformulação pelo par pedagógico como está exposto no capítulo III.

Relativamente à área da expressão artística era possível perceber a existência de um cavalete, diversas tintas, pincéis, recipientes para a água e para a tinta, folhas brancas e coloridas de tamanho A4 e A3, e estojos, sendo que cada criança tinha o seu com algum material de escrita e colagem. Tinham, ainda, à sua disposição material de recorte, colagem, escrita e diverso material reciclado para realizarem o que imaginavam e idealizavam, incentivando a sua criatividade.

No que concerne às interações criança-criança, de um modo geral eram afetuosas, preocupadas com o outro e dinamizavam brincadeiras com todas as crianças. Contudo, existiam crianças que por vezes eram conflituosas e desestabilizadoras das dinâmicas dos restantes colegas, por, maioritariamente, não saberem respeitar o número limite de elementos em cada área, por quererem um certo objeto que estava a ser utilizado, ou por não respeitarem as regras de convivência da sala. Porém, com o decorrer do estágio e com a implementação de várias dinâmicas percebeu-se que estes comportamentos começaram a ser menos frequentes.

Quanto às interações criança-adulto e vice-versa, as crianças eram educadas e respeitavam todos os adultos que frequentavam a instituição, sendo que o adulto se apresentava de igual modo, com respeito e predisposição para ajudá-los no seu desenvolvimento. Esta

interação onde existe confiança, autonomia, iniciativa, empatia e autoestima permite que a criança forme imagens positivas de si própria, tenha liberdade para seguir os seus interesses e inclinações e seja capaz de segui-los noutros contextos, que não o meio escolar (Hohmann & Weikart, 2007).

Sublinha-se que a criança deve ser vista como um ser aprendente, que “estimular o seu envolvimento é também uma condição fundamental para a aprendizagem” (Peeters & Lund, s.d., p. 5) e a observação e envolvimento “no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses” (Silva et al., 2016, p. 10). Assim, “mais do que uma fonte de prazer, o jogo de faz-de-conta contribui para o desenvolvimento da capacidade de representar simbolicamente a realidade” (Assis et al., 2015, p. 101). Ao permitir que se expressem e representem livremente “as crianças pré-escolares constroem os seus próprios símbolos como substitutos para os objetos e experiências reais”, assim como “tornam-se conscientes de si próprias como actoras e construtoras de imagens” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 476). A construção de registos próprios e a sua exposição no espaço parede permitia que a criança observasse e percecionasse a sua intenção com aquela representação. A progressão de parede vazia a parede revestida com registos das crianças e do grupo, permitiu atribuir sentido ao projeto comum e às suas realizações, explanadas no capítulo III.

1.2. O AMBIENTE EDUCATIVO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES no 1º CEB desenvolveu-se numa turma de 3º ano do ensino básico, constituída por 17 alunos, sendo que oito eram do sexo feminino e nove do sexo masculino, todos com idades compreendidas entre os oito e nove anos. De acordo com Piaget, nesta faixa etária a criança encontra-se no estágio operatório concreto, pensando de uma forma lógica e concreta e adquire a reversibilidade lógica (Cavicchia, 2010) caracterizada como “a capacidade de realizar uma ação simultaneamente em dois sentidos, isto é, contempla a inversão e a reciprocidade” (Bastos & Queiroz, 2018, p. 262). Além do mais, após os sete anos a criança inicia um processo progressivo com a ausência de conservação e irreversibilidade do pensamento, alcançando-as completamente por volta dos 11/12 anos (Idem). A criança já não é um ser egocêntrico, consegue-se colocar no lugar do outro e, assim, compreender questões relacionadas com o coletivo (Souza & Wechsler, 2014).

Durante este período, a nível matemático, as principais aprendizagens são a classificação, seriação e a multiplicação e divisão lógica, visto que as compreendem como inversas. Para além do mais, adquire várias conservações, tais como, de quantidade física (peso, volume e quantidade), de espaço, comprimento e perímetro e a conservação do tempo (Cavicchia, 2010). Ocorrem, ainda, as operações infralógicas e lógicas, sendo que estas se baseiam sempre “em algo concreto, pois ainda não está formada a capacidade de abstração, que acontece apenas no período operatório final” (Souza & Wechsler, 2014, p. 142).

Através do processo de observação participante atentou-se, num primeiro momento, que, de modo geral, a turma era participativa, atenta, empenhada, curiosa, com iniciativa para a realização de projetos, para aprender e, na sua maioria, cumpriam as regras da sala de aula. Estes manifestavam interesse por livros, pela leitura e audição de histórias. Estes interesses eram impulsionados pela docente cooperante, na medida em que promovia a requisição de um livro da biblioteca, com o qual os alunos ficavam durante duas semanas, para leitura e exploração. Para além desses, revelavam interesse por atividades tecnológicas, música, jogos e por tarefas em grupo.

No que diz respeito às dificuldades, alguns alunos sentiam fragilidades em esperar pela sua vez para falarem e queriam responder às questões constantemente, não dando oportunidade aos restantes. Por forma a colmatar essa dificuldade, promovendo o respeito pelos colegas e para intentar uma sala democrática implementou-se, tal como explanado no capítulo III, o uso de identificadores com funções, onde cada aluno tinha uma função diferente e específica que devia respeitar. Alguns elementos revelavam, ainda, dificuldade em trabalhar cooperativamente (sem excluir os colegas devido às suas dificuldades), na estruturação e escrita de textos, tendo em conta os elementos textuais, na leitura, considerando a pontuação e a entoação, na compreensão e resolução de problemas e no uso do algoritmo da subtração com transporte e da multiplicação. Por conseguinte, uma vez verificadas estas fragilidades ao longo das diversas intervenções considerou-se a realização de atividades para a atenuar as mesmas.

A turma tinha na sua constituição alunos com dificuldades evidenciadas, ou seja, que detinham medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e relatório técnico pedagógico (RTP), e ainda, um aluno (F) com NAS. Existiam, ainda, outros alunos com dificuldades em certas áreas,

mas que não estavam ao abrigo de medidas. Contudo, para estes alunos era igualmente pensada diferenciação pedagógica através de apoio em ações pedagógicas das áreas com dificuldade e na organização dos grupos, não sendo colocados estes nos mesmos grupos. Dos alunos com medidas, três encontravam-se com medidas universais, usufruindo de diferenciação pedagógica e acomodações curriculares, enquanto os outros três possuíam medidas universais, já referidas, e seletivas, tendo adaptações curriculares não significativas, antecipação e reforço das aprendizagens, intervenção com foco académico e comportamental em pequenos grupos. Estes três últimos tinham, além do mais, RTP e todos usufruíam de uma abordagem específica de acordo com as suas competências. Destes seis alunos, três beneficiavam de Apoio Educativo com uma docente, tendo um apoio individualizado e focalizado durante períodos do dia na realização da mesma tarefa que os restantes alunos realizam em sala de aula.

Em conformidade, importa de forma sucinta caracterizar o aluno F, para que sejam justificadas as diferenciações pedagógicas e estratégias adaptadas. Este é um aluno medicado por forma a manter-se calmo e recetivo à aprendizagem. Beneficiava de apoio por parte de uma professora de Educação Especial, por uma Terapeuta da Fala e, ainda, de acompanhamento de uma docente do Centro de Recursos para a Inclusão, sendo que não tivemos contacto com a mesma, apenas conhecimento do seu apoio à equipa educativa. O aluno apresentava afinçadas dificuldades no domínio da linguagem e da escrita, na medida em que sabia diversas palavras associadas ao seu quotidiano. Contudo numa fase intermédia da PES este iniciou a aprendizagem de quadros silábicos, sendo a evolução lenta e prolongada. Ao nível da matemática, conhecia os números até 20 e realizava contagens e adições simples. O Estudo do Meio é a sua área de maior interesse, essencialmente no que diz respeito aos animais. É de salientar, ainda, que a sua aprendizagem partia de imagens que lhe eram familiares, então, toda a diferenciação pedagógica iniciava-se na seleção, preferencialmente, com o aluno de imagens para associar às palavras.

Direcionando para a organização da sala esta deve ser planificada e gerida, pois revela-se como um fator facilitador ou inibidor da aprendizagem (Zabalza, 2001, tal como citado em Teixeira & Reis, 2012). Deste modo, evidencia-se que à chegada da díade esta encontrava-se disposta em forma de U com filas centrais, contudo, após três semanas esta foi mudada para filas horizontais. Esta mudança permitiu quebrar o constante diálogo que alguns alunos mantinham. Estas duas disposições refletem-se numa sala voltada para o quadro e para o professor e não para o grupo

(Teixeira & Reis, 2012), revelando que habitualmente não se recorria ao trabalho em grupo. Salienda-se que a disposição da sala permitia a livre circulação de todos, prezava pela segurança dos alunos e dos docentes e tinha bastante iluminação solar, contudo, para alguns alunos, dificultava a leitura do quadro. As paredes encontravam-se revestidas com diversos registos gráficos e conteúdos como, a decomposição, escrita e leitura de números e as classes de palavras. Há disposição os alunos tinham material de expressão plástica, como tintas, papel e material reciclado e material didático analógico, como o MAB. A nível tecnológico a sala dispunha de rede *WI-FI*, computador e projetor.

Relativamente à organização do tempo, as horas letivas estavam divididas pelas diferentes componentes, sendo que as aulas se iniciavam todos os dias às 9:00h e terminavam uns dias às 17h, outros às 13h e noutro às 12h. No decorrer da manhã e da tarde os alunos tinham um intervalo de meia hora cada. Nos dias em que a docente saía mais cedo, alguns alunos permaneciam na escola e usufruíam das AEC. Refere-se, ainda, que apesar de no horário estar estipulada a carga horária semanal para cada componente letiva existia flexibilidade na gestão, “assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no «Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória»” (Despacho n.º 5908-2017, de 5 de julho, art. 2º), como é exemplo o projeto desenvolvido pela diáde. Além do mais, foi possível compreender uma prática assente numa perspetiva construtivista, com o predomínio de ações pedagógicas em grande grupo e promovendo a interdisciplinaridade, através de articulação, tal como proposta nos manuais, entre as áreas de conteúdo do currículo. A interdisciplinaridade de conteúdos motiva “os alunos a adquirirem gosto por ambas as vertentes de estudo, facilitando assim o processo de ensino/aprendizagem” (Gonçalves & Martins, 2018, p. 608).

Freire (1996) referido por Belotti & Faria (2010) evidencia que a principal interação entre o ensino e a aprendizagem provém da relação estabelecida entre o professor e o aluno. Neste âmbito o grupo apresentava uma boa relação com a mesma, pois esta já era docente dos mesmos desde o primeiro ano. Esta relação e conhecimento mútuo permitia à docente cooperante criar situações propícias de aquisição de conhecimento, tendo em conta as suas habilidades e dando ao aluno um papel ativo na sua aprendizagem (Belotti & Faria, 2010).

Destacando a relação entre alunos, estes ajudavam-se mutuamente na realização das atividades e tarefas, disponibilizavam material aos colegas quando estes não tinham e progressivamente começaram a deixar de ser egocêntricos, tal como é esperado que se encontrem neste nível de desenvolvimento (operações concretas). Contudo, em momentos esporádicos verificou-se a exclusão de alguns alunos das brincadeiras grupais, conquanto, rapidamente, entre si resolviam as situações. Estes momentos de resolução de conflitos permitiram perceber que “os alunos resolvem problemas de natureza relacional de forma pacífica, com empatia e com sentido crítico” (Martins et al., 2017, p. 22).

No que diz respeito às interações entre professores, tal como na valência anterior, percecionou-se a cooperação entre a professora titular e os restantes colegas, principalmente com a professora de Apoio Educativo, a professora de Educação Especial e a Terapeuta da Fala, para permitir que os alunos que beneficiavam desse apoio abordassem os mesmos conteúdos que a restante turma, para o alcance de objetivos comuns e promovendo a partilha das aprendizagens. No decorrer da PES não se verificou a articulação entre ciclos, nem mesmo dentro do mesmo ciclo, promovida pela docente cooperante.

O ambiente educativo, para além do aluno e da equipa educativa, inclui as famílias e a comunidade envolvente. O envolvimento das famílias depende da motivação que lhes é dada, da consciência do seu papel de pais na promoção de um bom ambiente educativo para o seu educando (Mata & Pedro, 2021). Neste sentido e ainda devido às medidas COVID implementadas não é possível a presença dos mesmos em sala de aula. Contudo, a docente mantinha constante contacto com os pais, via telefónico e e-mail, transmitindo-lhes todas as informações, assim como a díade partilhou com os pais um *padlet* onde apresentavam um mural com as atividades dinamizadas, tendo tido a preocupação de implementar estratégias e dinâmicas para que os alunos juntamente com as suas famílias desenvolvessem atividades.

A observação e reflexão constante permitiu delinear metodologias e estratégias utilizadas e explanadas nas atividades dinamizadas pela díade (Capítulo III). Assim como possibilitou percecionar o nível de desenvolvimento, as fragilidades e os interesses, para que toda a intervenção tivesse como base a ZDP dos alunos.

2. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A volatilidade dos tempos e a emergência da Modernidade exigiram ao ambiente educativo uma adaptação ao paradigma social e científico. A investigação passou a ser uma parte integrante da docência. Não faria sentido, face ao paradigma crítico em ascensão, a educação permanecer centrada no produto. Assim, o processo educativo assumiu a centralidade, recorrendo a uma prática reflexiva na ação e sobre a ação, designada de investigação-ação. Esta caracteriza-se “como uma metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a ação e a investigação num processo cíclico” (Fonseca, 2012, p. 18).

Neste sentido, este processo cíclico ao nível educativo perspectiva-se como um conjunto de conceções que constituem a base da investigação, para a melhoria da prática e da formação do perfil de docente (Fonseca, 2012). Um docente investigador é visto como inovador e reflexivo, com um dupla perspectiva: ensino e investigação (Latorre, 2005). Por outro lado, a LBSE afirma, igualmente, que a formação de professores e educadores devem basear-se na inovação e na investigação, por forma a que a sua prática seja reflexiva e continuada (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 33º). Deste modo, a metodologia de investigação utilizada no decorrer da PES, nas duas vertentes de estágio realizadas, em contexto EPE e 1º CEB, assentam numa aproximação à IA.

Existem diversas perspectivas para a definição da investigação-ação, no entanto, todas primam pelo recurso a diversas estratégias que tencionam melhorar o ambiente educativo e social. Nesta lógica, Elliot (1993) referido por Latorre (2005) define-a como o estudo de uma dada situação tendo como finalidade melhorar a qualidade da ação. Lewin (1946) referido no mesmo autor contempla esta metodologia como uma triangulação, entre a investigação, a formação e a ação. O docente deve ter uma atitude autocrítica, onde reflete na e para a ação, sendo esta um processo de investigação na ação. Por sua vez, Latorre (1993) aborda-a como um ciclo onde a

investigação se constitui por quatro momentos: a observação, a planificação, a ação e reflexão, conforme se evidencia na Figura 3, adaptado de Latorre (2015):



Figura 3- Ciclo da Investigação-Ação

A observação diz respeito à “primeira e necessária etapa de uma formação científica mais geral, tal como deverá ser a primeira e necessária etapa de uma intervenção pedagógica” (Estrela, 1994, p. 29). Neste seguimento é de salientar a importância da definição de campo de observação, que implica a seleção de estratégias. De acordo com o autor supracitado (1994) é fundamental cingir-nos a uma forma e meio de observação, a escolha de critérios e criação de instrumentos, a elaboração e uso de métodos ou técnicas para posterior análise de dados, e, por fim, a preparação dos intervenientes, onde é importante salientar a necessidade do consentimento informado.

No âmbito da PES a observação tomou-se como a primeira fase da investigação, sendo realizada observação direta participante. Toda a observação realizada teve como base um guião pré-definido pela díade, onde elencamos todos os aspetos e características que pretendíamos observar, quer à nossa chegada quer ao longo de todo o processo de formação. Contudo, por forma a fundamentar o mesmo apostamos em diálogo informais entre a díade e entre a díade e a cooperante, notas de campo, registos digitais e o diário de formação, onde a mestranda detalha a rotina, pequenos momentos e anotações fundamentais para a reflexão aquando da construção das planificações.

Com os dados recolhidos nesta primeira fase, passamos para a fase de planificação. Moreira & Duarte (2019) afirmam que a formação de docentes deve passar pela planificação, não a vendo como um processo prescritivo, mas onde o docente reflete sobre a sua docência, a pedagogia e a aprendizagem permanente. Assim, a planificação assume um carácter flexível, onde deve ser possível articular os saberes e as curiosidades dos intervenientes, para promover uma

experiência de aprendizagem diversificada, com aprendizagens significativas. A planificação não diz respeito a uma descrição, mas a um modo de explicitação do sentido e intencionalidade (Moreia & Duarte, 2019).

Deste modo, a fase de planificação assumiu-se com uma matriz de planificação (Anexo A) na EPE e outra para o 1.º CEB (Anexo B). No que concerne à matriz de EPE esta é construída com base na observação realizada por forma a percebermos as necessidades, aprendizagens e interesses, originando a definição de objetivos coerentes e de uma planificação consistente e fundamentada, colmatando, de algum modo, o que foi detetado na primeira fase. Nas planificações definimos as estratégias, o percurso das ações e tomamos em consideração a opinião das crianças. Por sua vez, no 1.º CEB a matriz de planificação, igualmente baseada na observação, estrutura-se com a caracterização da turma, seguida dos objetivos, conhecimentos prévios e o mapa de articulação das áreas curriculares. Posteriormente, apresenta-se a estrutura articulada das ações pedagógicas, considerando o tempo, os recursos necessários e a avaliação.

Terminada a fase de planificação, direcionamo-nos para a terceira etapa da metodologia de investigação-ação, a implementação, ou seja, a ação. Esta é medida, controlada, fundamentada e informada, que é observada para registar informação que nos leve, mais tarde, a anotar evidências para refletir. Nesta fase a observação já se insere no processo, onde regista o processo de ação, as condições, lugar e efeitos previstos e imprevistos. Esta ação deve, tal como a planificação, ser flexível, ter em consideração as limitações que possam surgir, pelo que as planificações devem estar abertas a mudanças e permiti-las (Latorre, 2005), tal como aconteceu por diversas vezes nas duas valências.

Por último, importa salientar a fase de reflexão. Alarcão (1996) referida em Fávero & Tonieto (2010) aponta a reflexão como um modo de pensar, onde refletimos acerca daquilo que acreditamos, que praticamos e que, por finalidade, justificam as ações. Um professor reflexivo deve ter a capacidade de refletir na ação, ou seja, reflete durante a sua ação, sem ter necessidade de a interromper, podendo ocorrer mudanças na mesma; refletir sobre a ação, realizando uma visão retrospectiva, analisando as estratégias e a sua implementação; e a reflexão sobre a reflexão na ação, que permite ao docente refletir com base nas reflexões mais imediatas, levando-o a uma progressão (Schön, 1983, tal como referido em Filho & Quaglio, 2008).

A reflexão, processo transversal ao período de realização da PES, seguiu tramites temporais e cíclicos que contemplaram os momentos anteriores, durante e após a ação, entre a diáde, entre esta e a docente cooperante e, ainda, com a supervisora institucional. Estes momentos entre os vários intervenientes permitiu uma reflexão perspetivada das estratégias definidas, das possíveis alternativas e das ações concretizadas. A construção das narrativas, quer individuais, quer colaborativas, notas de campo e o diário de formação auxiliaram nesta reflexão, que, numa fase posterior, foram fundamentais para a construção das planificações, articulando a coerência de modos de pensar, fazer e sentir a ação educativa.

Neste processo cíclico a avaliação permeou a reflexão, na medida em que é “através de uma avaliação reflexiva e sensível” que o educador “recolhe informações para adequar o planeamento ao grupo e à sua evolução” (Silva et al., 2016, p. 13). Assim, o ciclo da IA de Latorre (2005) converge com o ciclo sucessivo e interativo de Silva et al. (2016), que inclui a observação, o registo, a documentação, a planificação e a avaliação como etapas da EPE. Estamos perante uma demanda do perfil do educador, que recomenda “avaliar numa perspetiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adotados” (DL n.º 241/2001, de 30 de agosto, anexo n.º 1) e esta foi realizada de forma contínua tendo em consideração a evolução de cada elemento do grupo.

De acordo com Nunes (2000) é neste contexto de necessidade de mudança e constante renovação que o docente emerge como prático reflexivo. Este através da sua prática pedagógica e da reflexão sobre as mesmas aprimora-se. O desenvolvimento pessoal, segundo o autor supracitado envolve-se numa triangulação, investigação-ação-formação, e esta vai de encontro com o processo cíclico da investigação-ação, pois este origina, sempre, uma mudança fundamental a qualquer docente.

A PES assenta numa lógica de aproximação à IA o que permite à estudante estagiária aprimorar o método, levando-a à melhoria das suas práticas pedagógicas e dos saberes profissionais em construção. Os momentos de observação, planificação, ação e reflexão, numa visão cíclica, contribuíram para a conquista de aprendizagens significativas quer para o grupo de crianças quer para a minha formação profissional.

CAPÍTULO III – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS DINÂMICAS PEDAGÓGICAS

“As crianças são ativas na escolha dos materiais, das actividades e dos colegas de brincadeira e os adultos são activos na forma de apoiar e de participar nas experiências de aprendizagens iniciadas pelas crianças, bem como no planejar das experiências de grupo e na sua concretização” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 51).

Agindo em conformidade com o enquadramento teórico legal, a caracterização do contexto educativo e a metodologia de investigação, explanadas anteriormente, no capítulo que se apresenta serão espelhadas e analisadas dinâmicas pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES. Estas práticas permitiram o desenvolvimento do perfil de docente, onde enquanto futura educadora e professora devo “educar investigando e investigar educando, e onde a ação educativa envolve a confluências de saberes disciplinares e educacionais, experienciais e teóricos” (Vieira et al., 2013, p. 2644).

Neste sentido e evocando a educação em ambiente escolar como a essência do “aprender a fazer” e a criança como um ser com inúmeros universos, com cem formas de olhar e de se expressar (Nóvoa, 2010), o docente deve promover momentos de aprendizagens transversais. Nesta lógica, este capítulo subdivide-se em dois subcapítulos, sendo o primeiro destinado à análise e reflexão das dinâmicas pedagógicas desenvolvidas na EPE e o segundo às ações homólogas decorrentes da PES no 1º CEB.

1. DINÂMICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Tendo em consideração que a EPE é a primeira etapa da educação básica e se assume como primordial para o pleno desenvolvimento das crianças torna-se essencial agir de acordo com uma aproximação à metodologia de investigação apresentada. Neste sentido, a PES iniciou-se com duas semanas de observação do contexto, da comunidade educativa, da rotina e de cada criança, percecionando as suas necessidades, interesses e principais aprendizagens. Assim, após esta fase seguimos para a planificação em cooperação com a educadora, considerando a

transversalidade de saberes e o desenvolvimento da criança de forma holística. Realça-se que as ações desenvolvidas permitiram que o grupo desenvolvesse um projeto, recorrendo à MTP, referida no capítulo I.

À chegada da díade à sala de atividades a cooperante transmitiu diversas informações, entre elas o interesse que o grupo revelava relativamente à temática dos animais. Neste seguimento, nas semanas de observação, o olhar das estagiárias recaía nas dinâmicas pedagógicas nas áreas desenvolvimentais da sala, concluindo que efetivamente existia o interesse no assunto, pois, a maioria das crianças, desenvolvia momentos de brincadeira com as representações dos animais existentes na área das ciências (Apêndice A). Num momento posterior, dinamizou-se um diálogo com o grupo, onde, democraticamente, definiram a problemática, assim como os seus conhecimentos prévios, o que queriam descobrir, como o iam fazer, o que gostavam de realizar e atribuíram o nome de “À Descoberta dos Animais”.

Neste âmbito, procedeu-se à construção de um mapa conceptual com e pelas crianças onde, tendo em consideração o diálogo anteriormente realizado, as crianças registaram todas as informações essenciais. Este registo permitiu perceber os conhecimentos tácitos das crianças acerca do tema, assim como esquematizar esses mesmos conhecimentos para que, em conjunto, fosse possível definir um caminho de descoberta. Definiram e registaram, através de desenho, acompanhado de registo escrito pelas estagiárias, o que queriam descobrir, o que comem e onde vivem os animais, quantos corações tem o polvo e como pretendiam realizar essa investigação (Apêndices B1 e B2). Esta última requereu que dialogassem, para perceberem que formas seriam possíveis, em sala de atividades, concluindo que deviam recolher informações no computador e nos livros. Salienta-se que, no diálogo prévio tinham revelado elevado interesse na construção de fantoches para a sala, pois os que tinham não foram construídos por si e não representavam todos os animais que pretendiam explorar. Importa, ainda, realçar que no decorrer do projeto o mapa foi reformulado por necessidade de selecionar ou redefinir as espécies animais a investigar. Ficou claro, além do mais, que após investigação acerca dos animais selvagens prosseguiriam para a investigação dos animais aquáticos, especificamente do polvo, do tubarão e da baleia. Este planeamento promove a cooperação, a organização do grupo e as capacidades democráticas para negociar com os restantes colegas e adultos o rumo possível para o projeto (Leite & Arez, 2011).

Terminado o mapa, que agrega as duas primeiras fases da MTP, seguiu-se para a Fase III-Execução, onde as crianças, a diáde e a educadora cooperante desenvolveram diversas dinâmicas pedagógicas. No entanto, importa referir que no presente documento serão apresentadas atividades referentes aos animais selvagens, especificamente “Fantoches Selvagens”, construídos pelas crianças, com recurso a material reciclado que trouxeram de casa, assim como o Bilhete de Identidade (BI) dos mesmos, e “Conheço os Animais Selvagens” dinamizada pelo par pedagógico, com recurso à robótica através de um *robot Mind Designer*.

Ademais, o outro elemento do par pedagógico analisará ações dinamizadas no decorrer da investigação acerca dos animais aquáticos, iniciando pela leitura de “O Polvo Coceguinhas” de Ruth Gallowa e posterior investigação e representação, por forma a dar resposta à questão presente no mapa conceptual. E ainda a uma dinâmica de carimbagem em têxtil para representar “O Fundo do Mar”, tendo em consideração as informações que recolheram nas pesquisas realizadas.

A dinâmica pedagógica “Fantoches Selvagens” apresentou-se como a primeira atividade do projeto a ser realizada pelo grupo. Sublinha-se que apesar de, num momento inicial, o grupo ter revelado muito interesse no projeto, nesta primeira dinâmica nem todas as crianças quiseram participar, sendo dada liberdade de escolha considerando as suas necessidades concretas e a possibilidade em definir novas opções para o seu percurso (Pierri & Oliveira, 2019). Assim, de acordo com as suas necessidades e interesses prosseguimos para as fases desta dinâmica: a investigação e a construção.

Anteriormente no início da dinâmica, intencionalmente, propusemos ao grupo a recolha, em suas casas, de material que pudéssemos utilizar em sala de atividades para as inúmeras construções que realizamos. Deste modo, as crianças foram para casa com o desafio de trazerem material, mas foi solicitado via email, aos pais a participação, promovendo a intervenção das famílias, apesar de estas, devido às regras da pandemia, terem de se manter afastadas. As famílias são o ambiente mais próximo e significativo para a criança. Com a aproximação desta à escola cria-se uma relação de confiança, onde se constrói um conhecimento partilhado, se formulam estratégias educativas comuns e, além do mais, a criança cria uma imagem positiva do papel educativo de ambos, transmitindo-lhe segurança e motivação (Mata & Pedro, 2021).

Neste seguimento, as crianças trouxeram diversos materiais e iniciamos a construção dos fantoches de meia, sendo que esta foi procedida de investigação acerca das características dos animais. Em grande grupo, definiram os animais selvagens que gostariam de investigar, selecionando a girafa, o elefante, o leão, o macaco e a zebra. Democráticamente, e tendo em conta que algumas crianças não demonstraram interesse em realizar estes fantoches, constituíram um grupo para investigar acerca das características dos animais, o mais próximo possível dos seus habitats reais.

Neste sentido, recorrendo a livros e a imagens da internet investigaram e partiram para a realização dos fantoches (Figura 4). O incentivo ao uso do livro como forma de recolha de informação propiciou momentos de promoção da leitura e contacto com a escrita, sendo que esse ambiente de envolvimento foi promovido pelas estagiárias, para que a criança descobrisse o prazer da leitura, iniciasse o reconhecimento de diferentes formas de representação de letras, apropriar-se gradualmente das especificidades da escrita e a sua utilidade (Silva et al., 2016). Estas competências foram promovidas durante a leitura de pequenos textos que acompanhavam as imagens, sendo perceptível nas crianças um foco elevado de atenção e interesse. Destaca-se que durante todo o processo de investigação e construção foi dada liberdade à criança de expressar a sua opinião, a sua criatividade e o sentido estético, e considerando todas as perspetivas acerca da forma de construção do fantoches (Idem).



Figura 4- Investigação acerca das características; Execução dos fantoches e do fantocheiro; Divulgação.

No decorrer da construção dos fantoches, a L. e a S. questionaram-se acerca do modo como iriam manusear os fantoches, pois consideravam ser necessário ter um suporte onde pudessem realizar teatro. Em grande grupo, num momento seguinte, partilharam a sua inquietação e surgiu a ideia de criar um fantocheiro, “igual àquele que tem na outra sala” (TA), referindo-se ao

fantocheiro que existia noutra sala de atividades da EPE, visionado quando, anteriormente, assistiram a um teatro de fantoches. Logo surgiram inúmeras soluções para a sua construção, contudo a díade e a educadora, que já tinham conversado sobre esta possibilidade, apresentou a necessidade de ser um fantocheiro mais pequeno, pois a sala não tinha espaço para receber algo de grande dimensão. Percecionando essa necessidade voltaram a surgir soluções e, democraticamente, concluíram que este podia ser construído utilizando uma caixa com um tamanho, razoavelmente, grande.

Posteriormente, um grupo de crianças com o auxílio de uma das estagiárias procedeu ao planeamento do modo de construção, sendo dado tempo e espaço para a criança pensar e se expressar de forma clara. Decidiram que iriam recortar a caixa, fazendo uma abertura para mostrar os fantoches e este seria pintado utilizando um padrão riscado com três cores, onde cada criança ficava responsável por uma cor (Figura 4), desenvolvendo a autonomia, o sentido de responsabilidade para com os colegas e o sentido estético. O desenvolvimento destas capacidades permite uma partilha de poder entre a criança e o educador, na medida em que esta tem a possibilidade de fazer escolhas e tomar decisões, de forma participada e negociada com os restantes colegas (Silva et al., 2016). Além disso, a promoção de competências a nível estético permite que a criança aprecie a beleza noutros contextos e situações, assim como transporte para as situações em sala de atividades a beleza que observou e experienciou (Idem).

No final da pintura e depois de já se encontrar seco, outro pequeno grupo, procedeu à decoração e à definição do título "Fantocheiro". Esta definição apesar de simples promoveu um momento de reflexão e posterior debate, na medida em que houve a necessidade de chegarem a um acordo, existindo cedência por parte de cada criança.

Num momento seguinte, quando o fantocheiro e os fantoches (Apêndice B3) já se encontravam concluídos (Figura 4), foi escolhido pelo grupo o local onde deviam colocá-los. Logo, foi perceptível que as crianças o queriam num local de fácil acesso, assim como percecionaram a necessidade de criar uma caixa onde pudessem guardar os fantoche já existentes em sala, os que construíram e os que iam construir mais tarde, durante o estudo de outros animais.

Esta partilha da necessidade de estar tudo ao seu alcance originou uma reflexão, por parte da díade com a educadora, de que as crianças visualizam a sala de atividades como um local onde devem ter a capacidade de se movimentar e experienciar os materiais, sem a carência de dependência do adulto (Hohmann & Weikart, 2007). Percebeu-se, além do mais, que as crianças de idade superior já sentem a necessidade de serem autónomas na escolha de materiais e que, inclusive, incentivam os mais novos a escolhas mais acertadas, demonstrando valores de convivência em sociedade.

Após a conclusão, no decorrer de dinâmicas pedagógicas nas áreas desenvolvimentais contidas na sala, as crianças colocavam o fantocheiro numa das mesas disponíveis, posicionavam os fantoches e manuseavam-nos. Nestes momentos as crianças criavam diálogos, jogos, dinamizavam teatros, promovendo o jogo dramático e o “faz de conta”. Aqui, a díade pedagógica, ampliava as propostas, criava situações de comunicação, promovia a sua criatividade, incentivando-as a melhorar a sua vocalização e ação, tendo em conta que estavam a representar um animal, do qual já conheciam as características (Silva et al., 2016).

“Fantoches Selvagens” promoveu o desenvolvimento da expressão oral, possibilitando a livre expressão, a explicação dos seus pontos de vista e o uso de diversas formas discursivas, tal como recomendam as OCEPE. Além do mais, favoreceu o contacto com padrões e sequências, com a abordagem à escrita e à leitura, a promoção do sentido estético e, essencialmente, o conhecimento do método científico. Permitiu, ainda, aprendizagens significativas no que concerne aos conhecimentos acerca dos animais (habitat, locomoção, alimentação, reprodução, revestimento...). Tal pode ser afirmado, pois no decorrer dos teatros que dinamizavam estes criavam diálogos onde descreviam as suas características, o seu habitat e a alimentação. As experiências vivenciadas, nos diversos domínios comprovam a necessidade de criar um ambiente educativo promotor da transversalidade de saberes, onde toda e qualquer dinâmica é rica em aprendizagens (Bovo, 2007).

Aquando da delimitação do mapa conceptual o grupo decidiu, ainda, a descoberta acerca da alimentação e do habitat dos animais. Neste sentido, e após os fantoches concluídos, durante um momento de dinâmicas pedagógicas nas áreas desenvolvimentais, duas crianças estavam a folhear os livros onde tinham efetuado a investigação inicial. Estes apresentavam imagens, não

apenas dos animais, mas do seu habitat, de outros animais que vivem nele e de alimentos que consomem. Portanto, apresentou-se a necessidade de avançar no projeto, de acordo com os interesses destas.

A dinâmica pedagógica “Conheço os Animais Selvagens” dividiu-se em duas fases, a fase da investigação/exploração e uma fase posterior de experimentação (Vasconcelos et al., 2011). Desta forma, iniciou-se a dinâmica “O que comem os animais selvagens?”, onde tendo em consideração o elevado interesse e envolvimento do grupo na visualização de vídeos procedeu-se à seleção e visualização de vários vídeos disponibilizados pelo Jardim Zoológico de Lisboa na Plataforma Youtube, permitindo a formação de modelos conceituais corretos (Trindade & Fiolhais, 1996). Iniciamos com uma visita virtual pelo Jardim Zoológico, sendo possível verificar a existência de inúmeros animais selvagens, em particular os selecionados. Terminada, visualizaram vídeos intitulados o “Bilhete de Identidade” dos animais escolhidos, onde foi possível perceber o interesse evidente e as crianças constataram a veracidade de conhecimentos prévios que tinham acerca destes.

Num momento subsequente, dado que as crianças revelaram interesse na descoberta do habitat dos animais, procedemos a um momento de pesquisa e investigação. Questionadas acerca do modo como poderiam fazê-lo concluíram, democraticamente, que seria possível através de alguns livros que existiam na sala de atividade (facultados pela díade e outros da biblioteca), e com pesquisa na internet (Apêndice B4). Contudo, algumas crianças revelaram que já sabiam onde viviam os animais em questão, pois nos vídeos que visualizaram anteriormente já tinham recolhido essa informação, não considerando necessário investigarem. Foi possível constatar que a decisão democrática foi mais facilmente resolvida, revelando que as crianças percebem a vida em grupo como um contexto democrático, onde todos têm voz, são escutadas e compreendidas (Silva et al., 2016).

Assim, com o auxílio da díade as crianças que demonstraram interesse prosseguiram para a fase de investigação. Ao folhearem um livro de animais selvagens o TF. e a S. iniciaram a imitação da vocalização dos animais que iam observando, promovendo um momento de interpretação musical, ao qual se juntaram outras crianças que estavam por perto. Esta dinâmica permitiu que estes se expressassem de forma livre e experienciassem vocalizações diferentes

através da partilha do que consideravam ser o som produzido pelo animal. No decorrer deste momento, noutra mesa evidenciou-se o interesse em realizar um registo, através de material de pintura, do animal preferido no seu habitat, revelando autonomia, atenção, memorização e independência nas suas escolhas. Salienta-se que, posteriormente, o registo foi explicitado ao grupo, promovendo a partilha de ideias, opiniões, a livre expressão, a interação e a comunicação (Hohmann & Weikart, 2007; Silva et al., 2016).

Posteriormente, e percebendo o interesse do grupo por jogos e dinâmicas pedagógicas interativas, a díade decidiu planificar uma atividade com recurso a um *robot* que o estabelecimento educativo tinha ao dispor. A diversidade de recursos e estratégias promove a motivação e o interesse dos alunos, assim como permite que os diversos modos de aprendizagem sejam atendidos (Loriggio et al., 2012). A educadora cooperante nunca anteriormente tinha utilizado um, mas, tal como a díade, considerava exequível o seu uso em contexto de EPE. Deste modo, decidiram utilizar o *robot Mind Designer*, por este permitir a inserção de um material de escrita e ser de fácil programação. Procederam à construção de um tabuleiro quadriculado (Apêndice B5), pois em idades tão ténues é mais fácil orientar-se através da contagem de uma malha quadriculada. A dinâmica tinha como objetivo a correspondência dos animais que tinham investigado ao seu tipo de alimentação e ao seu habitat, sendo que todos estavam representados através de imagens.

Nestes meandros, iniciaram a atividade com a apresentação do *robot*, sendo que este já lhes tinha despertado interesse numa fase anterior, por estar colocado intencionalmente num local onde estes o viram e se questionaram acerca do mesmo. Explicaram que este conseguia desenhar e que sempre que lhe inseriam uma programação avançava uma quadrícula. Seguidamente, a díade explicou qual o objetivo e, numa fase inicial, as crianças foram dizendo as possíveis ligações. Contudo, uma delas sugeriu que o *robot* iniciasse e explicou como achava que seria um dos percursos, revelando o seu raciocínio para o percurso mais curto, dizendo “para levarmos a zebra até à savana temos de andar duas vezes para ali (apontando para o lado direito) e três para baixo” (TA). Este raciocínio permitiu que outras crianças comesçassem a expor possíveis percursos que o *Mind* podia seguir, revelando noções de orientação espacial e de contagem. O *Mind* realizou cada avanço individualmente e quando este terminou o que tinha sido

explicado por TA, o grupo percebeu que era necessário avançar uma vez novamente para o lado direito.

Com o avançar das ligações e quando terminadas as do *habitat* e avançaram para a alimentação o grupo decidiu programar todas as orientações de uma vez. Consideraram que era mais rápido e fácil e que já sabiam como chegar a todos eles. Logo, em grupo, democraticamente, definiram como o *robot* alcançava o objetivo e uma criança com o auxílio das educadoras estagiárias programava. Ao longo das várias programações o grupo revelou-se interessado e percebeu-se que a lateralidade foi desenvolvida, na medida em que, esta era essencial ser definida por forma a que o *Mind Designer* desenhasse de forma coerente (Apêndice B6).

Terminadas as ligações, estes revelaram que gostavam de o ver a fazer outras formas e desenhos. Assim, num local deixado, intencionalmente, em branco, programaram-no para realizar formas geométricas. Esta intencionalidade educativa (Silva et al., 2016), baseada na observação e reflexão, originou um momento de partilha de conhecimento acerca das características das formas mais simples, como o triângulo e o quadrado. O grupo percebeu que o *Mind* não era capaz de realizar um círculo, mas apontou-o como uma das formas que conhecia. Além do mais, desenharam os animais que a aplicação permitia, como o leão, visualizando-o como um conjunto de formas geométricas (Apêndice B7).

No dia seguinte, no decorrer das dinâmicas pedagógicas nas áreas desenvolvimentais da sala, três crianças que estavam a dinamizar um teatro com os fantoches e o fantocheiro, refletiram acerca dos vídeos que tinham visualizado para a construção da malha quadriculada, sendo que esta estava afixada numa das paredes centrais da sala. Logo elevou-se a partilha da ideia da D. em criar um BI para os fantoches, dizendo “nós temos o BI do Cientista e eles o BI do Fantoche”. Com a estagiária que estava a acompanhar a dinâmica a criança partilhou o que podiam colocar no BI, sendo incentivada pela mesma a idealizar para, posteriormente partilhar em grande grupo.

Com incentivo à sua criatividade e à sua autonomia a D. partilhou com o grupo o que gostaria de fazer e outras crianças manifestaram vontade em participar. Deste modo, no dia seguinte as estagiárias apresentaram o BI do animal idealizado, com um espaço para o desenho do animal,

para o nome, habitat e alimentação. As crianças realizaram os desenhos, sendo que estes eram ricos em pormenores e representavam de forma fidedigna o animal e as suas características. Com auxílio da educadora estagiária escreveram o nome, promovendo-se desta forma a abordagem à escrita (Silva et al., 2016).

Assim, esta dinâmica pedagógica permitiu que o grupo abordasse saberes de todas as áreas, mas em especial do domínio da matemática, na medida em que a orientação espacial e a lateralidade eram necessidades de aprendizagem eminentes. O uso da tecnologia, de um modo distinto, aos seus hábitos, bem como o uso da robótica permitiu que estas contactassem com uma tecnologia diferente, um modo diferente do habitual, mas principalmente, permitiu que esta fosse um forte recurso de aprendizagem (Nascimento, 2017).

O uso da robótica no âmbito de EPE não é muito comum, nem de fácil acesso, contudo, se adaptada, é possível tirar múltiplos benefícios deste dispositivo pedagógico. O *Mind Designer* aprofundou conhecimentos que as crianças tinham, como o caso das formas geométricas e promoveu a construção de outros, como a lateralidade e a orientação espacial (Quadros-Flores et al., 2018). As diversas tentativas de interação com o *robot* permitiram momentos de escuta e execução, contudo o facto de a interação ser unidirecional, pode ser considerada um inconveniente no uso da robot, muito embora aqui não se verifique na totalidade (Idem). Apesar de o *robot* não responder às questões que as crianças colocam, quando este está muito tempo sem uma programação incentiva e promovia-a. Assim, o *Mind Designer* possibilita que a interação seja mais significativa e prazerosa para as crianças.

O projeto “À Descoberta dos Animais” permitiu o desenvolvimento de inúmeras atividades, sendo que algumas partiram do exterior, como o caso da observação de uma minhoca encontrada no exterior e levada para a sala. Esta dinâmica, não planeada permitiu que as crianças tocassem, observassem e percecionassem uma minhoca comum, mas que poucas tinham contactado. A sua observação atenta e orientada promoveu um momento de partilha acerca do seu habitat comum e da sua possível conservação na sala de atividades. No final, de acordo com a vontade do grupo, esta foi devolvida ao espaço exterior. Tal como esta atividade que partiu do exterior para a sala de atividades, a sala de atividades deve promover momentos dinâmicos no exterior, pois esta é

considerada uma extensão do espaço exterior e vice-versa, com diversas potencialidades e oportunidades educativas (Silva et al., 2016).

Neste sentido, os pares pedagógicos presentes na mesma instituição desenvolveram a dinamização do espaço verde existente no exterior, ação sugerida pela supervisora institucional. Em equipa pedagógica definiu-se favorecer a continuidade dos projetos que estavam a ser desenvolvidos nas salas de atividades, pois todos versavam sobre assuntos comuns: os animais. Assim, dialogando com as educadoras cooperantes conclui-se que a promoção de dinâmicas no espaço verde, como uma tentativa de aproximação do brincar na natureza, seria uma solução plausível. Definiu-se o uso de pneus e de material reciclado para a construção de dispositivos pedagógicos, muito embora esta intenção carecesse de diálogo e acordo com os grupos envolvidos.

Deste modo, num momento oportuno de partilha, com o grupo de EPE dialogamos acerca da possibilidade de transportarmos o projeto “À Descoberta dos Animais” para o espaço exterior, por forma a expandir o projeto ao outro e à comunidade educativa. Propusemos a ideia central, os materiais que seriam utilizados e as crianças foram expressando o gosto por fazer um animal, sendo que na altura, somente conheciam os animais selvagens. Posteriormente, democraticamente definiram uma ideia: realização de dois animais selvagens “A Chita”, e “A Girafa” recorrendo a cartão e pneus.

No presente documento será apresentada a dinâmica de construção da “Chita”, construída recorrendo a cartão reciclado e tintas, e “A Girafa”, utilizando pneus, será apresentada pelo par pedagógico no seu relatório de estágio.

“A Chita” irrompeu no seguimento do diálogo, sendo que a definição do animal surgiu após um diálogo entre um grupo de crianças durante a observação de um dos livros já referidos. Uma das estagiárias aproximou-se e incentivou à pesquisa na internet de possíveis formas de realizar o animal eleito recorrendo à caixa de cartão. Em pequeno grupo, selecionaram uma ideia e partilharam com o restante, obtendo o seu consentimento. Foi perceptível o entusiasmo de imediato e o despoletar de soluções para a construção.

Num momento posterior, o grupo anterior procedeu à construção da chita. Selecionaram a caixa de cartão a ser utilizada (armazenada na zona dos materiais a reciclar), e a cor com que pintariam a mesma. Prosseguiram para a pintura da caixa (cor amarela), ocorrendo, nesta altura, a necessidade de visualizar a imagem presente no livro para verificar se esta tinha pintas no seu padrão. Confirmada esta particularidade, selecionaram a tinta preta e efetuaram as pintas (Figura 5). O sentido estético e a necessidade de semelhança com a realidade revelaram-se essenciais para esta representação simbólica. Esta capacidade de representação revela o posicionamento na evolução do desenho, onde a criança transmite tudo aquilo que é concreto, aquilo que sabe e conhece (Bombonato & Farago, 2016).

Enquanto a caixa secava e recorrendo à pesquisa na internet a D. e o I. realizaram o desenho do rosto da chita, com o auxílio da educadora estagiária. Este foi, igualmente, pintado com tinta amarela e com pintas pretas.

Nestes meandros, durante a partilha, de final do dia, onde deram conta da situação de construção da chita revelou-se uma inquietação. Ao observar o exterior e o tempo que se fazia sentir, uma criança questionou se a caixa não se iria molhar quando a pousassem no chão do espaço exterior. Deste modo, questionamos o grupo acerca de uma possível solução, sendo que a mais plausível seria a sua impermeabilização com papel de plastificar que existia na sala. Ademais, elevou-se a necessidade de resguardarem a chita sempre que não estivesse a ser utilizada ou quando o tempo estivesse chuvoso. O incentivo a este questionamento e à tomada de decisões conjuntas permite que a criança desenvolva o sentido crítico, a consciência democrática e o desenvolvimento da expressão oral (Silva et al., 2016).

No dia seguinte, providenciou-se o material necessário para agrafar a cabeça da chita à caixa e para plastificar ambas as partes. Com o auxílio da díade procederam à plastificação das partes e à colagem das mesmas. O grupo que acompanhava este momento selecionou o fio para realizar as alças e efetuamos as mesmas.

Terminada a tarefa e tendo em consideração a necessidade de brincar, de fazer de conta, de promover momentos de brincadeira intencional (Silva et al., 2016), incentivamos à colocação da “Chita” (Figura 5). Este momento possibilitou a partilha de características deste animal, bem conhecido de muitas crianças. Um referiram a forma veloz como corre, outros as suas parecenças físicas com um tigre e a semelhança na vocalização. A liberdade de expressão vivenciada permitiu-lhes a partilha e discussão de ideias enquanto experienciavam o momento de faz de conta.

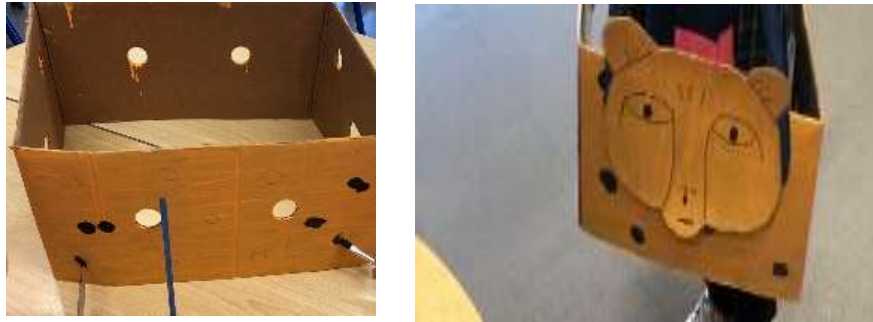


Figura 5- Execução da Chita; Experimentação.

Apesar da “Chita” ter sido construída aquando do estudo e investigação dos animais selvagens, só após a fase de divulgação do projeto é que foi colocada no exterior, pois o grupo, em diálogo com a diáde, revelou que não fazia sentido estar no exterior sem saberem o que era. Logo, foi deixada na sala e nos momentos de dinâmicas pedagógicas nas áreas desenvolvimentais era colocada à disposição para a realização de jogos dramáticos e teatrais, para a promoção de momentos de expressão motora (Silva et al., 2016) e, até, para a retificação do tamanho das alças, consoante o tamanho das crianças.

A fase IV da MTP subdivide-se na fase da divulgação e de avaliação do projeto, possibilitando que o grupo mostre tudo aquilo que fez e avaliar as suas aprendizagens, tendo em conta os conhecimentos tácitos explanados no início (Vasconcelos, 2011). Neste seguimento o projeto apresentado concretizou-as, explanando-as de seguida. Importa referir que, inicialmente, o grupo gostaria de divulgar o projeto aos familiares e tal, apenas, foi possível através da criação de uma Plataforma *Padlet*. Nele as estagiárias colocavam, semanalmente, todas as dinâmicas realizadas em sala de atividades, acompanhadas de uma explicação, para ser perceptível por parte do leitor. A partilha realizada dizia respeito, não só às atividades do projeto, mas igualmente a todas as outras que se concretizavam.

A educadora cooperante e uma das docentes do 1º ano do 1º CEB da mesma instituição promoviam momentos de partilha entre os dois grupos, na medida em que realizavam dinâmicas pedagógicas. Estas tinham como objetivo a transição calma e plena entre os dois ciclos, sendo essencial esse primeiro contacto para as crianças que, no próximo ano frequentarão o 1º ano (Ribeiro et al.,2018). Consequentemente, no decorrer da PES tivemos oportunidade de participar em dois momentos de contacto, sendo que o segundo, se realizou no decorrer da última semana de PES. Realça-se que a maioria das crianças da turma visitante frequentaram, no ano anterior, a mesma sala de atividades, conhecendo os colegas, a educadora e a organização do espaço educativo.

Tendo em consideração a conclusão do que estava definido no mapa conceptual do projeto, as estagiárias propuseram ao grupo a divulgação do mesmo, aquando da visita do 1º ano à sala de atividades. Inicialmente, não demonstraram interesse e muitos não entenderam o que tinham de fazer. Contudo, crianças mais velhas irromperam explicando que podiam contar-lhe curiosidades, mostrar tudo aquilo que foram fazendo e, posteriormente, até brincar nas áreas desenvolvimentais da sala com os dispositivos pedagógicos construídos (fantoques; BI do cientista e fantocheiro).

No dia da visita do grupo, durante o momento de partilha da manhã, algumas crianças preocuparam-se em dispor os objetos de forma organizada, para que a sala parecesse um local agradável e que estes gostassem de lá estar. Apesar de a livre expressão oral e confiança que foi transmitida no decorrer de toda a PES, para que estes criassem autonomia no que concerne à sua linguagem, mostraram-se recetíveis e inquietos quando foi proposto que alguns deles falassem em frente ao grupo. Observando esta necessidade a díade propôs auxiliá-los na apresentação, contudo estes ficaram responsáveis pela conservação e proteção dos materiais realizados, no decorrer das dinâmicas livres nas áreas desenvolvimentais.

Assim, à chegada da turma à sala de atividades procedeu-se a uma dinâmica musical habitual, dada a altura festiva que se tinha vivenciado, permitindo que a criança se envolvesse de forma lúdica e desafiante (Santos & Costa, 2017). De seguida, uma das educadoras estagiárias iniciou um diálogo, onde o grupo foi intervindo e partilhando, primeiramente, as informações base do projeto que estavam dispostas no mapa conceptual. Neste momento as crianças partilharam

que realizaram o mapa conceptual através de desenhos e evidenciaram dinâmicas pedagógicas que ocorreram durante o projeto, sendo perceptível o interesse, motivação e confiança no projeto e na livre expressão acerca do mesmo (Moraes & Varela, 2007). Esta partilha permitiu perceber que foram atendidas as necessidades das crianças na coconstrução do projeto. Posteriormente, apontaram a construção dos fantoches dos animais e do fantocheiro, a remodelação da área das ciências (Apêndice C) e o projeto de exterior como dinâmicas para experienciarem juntos.

Ademais, e sentindo a inquietação e necessidade de movimento propusemos dinâmicas pedagógicas nas áreas desenvolvimentais existentes na sala. Durante este momento foi possível perceber o envolvimento, interesse e motivação que muitas das crianças não evidenciaram ao longo do período da PES. Observaram-se interações muito ricas, onde as crianças de EPE eram ouvidas pelos colegas mais velhos e vice-versa. Aqui, o faz de conta ganhou vida, os cientistas, pintores e atores de teatro eram todos e interagem entre si. Não houve necessidade de referir ao grupo a conservação dos objetos realizados, nem tão pouco, ocorreram desentendimentos que são habituais em sala de atividades em momentos como estes. Importa, ainda, realçar que a dinamização de teatros de fantoches foi promovida (Apêndice D), onde a EPE demonstrava criatividade e conhecimento científico acerca dos animais em questão, evidenciando o quanto as aprendizagens foram significativas ao longo do projeto (Valadares, 2011).

A observação e vivência de momentos como este permitiu que as crianças do 1º CEB voltassem a sentir-se parte daquela sala de atividades. Já à EPE a comunicação existente entre as docentes dos dois ciclos, as dinâmicas pedagógicas vivenciadas, quer durante o período de estágio, quer nos momentos subsequentes proporcionarão, com certeza, uma transição horizontal tranquila. A criança formará uma visão positiva do 1º CEB vendo-o como uma oportunidade de crescimento, para novas aprendizagens e vivências. Esta interação permite que a criança desenvolva a sua autonomia, confiança, autoestima, resiliência, autocontrolo e reconheça as suas potencialidades, enquanto ser aprendiz (Silva et al., 2016). Apesar de muitas delas sentirem, numa fase inicial, nostalgia relativamente à sala de EPE e às dinâmicas e rotinas vivenciadas em EPE, se as transições entre ciclos forem de qualidade, esses sentimentos tendem a diluir-se em pouco tempo.

Direcionando o olhar para o momento de avaliação do projeto (Vasconcelos et al., 2011), o par pedagógico e a educadora definiram a mesma de uma forma simples. Recorreu-se à construção do dispositivo avaliativo em cartolina, onde colocaram três emojis que representavam “gostei”, “gostei mais ou menos” e “não gostei”. Através desta escala de sentimentos a criança tinha a oportunidade de registrar recorrendo à carimbagem do seu dedo, junto da figura que considerasse adequada.

Num momento posterior, dialogou-se com o grupo acerca da avaliação e dos procedimentos a adotar. Assim, quase todos os dias no final do dia, quer através da avaliação em teia, quer através de momento de partilha, o grupo já possuía conhecimentos prévios acerca do pretendido. Deste modo, num primeiro momento dialogou-se acerca da escala que seria utilizada e do que sentiram: o que gostaram; o que menos gostaram; o que poderia ter sido feito e como e se gostaria de continuar o projeto. Nesta partilha foi perceptível que a remodelação da área das ciências, com a construção do BI do cientista e das plantas em crescimento era algo que desejavam preservar e continuar a explorar. Os fantoches e o fantocheiro foram apontados como as suas dinâmicas preferidas. Evocaram, além disso, que “A Chita” e “A Girafa” seriam manuseadas tendo em conta a sua preservação e conservação, de modo que o espaço verde pudesse ser utilizado para brincarem.

Posteriormente, em grande grupo procedeu-se à eleição democrática de duas crianças que iniciariam a carimbagem do painel de avaliação. No decorrer desta percebeu-se, que a maioria das crianças, percecionava adequadamente o que sentia, pois justificavam prontamente a sua escolha (Apêndice E). Salienta-se que apenas uma criança disse que não gostou do projeto, sendo que, como todas as decisões foram tomadas democraticamente esta não participou, por livre vontade, em algumas das atividades. Considera-se que um projeto apesar de ser do grupo não tem de ser de todas as crianças, sendo dada a liberdade de se juntarem de acordo com os seus interesses e necessidades, para um processo educativo sobre e para a vida (Pierri & Oliveira, 2019). Esta numa fase inicial demonstrou interesse, contudo com o decorrer do projeto não se envolvia nas dinâmicas subjacentes. Quando questionada acerca desta opção apresentou um comportamento tímido e retraído, que foi respeitado e posteriormente analisado.

“À Descoberta dos Animais” permitiu o conhecimento do mundo científico (Silva et al., 2016), através de dinâmicas ricas e diversificadas sendo potencializadas aprendizagens referentes ao habitat e à alimentação dos animais selvagens e aquáticos. Além do mais, a construção dos fantoches permitiu o desenvolvimento do sentido estético e da criatividade, assim como o desenvolvimento dos valores de vivência em grupo e comunidade. A experiência do método científico, através da recolha e tratamento de informação fomentou o gosto pela área das ciências, onde, o grupo, pouco brincava. O seu ressurgimento será uma mais-valia para o futuro dos mesmo e para as suas aprendizagens (Ramos & Valente, 2011).

A PES permitiu a vivência de outras dinâmicas que não se inseriam no projeto (Apêndice L), contudo salienta-se que, na sua maioria, de algum modo estavam interligadas com o mesmo. Reforça-se a necessidade de atender aos interesses do grupo, de planear conjuntamente, de promover as suas aprendizagens, independentemente do projeto em curso. Destaca-se, no entanto, que as restantes dinâmicas acabavam por se integrar no projeto, uma vez que de algum modo envolviam a vida animal.

Em modo de conclusão, a PES no âmbito da EPE contribuiu para o desenvolvimento de competências essenciais à formação da identidade profissional, permitindo agir de acordo com a observação/reflexão continuada do contexto e das crianças. Sublinha-se que os interesses, necessidades e as aprendizagens previstas nas OCEPE (2016) guiaram todo o percurso formativo e constituíram-se “pedra basilar” para a ação pedagógica futura. A conceção de identidade profissional, na qual a identidade pessoal possui recordações e imagens da história individual com ligações ao coletiva e a identidade coletiva que influencia diretamente a citada anteriormente, produzem condições para a transformação de conhecimentos e de juízo acerca de si, do outro e da sociedade (Marta & Lopes, 2008).

Além do mais, esta fase permitiu o aprofundamento dos conhecimentos teórico-legais, explanados anteriormente, assim como o aprofundamento da MTP em contexto real. Refira-se, aliás, que a sua promoção em EPE deve ser visualizada como uma mais-valia para o desenvolvimento das crianças e dos profissionais envolvidos (com o papel de mediador e auxiliador), uma vez que, permite que estes se expressem, questionem o mundo que as rodeia, problematizem, encontrem soluções, coconstruam o seu conhecimento (Vasconcelos et al., 2011).

A MTP deve ser vista como uma metodologia que permite a transversalidade de saberes e de aprendizagens, onde apesar da temática ser, por exemplo, no projeto apresentado as ciências, as crianças desenvolvem saberes e conhecimento em todas as outras áreas e domínios.

2. PERCURSO FORMATIVO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A PES no 1º CEB, em conformidade com a de EPE, permitiu o desenvolvimento de ações pedagógicas baseadas nos interesses, dificuldades e necessidades dos alunos, procurando promover a transversalidade de saberes. A planificação e ação procedeu da observação participante (Estrela, 1994) e cooperação realizada no decorrer da prática, mas especialmente, nas duas primeiras semanas, onde foi possível perceber particularidades das crianças e das práticas da docente cooperante.

Neste sentido, no desenrolar da PES, a díade observou o contexto educativo, as rotinas, as metodologias ativas adotadas e as interações entre os alunos e os participantes do contexto. A observação assumiu-se basilar para as planificações, possibilitando a reflexão para a ação e o desenvolvimento de ações que desafiassem e promovessem aprendizagens na ZDP (Fino, 2001). A perceção das dificuldades ao nível do trabalho colaborativo e da participação nos diálogos foram atentadas desde a primeira planificação, através da prática de trabalho em grupo e da organização das participações em grande grupo. Além do mais, as dificuldades ao nível da estruturação e escrita de textos, da leitura, da resolução de problemas e do uso do algoritmo com transporte foram tidas em conta e tentou-se, de algum modo, colmatá-las. Para mais, evidenciou-se uma problemática relacionada com a permanência dos alunos no interior da sala, nos dias em que não era possível irem para o recreio exterior, visualizando apenas vídeos ou pequenos filmes projetados. Estes momentos reduziam a concentração para os blocos horários seguintes, na medida em que os alunos se encontravam muito agitados, por não terem a oportunidade de brincar de algum modo. Tendo em conta a situação descrita e a necessidade de transformação, o par pedagógico e a docente cooperante pensaram em criar jogos tradicionais cujos alunos, nesses tempos, pudessem explorar, atribuindo-se uma intencionalidade pedagógica ao momentos de brincadeira livre, tal como o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de concentração. Interligando, ainda, o projeto desenvolvido pelo par pedagógico anterior “Mundagem: uma viagem pelo mundo”, definiu-se conjuntamente o projeto “Uma viagem pelos

Jogos Tradicionais e pelo Património Literário Oral”, realizado através de uma aproximação à MTP.

O Património Literário Oral (PLO), segundo Nogueira (2011) referido por Rocha et al. (2016), faz parte de um mundo e permite o contacto com lugares, criações, descobertas e identidades. Apresenta-se como parte da sabedoria popular, com uma ordem moral ou prática, que é transmitida oralmente de geração em geração e transporta um valor semântico, caracterizado pelo significado que o conceito ou conteúdo possui, influenciado pelo contexto de uso (Moreira & Pimenta, 2017). Assim, este projeto objetivava a compreensão da importância do património e o conhecimento e exploração do PLO português e dos jogos tradicionais, considerados Património Imaterial. Deste modo a leitura de “obras literárias e textos da tradição popular”, a “leitura dramatizada de obras literárias” (Educação, 2018, p. 9) e o reconhecimento de “costumes e tradições” (Educação, 2018, p. 5) permitiu ir ao encontro das necessidades, dificuldades e interesses evidenciados. Do mesmo modo que o estudo dos jogos permitiu o aprofundamento dos seus conhecimentos e ainda a promoção de ações de Educação Física.

A promoção da literatura através do PLO contribui para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo dos alunos, assim como se revela fundamental para a aquisição de conhecimento, para a recriação, informação e para as interações necessárias na leitura e na escrita (Eberhardt & Moura, 2018). Este património surge com o objetivo de divertir, educar e promover a aprendizagem, fomentando no aluno capacidades intelectuais e sociais, igualmente, correlacionados com os jogos tradicionais, na vertente da ludicidade. Neste sentido, através do projeto desenvolvido numa aproximação à MTP, os alunos desenvolveram capacidades inerentes ao PASEO e o currículo de uma forma transdisciplinar e flexível (Pinto, 2019).

Neste âmbito, realizou-se uma aproximação à MTP na medida em que a fase I- Definição do problema e a fase II- Planificação e Desenvolvimento do Trabalho não foram realizadas em conformidade com a turma, nem tão pouco foi realizado um mapa conceptual onde apontaram os seus conhecimentos prévios, o que pretendiam descobrir e como o haveriam de fazer. Esta fases foram delineadas e refletidas entre a díade pedagógica e a docente, ao longo das planificações. Contudo, a não realização destas com o grupo prendeu-se com o facto de respondermos a uma necessidade e requereu a planificação de ações que promovessem a constante motivação dos

alunos no projeto. A turma efetivou a MTP na fase III- Execução, com o desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas promoveram capacidades e saberes, e na fase IV-Divulgação/Avaliação, com pequenas apresentações ao longo do projeto, com a apresentação final das dramatizações e com a avaliação do projeto. Estas duas fases serão explanadas e refletidas.

Avançando para as dinâmicas pedagógicas realizadas no decorrer do projeto “Uma Viagem pelos Jogos Tradicionais e pelo Património Literário Oral” (Apêndice N), patentes na figura 6, serão explanadas no presente documento uma ação pedagógica referente à unidade de aprendizagem “Para aldeias descobrir, as rochas e os provérbios vou sentir” e duas ações da unidade “Desafios cont (o) radição” (Apêndice M). Além disso, serão explanadas as duas partes da fase IV: Divulgação e Avaliação. Reforça-se que, apesar da forte ligação com o domínio do Português, as restantes áreas foram, igualmente, abordadas e consideradas, tendo em vista a formação de competências e capacidades, tendo em conta as AE (Educação, 2018) e o PASEO (Martins et al., 2017).

Uma viagem com Nadir: criar para sentir	Partilha dos jogos tradicionais; Construção de jogos tradicionais.
Para aldeias descobrir, as rochas e os provérbios vou sentir	Os provérbios; Atividade de robótica: As Aldeias de Xisto.
Uma viagem pelo relevo português, parando no Alentejo e nas suas expressões típicas	À descoberta das expressões típicas alentejanas.
Desafios cont (o) radição	Os contos tradicionais; Dramatização “Os contos”.
A (des)poluição dos meios aquáticos	Vamos salvar os peixes.
Uma (in)conclusão	Os jogos tradicionais de exterior; Divulgação das dramatizações “Os contos”; Avaliação do projeto.

Figura 6- Plano de ações desenvolvidas no projeto “Uma viagem pelos Jogos Tradicionais e pelo Património Literário Oral”

Todas as ações da unidade de aprendizagem “Para aldeias descobrir, as rochas e os provérbios vou sentir” foram dinamizadas com o recurso à ferramenta digital “eXeLearning” (Apêndice F1). O *eXeLearning* é considerada “uma ferramenta de autoria, onde os docentes podem desenvolver e publicar materiais de aprendizagem” (Bulegon et al., 2010, p. 1) e estruturada em forma hierárquica, onde os conteúdos estão ligados a um elo principal em forma de secção e subsecção. Esta ferramenta digital, nunca utilizada nas práticas da docente cooperante e cuja os alunos não conheciam, permite disponibilizar atividades que se inserem em três áreas: domínio da informação, com textos livres, artigos, sítios *web* externos, imagens e hiperligações; domínio de atividades, com estudos de caso, atividades de leitura ou visualização de vídeos com questões ao longo dos mesmos, reflexão, entre outras; e ao nível da avaliação, com questões de escolha e

seleção múltipla, verdadeiro ou falso, preenchimento, ordenação, etc. (Bulegon & Tarouco, 2014). A exportação desta ferramenta permite a sua apresentação em forma de *Web site*, tal como foi efetivada, para um acesso facilitado. Deste modo, o uso desta ferramenta permite o desenvolvimento de práticas diferenciadas, onde é possível a compilação de diversas atividades promovendo o pensamento computacional e a utilização das TIC. Além do mais, possibilitou ao aluno o contacto com uma ferramenta nova e com atividades que nunca tinha realizado, como foi o caso de vídeo interativo (vídeo que permite questões ao longo do mesmo), assim como permitiu à díade o contacto com uma ferramenta de programação facilitadora, na medida em que no mesmo aplicativo é possível compilar as ações pedagógicas da unidade de aprendizagem.

A ação pedagógica "Atividade de robótica: As Aldeias de Xisto" dividiu-se em duas fases, inicialmente um jogo da glória utilizando o *robot Bee-Bot*, como peão, e, posteriormente, pesquisa orientada para a descoberta de duas Aldeias de Xisto. A robótica foi utilizada como estratégia pedagógica, para a estimulação da aprendizagem de conteúdos e de competências. O recurso à *Bee-Bot* como robot de controlo simples, programável através de setas, seguido do botão "g", permite a abordagem a conceitos transdisciplinares de um modo prático e de fácil compreensão por parte dos alunos (Duarte, 2018). Desta forma, a atividade apresentava como principais objetivos a programação da *Bee-Bot* para alcançar as estações, responder corretamente às questões propostas e investigar e conhecer as Aldeias de Xisto. Complementarmente o aluno desenvolve o pensamento computacional e o pensamento abstrato, através da visualização mental que realiza do percurso de acordo com os passos. Para mais, aprende a programar um percurso, com uma sequência de passos, desenvolve o raciocínio lógico (Marques & Ramos, 2017), onde o aluno através de dedução lógica determina uma conclusão. Por fim, promove a motivação e estimula a criatividade e a iniciativa, assim como permite a articulação curricular, através da conceção de um tapete que se afigurava como um "Jogo da Glória", com casas em que tinham perguntas de diversas áreas.

A turma dividiu-se em dois grandes grupos formados cada um por duas equipas. A atividade iniciou-se com a orientação do aluno para o uso do tabuleiro, com nove estações, e da *Bee-Bot*, peão (Figura 7). Primeiramente, o aluno ficou a conhecer as regras do jogo, sendo promovido o trabalho colaborativo, a liderança partilhada, a confiança e a corresponsabilidade nas ações desenvolvidas (Costa, 2005, tal como citado em Damiani, 2008). Assim, começou-se o jogo e o

aluno programou a *Bee-Bot* para que esta alcançasse as várias estações e, em cada uma delas, tinha questões às quais respondeu para avançar. Esta dinâmica repetiu-se, tantas quantas vezes necessárias até os dois grupos alcançarem a estação final (Apêndice F2). Realça-se que os desafios em cada estação se debruçavam em conteúdos de todas as áreas, consolidando temáticas abordadas e reforçando as potencialidades de articulação curricular que a *Bee-Bot* possibilita.



Figura 7- Tabuleiro de Jogo e Bee-Bot

Ao longo da atividade foi perceptível o entusiasmo e motivação do aluno (Loriggio et al., 2012), na medida em que percebeu que se não respondesse corretamente à questão não avançava com o *robot*, levando à consciencialização da importância e da necessidade de se concentrar para pensar numa resposta, atendendo a todos os pontos de vista dos elementos do grupo. A percepção, por parte da díade desta tomada de consciência permitiu refletir, na posteridade, acerca do trabalho colaborativo desenvolvido, vendo-o como um trabalho conjunto realizado de modo que os envolvidos aprofundem mutuamente o seu conhecimento (Wagner, 1997, tal como citado em Leite, 2015). Além do mais, o aluno revelou que conhecia a programação da *Bee-Bot*, assim como foi capaz de programar diversos comandos com mudança de lateralidade, de forma exímia.

Quando as duas equipas alcançaram a última estação (estação nove) surgiu um último desafio, orientado para a pesquisa em grupo. Este baseava-se na descoberta de uma Aldeia de Xisto, elo de ligação entre o Património e a Natureza, através das rochas que lhe dão nome e são características, abordadas na unidade de aprendizagem. Assim, a partir da ferramenta digital *eXeLearning* acederam às questões orientadoras da investigação e a hiperligações que permitiam obter a informação e selecionar a mais pertinente. O recurso à pesquisa possibilitou fomentar o uso da tecnologia como método de recolha de informação, assim como desenvolver o

sentido crítico através da avaliação da informação recolhida, levando, progressivamente, o aluno à formação de uma consciência do impacto das TIC na sua aprendizagem e no seu quotidiano (Educação, 2018). Para mais, o uso do *eXeLearning* enquanto recurso facilitador da aprendizagem possibilita que o aluno desenvolva a autonomia na construção das suas aprendizagens concorrendo, igualmente, para o desenvolvimento da área de desenvolvimento pessoal e autonomia presente no PASEO. Assim, o aluno aprende a definir, implementar e avaliar estratégias que o permite alcançar os objetivos definidos.

A pesquisa teve como objetivo a construção de um cartaz informativo (Apêndices F3 e F4), com recurso a imagens de locais ou monumentos importantes na aldeia e dos quais obtiveram informação. Com a orientação da professora estagiária, os estudantes estruturaram o cartaz, considerando as imagens e a informação que adquiriram sobre as mesmas. Uma boa orientação por parte do docente permite que o aluno desenvolva a ação pedagógica de forma autónoma e motivada e que a construção seja fruto da consideração e argumentação em grupo. A construção de um cartaz como forma de texto, de discurso, comunicação e do culminar de elementos linguísticos verbais, permitiu que o aluno percecionasse a necessidade de considerar o destinatário do cartaz, através da adequação do vocabulário, o local onde este ia ser exposto, neste caso a sala, e que este é realizado por ele e que podem existir pormenores auxiliares, tais como linhas orientadoras da escrita e uso do lápis (Matos, 2006).

A nível pedagógico a construção de um cartaz segue regras que, ao analisá-las, permitem refletir acerca das aprendizagens observadas e evidenciadas, pelos alunos. A formulação da mensagem em forma de frase breve e sugestiva, o uso de tamanhos de letras diferenciados (gradação de acordo com importância do texto), a legendagem da imagem e o uso de uma letra visualmente visível quando o cartaz estiver exposto (Matos, 2006). Estas regras ou princípios foram evidenciados pelos alunos e considerados, sem que fosse necessário a intervenção da professora estagiária. A construção de um cartaz didático permite a sua apresentação, como forma de completação da informação sucinta exposta, assim como possibilitou que o aluno, num momento posterior de construção de cartaz, não necessitasse de tanto auxílio para a construção, promovendo, deste modo, o desenvolvimento da sua autonomia.

Deste modo, após a conclusão dos cartazes os grupos procederam à apresentação dos mesmos à turma. O aluno foi incentivado a, no lugar, planejar o que pretendia expor, falar com clareza, a articular de modo adequado as palavras (Educação, 2018) e a manter uma postura apropriada, considerando que não se devia encostar no quadro ou parede, manter as pernas bem apoiadas e não realizar gestos inapropriados. O estímulo e desenvolvimento da exposição oral outorga que o aluno aprimore a formalidade necessária para o contexto de apresentação, o vocabulário próprio, afastando-se da falta de sentido frásico e do uso de gírias, a clareza e a fluência do seu discurso e a sua audácia de argumentação (Milani, 2008).

Em suma, a atividade refletida promoveu o pensamento computacional, através do conhecimento da organização de uma ferramenta digital (*eXeLearning*), da organização de pesquisa orientada, do tratamento da informação, das sequências de comandos na *Bee-Bot* e a repetição dos mesmos (Educação, 2015). Além disso, possibilitou o uso das TIC, com o uso de *Web Sites* para pesquisa e da ferramenta *eXeLearning*, a transversalidade de saberes ao nível das áreas de conteúdo e o uso da robótica. Esta última permite a criação de cenários de aprendizagem diversificados, onde se compila a tecnologia e a linguagem promovida no pensamento computacional, proporcionando ao aluno a oportunidade de desenvolver a sua criatividade e construir os seus conhecimentos através da manipulação de um artefacto com motor, sensores e controladores como um computador (Educação, 2016).

Relativamente à unidade de aprendizagem “Desafios cont (o) radição” foi desenvolvida no decorrer de três dias de intervenção. Ao nível do projeto objetiva-se o conhecimento e exploração de quatro contos tradicionais e o planeamento e desenvolvimento de cenários, personagens e adereços para as dramatizações a serem apresentadas na fase de divulgação do projeto.

Ao longo da unidade de aprendizagem o aluno tinha um “Guião de Explorador de Contos” onde se encontravam compiladas as várias atividades que tinham de responder, evitando que tivesse diversas folhas soltas. Além do mais, foi organizado em grupos, promovendo, assim, o trabalho colaborativo e uma aproximação à aprendizagem entre pares, na medida em que lhes foi possível argumentarem e refletirem em grupo as várias questões formuladas. Eleva-se, ainda, o uso de identificadores (Figura 8) com funções. Em cada grupo todos os elementos tinham uma função diferente, que deviam respeitar e cumprir. O recurso a esta estratégia efetivou-se para

colmatar o desrespeito pelos colegas e despoletar uma sala de aula democrática. Esta gestão democrática da sala de aula efetivamente significa muito, quer para a escola, quer para a aprendizagem dos alunos, promovendo o “aprender a viver juntos” defendido pela Unesco como um dos objetivos educativo fundamentais para o século XXI (Franco et al., 2002). Além disso, a distribuição dos grupos foi realizada através da colocação de *post-it* com o nome, em cada lugar, para que não ocorresse de alunos com temperamento idêntico e que, por vezes, são conflituosos, se sentassem juntos, e, ainda, o desenvolvimento da autonomia através da organização da sala através da exploração por parte do aluno.

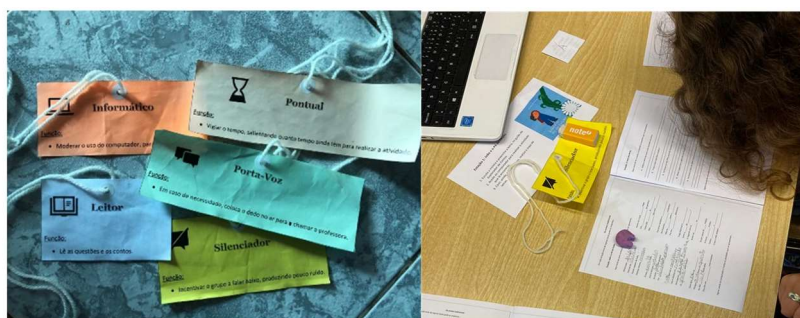


Figura 8- Identificadores e Guião do Explorador de Contos

Após a rotina de entrada na sala e a perceção, através de diálogo orientado, das suas funções, da importância de cumprimento da mesma, ocorrendo uma tomada de consciência da relevância do seu comportamento adequado e de respeito para com o outro foi dinamizado um desafio inicial (Apêndice G2). A estratégia de um desafio inicial correlacionado com o percurso didático a ser desenvolvido promoveu a motivação e a aprendizagem dos alunos. A motivação explica e orienta o aluno para que mais facilmente se envolva na aprendizagem de forma a adquirir conhecimentos e a desenvolver competências (Ribeiro, 2011). O professor, por sua vez, tem um papel decisivo nesta motivação, pois é considerado um mediador e serve de exemplo motivador para o aluno (Idem). Assim, o desafio lançado consistia num cálculo de letras onde obtinham um dado número que correspondia a uma letra do alfabeto. Este desafio motivacional idealizado procurava a articulação curricular entre as áreas de conteúdo, com o uso do algoritmo, referente à Matemática, e do alfabeto, relativo ao Português. Em grupo o aluno discutiu e organizou as letras para criar uma palavra. Todos os grupos tinham uma palavra diferente relacionada com os contos tradicionais a ser abordados.

Seguidamente, com recurso ao aplicativo *Wooclap* (Apêndice G3), que permite a realização de diversos recursos, desde questões de escolha múltipla, de resposta aberta, de ligação, nuvens

de ideias, criação de apresentações com *slides*, entre outras opções, o aluno respondeu a duas questões, em estilo de nuvem de ideias, sendo elas “O que é um conto tradicional? Que contos tradicionais conhecem?”. A construção destas nuvens de ideias partindo do que o aluno conhece, ou seja, com base nos seus conhecimentos prévios, possibilita a percepção da ZDP (Fino, 2001). Os conhecimentos prévios do aluno derivam do seu quotidiano, das suas experiências anteriores e para que ocorra aprendizagem é necessário que exista uma modificação nesse conhecimento (Teixeira & Sobral, 2010). Estes conhecimentos explanados no mural criado no aplicativo originaram um diálogo aberto e orientado, onde o aluno partilhou conhecimentos relacionados com o conceito de Património já abordado, assim como percebeu que as palavras que organizou no desafio inicial estavam conectadas com contos tradicionais do seu conhecimento.

Nestes meandros, prosseguiu-se para uma ação pedagógica que se fundamentava na metodologia ativa de rotação por estações. Para esta metodologia a sala organizou-se em quatro estações e em cada uma delas promoveu-se a exploração e conhecimento de um conto tradicional, tendo em conta o tempo estipulado. Nesta metodologia o aluno aprende em pontos específicos da sala e o docente organiza esses mesmos pontos com atividades diversificadas, permanecendo na estação o tempo definido ou até que cumpra o objetivo da aprendizagem da estação (Silva et al., 2018). Nesta continuidade, em cada estação, intitulada com o título de um conto, o aluno encontrava uma sequência de atividades utilizando aplicativos diversificados. Todas as estações procuravam o trabalho da compreensão e interpretação dos contos, aliadas a outros domínios da área do Português, como a gramática, bem como da área transversal das TIC.

Na estação “João e o Pé de Feijão” (Apêndice G4), o aluno escutou a música do conto que estava disponível no computador e, no “Guião do Explorador da Contos” preencheu as lacunas textuais da letra da música. De seguida, no aplicativo *Edpuzzle*, que permite a criação de vídeos com questões ao longo do mesmo, escutou o conto e respondeu às perguntas que se apresentavam. Esta escuta ativa da música e do conto desenvolve no aluno a percepção auditiva, assim como a capacidade de concentração no ato de escutar o outro, considerando o objetivo a alcançar (Greggio, 2012). Salienta-se que a primeira atividade se revelou mais desafiante para o aluno, na medida em que este teve dificuldade no preenchimento dos espaços por falta de concentração na escuta. Este tipo de atividade não era habitual em sala de aula, contudo

considera-se essencial a abordagem à escuta ativa como promotora de habilidades para a mesma (Idem).

A estação “O Gato das Botas” (Apêndice G5) possibilitou ao aluno o contacto com o conto tradicional escrito, promovendo um momento de leitura, compreensão e interpretação. A turma revelava dificuldades na leitura e, por consequência, na compreensão e interpretação de texto. A promoção desta ação pedagógica e a resposta a questões textuais e paratextuais intenta uma aprendizagem progressiva e sólida da compreensão leitora (Neves et al., 2010). A aprendizagem desta competência vai além da linguagem escrita, implica decifração e compreensão, que leva à interpretação particular (Idem). Após este momento, o aluno utilizando um dispositivo digital procedeu à leitura de um *QRCode* e acedeu ao aplicativo *Metaverse*, uma *app* de realidade aumentada. A representação da realidade, através dos mais variados suportes é de interesse do aluno, contudo com o uso do computador essas representações são possíveis de se fazer em forma virtual (Lopes et al., 2019). A realidade aumentada insere-se no âmbito da realidade virtual e serve como complemento do mundo real coexistindo objetos físicos reais e virtuais no mesmo espaço do mundo real (Forte et al., 2008). Este sistema é considerado complementar do mundo, contribui para a aprendizagem e compreensão de elementos da realidade e é possível a sua utilização nas mais diversas áreas de conhecimento, devido à ampla aplicabilidade (Lopes et al., 2019). Com esta experiência pedagógica de realidade aumentada o aluno consolidou os conhecimentos adquiridos no decorrer da leitura e interpretação do texto e gramática, assim como contactou com um recurso digital inovador e diferenciador. Para além disso promoveu a motivação, o interesse e a participação ativa na aprendizagem.

Sucedeu-se a estação “A Galinha dos Ovos de Ouro” (Apêndice G6) idealizada para o uso, exclusivo, das TIC, como modo de “conhecer as ferramentas computacionais e perceber como se utilizam” (Educação, 2015, p. 3). O aluno acedeu ao vídeo do aplicativo *Ted.Ed* que permite a disponibilização de aulas online, com orientações, vídeos e questões de vários tipos. No aplicativo encontrava um vídeo que, inicialmente, reproduzia a música do conto e o aluno, no guião, rasurava a palavra errada na letra da música. De seguida, escutava a leitura do conto e respondia às questões que se apresentavam na secção seguinte. Nestas era possível voltar à parte do vídeo onde se encontrava a resposta, caso revelassem dificuldades. Esta ação pedagógica favoreceu, novamente, a escuta ativa e a compreensão auditiva, através da possibilidade de aceder ao vídeo

quando tivesse dificuldades em responder a uma dada pergunta. Além do mais, o uso desta ferramenta digital com atividades guiadas e interativas com feedback imediato permitiu que o aluno desenvolvesse de forma satisfatória as suas habilidades auditivas e audiovisuais (Lousada, 2019).

A quarta estação “O Príncipe Orelhas de Burro” (Apêndice G7), tal como a estação “O Gato das Botas” desenvolveu as competências de leitura, compreensão e interpretação com a leitura e interpretação do conto tradicional, recorrendo ao livro. Quando terminava as questões textuais e paratextuais o aluno acedia ao aplicativo *eXeLearning* e organizava a sequência de acontecimentos do conto. Esta tarefa de sequência promoveu a compreensão leitora após a leitura do texto, de um modo integral dado que a informação contida só era acessível mediante o recurso a outras estratégias pessoais de organização da informação recolhida com a leitura (Viana et al., 2018).

Terminada a rotação por todas as estações, e no que diz respeito à gestão flexível do tempo esta foi primordial nesta unidade de aprendizagem, na medida em que foi necessário conceder mais tempo aos alunos para aprofundar e desenvolver aprendizagens essenciais para o desenrolar do projeto. Além disso, permitiu que os alunos aprofundassem a exploração de ações pedagógicas prazerosas e essenciais para o desenvolvimento de capacidades e atitudes correlacionadas com o PLO. Nesta continuidade e como forma de consolidação para o aluno e de avaliação formativa para a docente, o aluno recebeu um *QRCode* do aplicativo *Plickers*, já conhecido pela turma, e respondeu a perguntas posicionando o seu código de acordo com a letra da opção que considerava correta. O uso desta ferramenta favorece um método de avaliação dinâmico, onde o aluno percebe de forma instantânea a assertividade da sua resposta e possibilita auferir o nível de compreensão que tinham realizado com a metodologia ativa anterior. De igual forma, no decorrer da atividade o aluno estava atento, motivado e interessado, não existindo saídas da sala, interrupções, conversas paralelas ou desvios do foco (Gomes et al., 2017).

Continuamente, evoca-se que em todas as estações os alunos tinham uma atividade extra para realizarem se concluíssem antes do tempo da rotação, uma vez que, ao longo da PES, sempre se teve presente a preocupação de refletir e planificar para várias situações inesperadas que

puddessem surgir, como o completar das ações rapidamente ou a necessidade de mais tempo para o completar das mesmas. Além do mais, esta metodologia ativa permitiu que os alunos se movimentassem na sala de aula e permanecessem menos tempo sentados. Possibilitou, ainda, a promoção da literacia digital, através do uso seguro das TIC e o desenvolvimento do pensamento computacional (Educação, 2015). Para além disso, possibilitou que a professora estagiária evoluísse ao nível dos seus conhecimentos sobre como planificar atividades de cariz digital, onde se elevou como essencial a necessidade de aferir o nível de preparação dos alunos, adequando corretamente a complexidade das tarefas propostas (Dias & Correia, 2015). Para mais, permitiu refletir em dificuldades como a escuta ativa, no estímulo de atividades de preenchimento e de rasurar e que em práticas futuras com a turma, com a metodologia utilizada e com as várias ações que tinham de realizar em cada estação, necessitam de mais tempo.

Sucintamente, elenca-se que no decorrer do uso desta metodologia ocorreu uma mudança positiva no comportamento do aluno, na medida em que este não se distraiu, não conversou paralelamente, a socialização entre o grupo foi ordeira, o comprometimento e respeito pelas funções de cada elemento foi visível, o interesse e a participação foram promovidos e a estratégia de avaliação utilizada permitiu que o aluno recebesse um feedback instantâneo e que a professora estagiária percecionasse a necessidade de rever algum tópico (Gomes et al., 2017). Evidencia-se que a coadjuvação esteve presente ao longo de toda a PES, mas no que diz respeito à ação pedagógica explanada a coadjuvação foi primordial, na medida em que os elementos da díade pedagógica auxiliaram o aluno nas diversas estações, permitindo a exequibilidade da ação planificada. Além do mais, possibilitou o auxílio individual do aluno com NAS, sendo que este tinha um “Guião de Explorador de Contos” adaptado (Apêndice G8) e o grupo no qual se inseria tinha elementos que o ajudavam. Contudo, a coadjuvação com o aluno referido deu oportunidade ao desenvolvimento de aprendizagens, tal como os restantes colegas. Essas aprendizagens foram evidenciadas nos momentos de dramatização final.

As ações pedagógicas até agora elucidadas integram-se no projeto “Uma viagem pelos Jogos Tradicionais e pelo Património Literário Oral”, sendo que esta última despoletou a dinamização de dramatizações para a fase de divulgação do projeto. Assim, importa referir que no decorrer da unidade de aprendizagem “Desafios cont (o) radição” os alunos, em grupo, iniciaram a planificação dos teatros, definindo as personagens, os adereços e o cenário que pretendiam. Esta

atividade integrada na área de Expressão Dramática conferiu o contacto com diferentes estilos e géneros teatrais, o reconhecimento da necessidade de usar a voz e o corpo para uma dada personagem (Educação, 2018), além de propiciar o pensamento crítico e criativo, a consciência e domínio do corpo, a sensibilidade estética e artística e o relacionamento interpessoal (Martins et al., 2017).

Com efeito, os grupos, democraticamente, organizaram os contos estudados entre si e orientados pela professora estagiária escolheram o género teatral (teatro de sombras, fantoches de meia, dedoches e de personagens humanas) a realizar. Ao longo de duas semanas construíram os vários fantoches e adereços (Apêndice G9) que necessitavam utilizando, sempre que possível, material reutilizado, que tinham na escola (como tampas de plástico e copos de papel), que trouxeram de casa (como meias) e outro facultado pela díade (como cartão), promovendo de algum modo a sustentabilidade e o projeto Eco Escola, no qual a instituição se inseria. Os momentos proporcionados para a evolução das dramatizações eram, ainda, aproveitados para ensaios e ajustes nos textos.

No decorrer dessas duas semanas, em grande grupo, apontaram a ideia de divulgar o seu projeto com a EPE da mesma instituição e, do mesmo modo, propor um momento de articulação com um dos grupos. Deste modo, a díade pedagógica organizou o momento de divulgação com a coordenadora da escola, considerando a necessidade de ocorrer na biblioteca, tal como acordado em turma. Neste espaço temporal foi notório o interesse, o entusiasmo e o empenho nas dramatizações. A autonomia concedida na construção desta ação pedagógica despoletou no aluno a sua criatividade, imaginação, o sentido de responsabilidade e o trabalho colaborativo (Porto & Kafrouni, 2013).

No dia anterior ao da divulgação do projeto, os grupos definiram a ordem de apresentação e como procederiam para uma breve exposição inicial. Foi partilhado que a divulgação seria em dois dias, devido à existência de cinco grupos de EPE. Decorreu, ainda, um momento de participação das famílias, através de videoconferência via *Zoom*, em que os pais tiveram oportunidade de ver o ensaio geral das peças teatrais, assim como, posteriormente, foi divulgado no *padlet* da turma os vídeos das apresentações para todos terem acesso. Este momento foi enriquecedor para a turma, na medida em que se sentiram encorajados e incentivados pelas suas famílias, sentindo

que, apesar da impossibilidade de estarem na escola, estavam presentes de algum modo. A relação escola-família deve ser promovida e saudável, pois o aluno encontra-se entre as duas e a participação ativa dos pais promove a valorização do aluno e o seu envolvimento (Sarmiento et al., 2009).

Chegado o dia da divulgação do projeto os grupos organizaram o espaço (a biblioteca), os seus fantoches e adereços e ultimaram os pormenores musicais (Apêndice H). Os alunos sentiam-se felizes, ansiosos, mas preparados para representar. Quando tudo estava organizado procedeu-se a um ensaio rápido das várias peças e definiu-se que o narrador de todos os teatros seria um dos elementos do par pedagógico, pois todos os elementos dos grupos tinham uma função teatral e necessitavam de estar concentrados.

Nesta continuidade, chegou a turma de EPE convidada e, após uma breve apresentação por parte da professora estagiária, por forma a perceberem o que as crianças de EPE consideravam que iam visualizar, principiou-se as dramatizações, onde apresentação individual de cada conto realizada por um dos elementos do grupo. No final de cada apresentação, considerou-se importante dialogar brevemente acerca do conto tradicional abordado, sendo possível perceberem que aquele momento teatral foi, igualmente, prazeroso para as crianças, na medida em que estas foram capazes de indicar ações, considerando o fio condutor do conto. Findo este primeiro dia, de um modo geral, os alunos expressaram-se com um tom de voz adequado, com entoação e precisão, sendo possível realizar alguns reajustes para o dia seguinte das apresentações. No segundo dia de apresentações procedeu-se de igual modo, sendo que, foi evidente a evolução dos pequenos ajustes efetuados nos vários teatros e melhoria na postura e confiança.

As “Dramatizações: Os contos” contribuíram, assim, para o desenvolvimento a nível literário, com a exploração de elementos textuais e paratextuais, a nível dramático, com a adequação da voz, da postura, das expressões faciais e corporais, e a nível motor, em que se movimentavam pelo espaço tendo noção do mesmo. Salienta-se que a fase de divulgação foi uma ação enriquecedora, igualmente, para o aluno com NAS que participou de forma ativa, expressando-se com um tom de voz adequado e atentando a todos os detalhes da sua personagem, o camponês do conto “João e o Pé de Feijão”. Esta exposição efetuada possibilitou a

percepção das aprendizagens efetuadas aquando da exploração e conhecimento dos contos tradicionais.

Num dos dias que se sucedeu desenvolveu-se a atividade de articulação com a EPE (Apêndice I), planeada entre as professoras estagiárias dos dois grupos em conformidade com as docentes cooperantes. A turma já conhecia uma música que o grupo podia apresentar, pois na fase de divulgação do projeto ocorreu a partilha de uma música que ia de encontro com um dos contos tradicionais apresentados. Contudo o grupo apresentou uma música relacionada com o seu projeto acerca das profissões, mas, ainda, houve tempo para cantar e dançar a música do conto “João e o Pé de Feijão”, já experienciada num dos dias da divulgação. A articulação entre ciclos permite que as crianças de EPE tomem consciência do que é o 1º CEB, não o vendo como um abandonar das rotinas e das vivências do brincar. Além disso, é vista como facilitadora no momento da transição (Ribeiro et al., 2018) e possibilita ao 1º CEB, por pequenos momentos, vivenciar momentos fora da rotina, voltando a relembrar dinâmicas da EPE.

Passando à avaliação do projeto “Uma viagem pelos Jogos Tradicionais e pelo Património Literário Oral” (fase IV da MTP) (Apêndice J), esta foi concretizada por parte dos alunos no último dia de intervenção da díade. Apesar disso ao longo das várias semanas de intervenção a díade, a docente cooperante e supervisora institucional desenvolviam momentos de reflexão pós-ação que permitiam a melhoria e reajuste das práticas pedagógicas, tal como é espectável com a IA (Nunes, 2000). No que diz respeito à turma, a avaliação efetivou-se com a distribuição de um cartão pré-concebido com questões simples e intencionais, que promoviam a avaliação do processo tendo em conta os seus sentimentos, as suas preferências, aprendizagens e uma possível continuidade para o projeto.

Analisando, na posteridade, os registos efetuados da avaliação foi possível concluir que, de um modo geral, todos se sentiram motivados e interessados no decorrer do projeto e nenhum aluno apontou não ter aprendido nada. Realça-se como mais referido o facto de considerarem o trabalho em grupo e a partilha como aprendizagem realizada, assim como a possibilidade de aprendizagem de mais jogos tradicionais como uma possível continuidade do projeto. Ademais elencaram como o que mais gostaram o momento de apresentação dos teatros, a utilização dos

jogos tradicionais de interior nos momentos de recreio, a exploração dos contos tradicionais e do uso das TIC.

Apesar de, estrategicamente, ter-se optado por não esclarecer com a turma as suas respostas, para que a reflexão de cada aluno não fosse alvo de julgamento por parte de outros alunos e até comparação, refletiu-se que as ações pedagógicas com recurso às TIC, que promoviam o pensamento computacional e que exploravam um conteúdo transdisciplinar motivou os alunos. Denota-se que foram referidas aprendizagens realizadas em ações pedagógicas que não se inseriam no projeto, como o caso das frações próprias, referidas por um aluno.

Deste modo, compreende-se que o projeto desenvolvido, com base nas respostas dos alunos, nas reflexões sobre, na e para ação e da observação participante ao longo das práticas, assumiu-se essencial e pertinente para o desenvolvimento dos alunos. Efetivamente, ao longo do projeto promoveu-se o trabalho colaborativo, a motivação, o interesse e o gosto por desafios. Assim, proporcionaram-se ações pedagógicas e momentos educativos de aprendizagem relacionados com o PLO e com todas as áreas de conteúdo do currículo, indo de encontro do lúdico e criativo, bem como dos interesses, dificuldades e necessidades dos alunos.

Para além deste projeto, como supracitado neste capítulo, ao longo das intervenções foram incorporadas diversas temáticas fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, sendo que se selecionou para descrever e analisar, neste documento, uma ação integrada na unidade “Desafios cont (o) radição”. Esta ação pedagógica consistiu numa aproximação ao *Escape Room* e objetivava-se o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático com os desafios referentes à Matemática, assim como o uso dos diferentes algoritmos e a leitura de números, reconhecer a importância dos contos, interpretar e compreender as questões e responder corretamente para avançar.

A ação iniciou-se com o lançamento de um desafio à turma para ajudar a personagem João, do conto “João e o Pé de Feijão”, a escapar de casa do Gigante. Com recurso ao aplicativo *Genially*, que permite realizar recursos interativos como, por exemplo, apresentações, infográficos e vídeos, construiu-se um *Escape Room* (Apêndice K). Este recurso tem inerente a ideia do lúdico e

funciona como se os alunos estivessem emersos num jogo (Moura & Santos, 2020). Nele têm de executar as tarefas, aumentando, sucessivamente, o seu envolvimento. Caracteriza-se, ainda, como um conjunto de enigmas que podem combinar com conteúdos de várias áreas e favorece a aprendizagem, melhora a motivação, torna visível o trabalho colaborativo e a união de grupo (Lázaro, 2019). Um *Escape Room* Educativo tem um potencial pedagógico e engloba diversos elementos, tais como um ambiente e uma narrativa, gerando a imersão no desafio (Moura & Santos, 2020).

Nesta perspetiva, o *Escape Room* dinamizado tinha uma narrativa inerente e um ambiente diferente em cada divisão da casa, para que o aluno, ao avançar, sentisse que mudava de divisão, tal como era referido na narrativa. O aluno, em pares, acedeu ao aplicativo e procedeu ao desafio, considerando o tempo estipulado e projetado no quadro. Durante os desafios foi perceptível o entusiasmo e a concentração de uma grande parte dos pares, contudo percebeu-se que outros pares não liam as questões e selecionavam a resposta aleatoriamente e estavam, constantemente, a retomar à pergunta, realizando os desafios através de tentativa-erro. Esses pares quando questionados referiram que queriam ganhar e que se tivessem de ler as questões e a pensar demorariam mais tempo. A estes foi-lhes explicado que se objetivava a consolidação dos conteúdos das várias áreas que se apresentavam e que ao realizarem através de tentativa-erro não o estavam a efetuar. Após este momento iniciaram o *Escape Room*, novamente, cumprindo o estipulado.

Quando todos os pares terminaram iniciou-se um diálogo orientado onde os alunos caracterizaram a experiência de ajudar o João a sair de casa do Gigante. Esta partilha permitiu entender que consideraram os desafios fáceis, que gostaram do facto de ter adivinhas e charadas e que a narrativa era desafiante. Importa, ainda realçar que esta ação pedagógica foi construída considerando o perfil e constituição da turma, assim como a resolução num curto espaço de tempo evitando a sua desmotivação (Lázaro, 2019).

De acordo com Quadros-Flores & Raposo-Rivas (2017), a inclusão das TIC, como foi perceptível ao longo das ações pedagógicas explanadas, impõe novos saberes, novas competências, modos de ensinar, de se relacionar, de viver a escola e as relações entre pares. Estas estão presentes na vida quotidiana dos alunos e a escola e os docentes têm o desafio a

implantar um novo paradigma pedagógico baseado na metamorfose do conceito de aprendizagem onde as tecnologias estão presentes na sala de aula (Quadros-Flores & Raposo-Rivas, 2017).

Concluindo, acredita-se que este percurso proporcionou, não só às crianças, mas também, à professora estagiária momentos motivadores, lúdicos e criativos onde a aprendizagem esteve presente. Além do mais, possibilitou a compreensão de que as TIC e o pensamento computacional podem ser promovidos transversalmente às áreas de conteúdo, assim como a transversalidade e a gestão flexível do currículo e do tempo é exequível. Para mais, a conceção de recursos diversificados foi fruto de leituras e de evolução através de testes, como se efetivou com a execução de uma ação que não se inseria no âmbito definido e que, na posteridade, se desenvolveu na aproximação a um Escape Room. Evidencia-se também que este percurso formativo primou pela colaboração entre o par pedagógico, a professora cooperante e a supervisora institucional, revelando a importância da coadjuvação e do trabalho colaborativo, revelando-se importante para o desenvolvimento de práticas que permitissem a aprendizagem por descoberta e de forma holística, os saberes, competências e capacidades elencados no PASEO.

METARREFLEXÃO

O presente relatório de estágio explana o culminar de uma etapa formativa que se iniciou com o ingresso na Licenciatura em Educação Básica e findou com a Prática Educativa Supervisionada, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este percurso contínuo ficou marcado por aprendizagens determinantes para a construção da identidade profissional. Desta forma, considera-se pertinente a realização de uma reflexão retrospectiva de todo o processo evolutivo concretizado na PES.

A formação inicial de docentes é essencial para a aquisição de conhecimentos, metodologias e estratégias, mas, igualmente, para a construção do saber profissional, definindo um “perfil de professor que dê respostas aos desafios que se colocam à sociedade de hoje e que prepare para a sociedade de amanhã” (Leitão & Alarcão, 2006, p. 67). Os mesmos autores apontam, ainda, que a formação de professores passa pela aplicabilidade de um paradigma reflexivo, que privilegia a reflexão como processo que ocorre, antes, durante e depois da ação, promovendo o crescimento pessoal e profissional.

Deste modo, o percurso na PES efetivou-se de forma a adquirir as competências e os saberes pedagógicos definidos na Ficha da Unidade Curricular da PES e explanados na introdução do presente documento. Não obstante, desenvolveu-se uma postura reflexiva e investigativa sobre as ações desenvolvidas e observadas, utilizando uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação e às suas fases cíclicas, de forma articulada, atribuindo ao docente em formação inicial a apropriação do processo investigativo como fulcral na sua formação e no seu desenvolvimento profissional (Leitão & Alarcão, 2006). A metodologia apontada iniciou-se com a observação participante do contexto revelando-se fulcral para a construção de todo o percurso. Apesar disso, esta foi praticada, de igual modo, ao longo de toda a prática, permitindo conhecer cada contexto, cada criança e as suas capacidades, necessidades, dificuldades e interesses. A perceção destas foi essencial para a planificação de ações e dinâmicas pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos que proporcionassem às crianças aprendizagens, visíveis através das suas atitudes, expressões, empenho e motivação.

O desenvolvimento e aprendizagem das crianças é promovido pelo contexto e esta desempenha um papel dinâmico na sua construção (Silva et al., 2016). Neste âmbito, as planificações, com um carácter flexível, orientaram-se pelas particularidades apontadas e primaram por práticas inovadoras e desafiantes, considerando os diferentes ritmos de aprendizagem, através da adequação de estratégias e recursos. Salienta-se que neste ponto o docente tem um papel fundamental, na medida em que deve ser um agente de mudança, considerando o uso de recursos atuais por estas pertencerem ao quotidiano das crianças, como é o uso das TIC.

Em conformidade com a observação ocorreu a reflexão sobre, na e para a ação possibilitando perspetivar os objetivos alcançados e os menos conseguidos, com vista à melhoria das práticas. A reflexão facilitou a compreensão das aprendizagens e das dificuldades que foram sentidas ao longo da PES, delimitando um percurso para colmatar as mesmas. Nesta continuidade, transversalmente elevou-se como dificuldade a gestão do grupo e das suas participações, devido à necessidade de diálogo revelada por ambos os grupos. Na valência do 1º CEB salienta-se a dificuldade ao nível da avaliação, relevando-se do mesmo modo como uma aprendizagem. O suprir desta dificuldade revelou-se um percurso evolutivo, com constante adaptação e melhoria dos instrumentos a ser utilizados para realizar a avaliação formativa caracterizada como um processo cíclico e contínuo de análise e ação (Caseiro & Gebran, 2008). Além do mais, existiram dificuldades ao nível da gestão do tempo no que diz respeito à ação. No desenrolar desta foi necessária a adaptação do tempo planificado para permitir a construção das aprendizagens por parte dos alunos. Assim, considera-se a reflexão na ação como essencial, permitindo a tomada de consciência da necessidade de o aluno ter mais tempo para a ação pedagógica e percecionando a flexibilidade que deve existir aquando da planificação.

Neste sentido, os momentos de reflexão efetivaram-se individualmente e em colaboração com o par pedagógico, as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais, como momentos primordiais para a aprendizagem e crescimento da identidade profissional. Para além disso, permitiram a reflexão acerca de estratégias, metodologias e recursos utilizados e delinear ações pedagógicas futuras para combater fragilidades e dificuldades evidenciadas. Esta colaboração facultou o aprofundamento do conhecimento de forma mútua e a melhoria das práticas tendo em vista o desenvolvimento integral e holístico das crianças.

Nestes meandros, e baseado no desenvolvimento e promoção do trabalho colaborativo evoca-se a mobilização da Metodologia de Trabalho de Projeto, nas duas valências, muito embora no 1º CEB não se tenha efetivado na plenitude das fases que a constituem. Esta é considerada potenciadora de uma educação escolar com sentido e funcional para os alunos, na medida em que se inicia com um tema ou problema destes, desenvolvem-se atividades planeadas com ou por eles, resultando numa produção com significado (Ferreira, 2009). Neste sentido, no que diz respeito à EPE esta efetivou-se e promoveu o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Possibilitou o desenvolvimento de um projeto alicerçado nos seus interesses, conhecimentos e objetivos estabelecidos. Por sua vez, no 1º CEB foi efetuada uma aproximação, conjugando-a com outras metodologias ativas, tal como explanadas nos capítulos anteriores, favorecendo o desenvolvimento de aprendizagens, capacidades e competências.

O contacto direto com dois contextos educativos das duas valências de formação constituíram-se numa mais-valia para o desenvolvimento inicial da identidade profissional, através da promoção articulada de competências pessoais, sociais e profissionais. Além disso, permitiu-me compreender a importância da colaboração e coadjuvação, da transversalidade e flexibilidade, diferenciação pedagógica e da articulação entre ciclos, todos estes aspetos primordiais para a promoção de práticas que beneficiam as crianças. Nesta lógica, Mota- Teixeira (2008, p. 83) acrescenta que a identidade profissional pressupõe “uma rede complexa de intersecções e interações entre dimensões da formação, dimensões da vida pessoal e profissional” considerando que “a formação inicial se constitui num passaporte para o futuro profissional” e que esta “primeira identidade”, edificada neste percurso formativo marcará o nosso estilo identitário de perfil duplo.

Não obstante, salienta-se que a evolução profissional não termina nesta etapa formativa, devendo ser efetivada ao longo da vida, com o intuito de melhoria das práticas educativas, considerando a qualidade educativa para todas as crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. (2004). Competências e funções de educadores e professores no contexto da sociedade do conhecimento e da inovação: um desafio para as universidades portuguesas. *As Bases da Educação*. Editorial do Ministério da Educação. <https://doi.org/972-8360-29-0>
- Albino, L., & Barros, S. (2021). A teoria das inteligências múltiplas de Gardner e sua contribuição para a educação. *Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate*, 7(1), 148-168. <https://doi.org/http://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaSE/article/view/683>
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. The McGraw-Hill Companies. <https://doi.org/978-84-481-6010-4>
- Assis, D., Moreira, L., & Fornasier, R. (2021). Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social das crianças. *Research, Society and Development*, 10(10), 1-10. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i10.19263>
- Assis, L., Mello, A., Neto, A., Santos, W., & Schneider, O. (2015). Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(1), 95-116.
- Bastos, C., & Queiroz, S. (2018). Noções de conservação e de reversibilidade lógica em crianças com transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade (TDAH). *Revista de Psicopedagogia*, 35(108), 267-269. <https://doi.org/ISSN 0103-8486>
- Belotti, S., & Faria, M. (2010). Relação professor / aluno. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 7(1), 1-12. <https://doi.org/http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdfs/salua.pdf>
- Benetti, I., Vieira, M., Crepaldi, M., & Schneider, D. (31 de 08 de 2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenrenner. *Pensando Psicologia*, 9(16), pp. 89-99.

- Bertram, T., Pascal, C., & Oliveira-Formosinho (coordenadora da adaptação), J. (2009). *Manual DQP- Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Ministério da Educação.
- Bittencourt, P. A., & Albino, J. P. (2017). O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(1), 205-214. <https://doi.org/https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n1.9433>
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (30 de 05 de 2001). A perspectiva sócio-constructivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), pp. 51-58.
- Bombonato, G., & Farago, A. (2016). As etapas do desenho infantil segundo autores contemporâneos. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 3(1), 171-19. <https://doi.org/https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/40/25042016154909.pdf>
- Bovo, M. (2007). Interdisciplinaridade e Transversalidade como dimensões da Ação Pedagógica. *Revista Urutáguá*, 3(7), 1-11. <https://doi.org/http://www.uem.br/urutagua/007/07bovo.htm>
- Bulegon, A., & Tarouco, L. (2014). Objetos de aprendizagem, eXe Learning e Moodle: recursos auxiliares para o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino médio. *Centro Universitário Franciscano de Santa Maria*, 24(1), 149-172. <https://doi.org/https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01837285>
- Bulegon, A., Mussoi, E., & Tarouco, L. (2010). eXe Learning: uma ferramenta de autoria para o ensino e aprendizagem. *5th Undergraduate Meeting and 6yh Distance Education Meeting*. Porto Alegre. <http://hdl.handle.net/10183/80985>
- Cardona, M., Silva, I., Marques, L., & Rodrigues, P. (2021). *Planear e avaliar na educação pré-escolar*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. <https://doi.org/978-972-742-468-9>

- Caseiro, C., & Gebran, R. (2008). Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 15(16), 141-161. <https://doi.org/https://doi.org/10.14572/nuances.v15i16.181>
- Cavicchia, D. (06 de 12 de 2010). *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. Universidade estadual paulista "Júlio de Mesquita Filho": <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/224/1/01d11t01.pdf>
- Cosme, A., Ferreira, D., Lima, L., & Barros, M. (2020). *Avaliação externa da autonomia e flexibilidade curricular- Decreto-Lei n.º 55/2018*. Centro de Investigação e Invenção Educativas. https://doi.org/https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/estudo_avaliativo_afc.pdf
- Cunha, M., & Bizelli, J. (2016). Caminhos para TIC em sala de aula sob a perspetiva dos professores. *Revista online da Política e Gestão Educacional*, 20(2), 285-300. <https://doi.org/https://doi.org/10.22633/rpge.v20.n2.9458>
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios [Understanding collaborative work in education and revealing its benefits]. *Educar em revista*(31), 213-230. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000100013>
- Delors, J., Al-Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., . . . Nanzhao, Z. (1998). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Edições ASA.
- Dias, D., & Correia, M. (2015). As potencialidades da implementação de atividades práticas de caráter investigativo e interdisciplinar em ciências no 1º ciclo. *Saber Educar*, 20, 202-224. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.15/1459>
- Duarte, E. (2018). *O uso da bee bot para o desenvolvimento da consciência fonológica no 1º ciclo do Ensino Básico- Estudo de um caso*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Eberhardt, M., & Moura, S. (11 de 05 de 2018). A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento nos educandos do 1º ciclo do ensino fundamental. *XVIII Seminário Internacional da Educação na Mercosul*.

<https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2018/5%20-%20Mostra%20de%20Trabalhos%20de%20Prof.%20da%20rede/Trabalhos%20Completo/A%20IMPORT%C3%A2NCIA%20DA%20LITERATURA%20INFANTIL%20NO%20PROCESSO%20DE%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20E%20LETRAMENTO%20DOS%2>

Educação, D.-G. (2015). Iniciação à Programação no 1º Ciclo do Ensino Básico- Linhas Orientadoras.

https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/Programacao/IP1CEB/linhas_orientadoras.pdf

Educação, D.-G. (2016). Iniciação à Programação no 1º Ciclo do Ensino Básico- Linhas Orientadoras para a Robótica.

https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/linhas_orientadoras_para_a_robotica.pdf

Educação, M. (2018). Aprendizagens Essenciais Português 3º ano. pp. 1-13.

Educação, M. (2018). Aprendizagens Essenciais de Estudo do Meio- 3º Ano. pp. 1-11.

Educação, M. (2018). Orientações Curriculares para as Tecnologias da Informação e Comunicação. pp. 1-9.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/oc_1_tic_1.pdf

Educação, M. d. (2018). Aprendizagens Essenciais de Educação Artística- Expressão Dramática/ Teatro. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/1_ciclo/1_teatro_cp.pdf

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1999). *As cem linguagens da criança*. ARTMED.

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação- O papel dos professores*. Editorial Presença. <https://doi.org/315244/10>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de formação de professores*. Porto Editora.
- Fávero, A., & Tonieto, C. (2010). Formação Continuada e a constituição de Professores Reflexivos. *V Congresso Internacional de Filosofia e Educação*. Brasil.
- Ferraz, A., & Belhot, R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421-431. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0104-530X2010000200015>
- Ferreira, C. (2009). A avaliação na metodologia de trabalho de projecto: uma experiência na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(1), 143-158. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_43-1_7
- Ferreira, M., & Santos, M. (2000). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Edições Afrontamento. <https://doi.org/80444/94>
- Filho, A., & Quaglio, P. (2008). Professor reflexivo: mais que um simples modismo- uma possibilidade real. *Revista da Faculdade de Educação*, 16(9), 55-71.
- Filipe, M., Gil, H., Marques, N., & Pedro, S. (2019). TIC, Inclusão e Diferenciação Pedagógica: Estudo Exploratório. Em C. Marques, I. Pereira, & D. Pérez, *Proceedings of the 21st International Symposium on Computers in Education* (pp. 67-72). Instituto Politécnico de Tomar.
- Fino, C. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(12), 273-291.
- Floque, M. (2014). *O aprender a aprender no pré-escolar: o modelo pedagógico do movimento da escola moderna*. Fundação Calouste Gulbenkan. <https://doi.org/978-972-31-1433-1>

- Fonseca, K. H. (2012). Investigação-Ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16-31.
- Fontoura, M. (2006). *Do Projeto Educativo de Escola aos Projetos Curriculares: Fundamentos, processos e procedimentos*. Porto Editora.
- Forte, C., Oliveira, F., Santin, R., & Kirner, C. (2008). Implementação de laboratórios virtuais em realidade aumentada para educação à distância. *Academia*. <https://doi.org/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/30233458/50464-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1654004277&Signature=RrdwEnR9WHMoaNJPX-jbyArVTS8BJNsSODM5JTIC16uKeWXGhX79KrshsZBj3NqcqEkrEd-KOCw8Y-TGwubHgm2vz2azH3-590j-VCD2qFsNhMFhm0aEw2drjcUk-t1odMC1Ycj4jQBKr3QBd10iR>
- Franco, L., Ferreira, C., Nascimento, R., Santana, O., & Meneses, H. (2002). *Aprender a viver juntos: educação para integração na diversidade*. UNESCO. <https://doi.org/https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127147?posInSet=3&queryId=79b31aae-82ea-4310-b857-1d1e74595226>
- Gomes, M. J., Osório, A. J., & Valente, A. L. (2017). *Challenges 2017: Aprender nas Nuvens Learning in the Clouds*. Universidade do Minho. <https://doi.org/978-989-97374-7-1>
- Gonçalves, D., & Martins, F. (2018). Articulação de saberes: um estudo interdisciplinar em contexto do 1º CEB. *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 606-613). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança. <https://doi.org/978-972-745-241-5>
- Greggio, E. (2012). Desenvolvendo a escuta ativa: relato de experiências. *Anais 2012* (pp. 24-31). Fortaleza: Unichristus. <https://unichristus.edu.br/wp-content/uploads/2017/12/IX-Encontro-de-Inicia%C3%A7%C3%A3o-a-Pesquisa-e-%C3%A0-Doc%C3%Aancia-%E2%80%932012.pdf#page=26>
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança* (4.ª edição ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Kozanitis, A. (2017). Las pedagogías activas y el uso de los TICs em contexto universitario: ¿una combinacion? *Revista Diálogo Educacional*, 17(2), 479-502.
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189154955009>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción- conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación em educación. *Revista Educativa Hekademos*, XI(27), 71-79.
<https://doi.org/https://hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/17>
- Leitão, Á., & Alarcão, I. (2006). Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 51-84.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 88-93.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4013/edu.2012.161.926>
- Leite, F. M. (2015). *Trabalho Colaborativo entre Docentes num Território Educativo de Intervenção Prioritária- Estudo de Caso*. Universidade Portucalense.
- Leite, T., & Arez, A. (2011). A formação através de projetos na iniciação à prática profissional. *Da Investigação às Práticas*, 1(3), 79-99.
<https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.21/1684>
- Lima, G., Tavares, C., & Silva, A. (2018). A inserção da robótica na sala de aula como potencializadora do trabalho transdisciplinar. *Congresso Internacional de Educação e Tecnologias: Encontros de pesquisadores em educação a distância*. São Carlos.
<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/527>
- Lima, J., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e perceções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista portuguesa de pedagogia*, 2(49), 27-53.
https://doi.org/https://doi.org/10.14195/1647-8614_49-2_2

- Lopes, L., Vidotto, K., Pozzebon, E., & Ferenhof, H. (2019). Inovações educacionais com o uso da realidade aumentada: uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, 35, 1-33. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/0102-4698197403>
- Loriggio, A., Farias, V., & Musturo, P. (2012). Aplicações de gamificação e técnicas de motivação à aprendizagem da metodologia ágil scrum. *VIII Internacional Conference on Engineering and Computer Education*. Angola: COPEC. <https://doi.org/10.14684/ICECE.8.2013.328-332>
- Lousada, L. (2019). Uso das TIC para o desenvolvimento da compressão auditiva no ensino de PLE. *Tecnologias para o português*, 71-74. <https://doi.org/https://hdl.handle.net/11162/201352>
- Luís, L., & Casado, M. (2019). Articulação entre educação pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico. *Inernacional Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 99-105. <https://doi.org/https://www.redalyc.org/journal/3498/349860126009/html/>
- Machado, A., Volpato, A., Felipe, D., Bernini, D., Freire, D., Fialho, F., . . . Dias, S. (2017). *Práticas inovadoras em metodologias ativas*. Contexto Digital.
- Marques, J., & Ramos, V. (2017). Robótica educativa em Portugal- estado da arte. *Revista de Estudios e Investigación em Psicología y Educación*, Extr.(13), 1-5. <https://doi.org/https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.13>.
- Marta, M. (2015). *A(s) identidade(s) dos educadores de infância em Portugal*. Novas Edições Acadêmicas. <https://doi.org/978-3-639-74356-2>
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., . . . Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação (DGE). <https://doi.org/978-972-416-0>
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., . . . Pereira, S. (2009). *Despertar para a Ciência: Atividades dos 3 aos 6 anos*. Ministério da Educação- Direção

Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. <https://doi.org/978-972-742-293-7>

Mata, L., & Pedro, I. (2021). *Participação e envolvimento das famílias: construção de parcerias em contexto de educação de infância*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://doi.org/978-972-742-466-5>

Mateus, M. (2011). Metodologia de trabalho de projeto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER: Prática pedagógica*, pp. 3-16. <https://doi.org/1645-4774>

Matos, J. (2006). Cartaz didático. *Cadernos de Estudo*(4), 93-101. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/20.500.11796/892>

Milani, O. (2008). A comunicação oral na apresentação de atividades escolares. pp. 1-22. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1893-8.pdf>

Montessori, M. (1988). *A criança*. Circulo do Livro. <https://doi.org/19883243>

Moraes, C., & Varela, S. (2007). Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica de Educação*, 1(1), 1-15. https://doi.org/https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53164133/Artigo_06Motivacao-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1653334693&Signature=GloxLhfhrBDIOPupJKslg88yza8JPKdGNShcPn-ZOMu3z5lCx516-CUFEN--eu9F2s-4yD-KQUI8txcN-K4yHJRulvPs1DewTZ5hMGwxYTRCRSXXiUvilG1LDImqZyMM3nvd--Ril

Moreia, A., & Duarte, P. (2019). A planificação na formação inicial de professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *Indagatio Didactica*, 11(4), 41-60.

Moreira, V., & Pimenta, H. (2017). *Gramática de Português- 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Porto Editora. <https://doi.org/278738/08>

Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica*. Editorial Presença. <https://doi.org/130998/99>

- Mota-Teixeira, C. (2008). *Construção da Identidade Profissional em contextos de inserção profissional: Perspetivas e Inquietações dos Educadores de Infância*. Dissertação de Doutoramento em Perspetivas Didáticas e Áreas Curriculares, Faculdade de Ciência da Educação da Universidade de Santiago de Compostela.
- Moura, A., & Santos, I. (2020). Escape Room Educativo: reinventar ambientes e aprendizagem. Em M. d. Educação, *Aplicações para dispositivos móveis e estratégias inovadoras na Educação* (pp. 107-115). DGE.
- Nascimento, J. (2017). *A robótica educacional no ensino fundamental*. Mostra Nacional de Robótica:
<http://sistemaolimpo.org/midias/uploads/fad9d747e74f7dacd1d59041fbbcf88d.pdf>
- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: a urgência de ser ativo e brincar*. Contraponto.
<https://doi.org/474285/20>
- Neves, A., Santos, A., Brito, C., Rocha, F., Ferreira, H., Santos, M., . . . Bártolo, V. (2010). *Atividades para o ensino da língua (Cadernos PNEP: Programa Nacional de Ensino do Português 1º ciclo do ensino básico)*. Universidade de Aveiro. <https://doi.org/978-972-789-296-9>
- Nóvoa, A. (2010). Pedagogia: A terceira margem do rio. *Que currículo para o século XXI?* (pp. 39-52). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(2), 1-15. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nunes, J. (2000). *O Professor e a Acção Reflexiva: Portfólios "Vês" heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. ASA Editores.
- Oliveira, T. E., Araújo, I. S., & Veit, E. A. (2016). Sala de aula invertida (flipped classroom): Inovando as aulas de física. *Física na escola*, 14(2), 4-13.
<https://doi.org/http://hdl.handle.net/10183/159368>

- Oliveira-Formosinho, J. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projeto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, B. Spodek, P. Brown, & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Spodek, B., Brown, P., Lino, D., & Niza, S. (1998). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto Editora. <https://doi.org/972-0-34451-2>
- Peeters, J., & Lund, S. (s.d.). Dar autonomia às crianças, aos pais e aos profissionais? O debate da competência. *Infância na Europa- APEI*, 4-5.
- Peixoto, J., & Carvalho, R. (2007). Os desafios de um trabalho colaborativo. *Educativa*, 10(2), 191-210. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18224/educ.v10i2.459>
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N., & Dorocinski, S. (2001). Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. *Revista PEC*, 2(1), 37-42. <https://doi.org/http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>
- Pereira, F. (2017). Aprendizagem por pares e os desafios da educação para o senso-crítico. *International Journal*, 2(1), 6-12. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15202/2526-2254.2017v2n1p6>
- Pereira, J. (2021). A aborgagem educacional de reggio emilia para a primeira infância: uma visão de pedagogia participativa e da escuta. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, pp. 1-18. https://doi.org/10.14195/1647-8614_55_3
- Pierri, S., & Oliveira, D. (2019). Horário Livre: a liberdade de escolher os espaços de aprender e brincar. *IX Fala Outra Escola*. Campinas: Anais eletrônicos. <https://proceedings.science/fala-outra-escola-2019/papers/horario-livre--a-liberdade-de-escolher-os-espacos-de-aprender-e-brincar?lang=pt-br>

- Pinto, A. (04 de 2019). Educação para a Cidadania, Flexibilidade Curricular e a Disciplina de Português. *Atas do 13^o ENAPP*, pp. 223-232. https://appform.pt/13ENAPP/c26_Alexandre_Dias_Pinto.pdf
- Porto, A., & Kafrouni, R. (2013). Teatro e desenvolvimento psicológico infantil. *Avances en Psicología Latinoamericana/Bagotá (Colombia)*, 31(3), 575-585. <https://doi.org/http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v31n3/v31n3a10.pdf>
- Prado, D., & Artur, A. (2022). Diferenciação pedagógica: um caminho para a inclusão. Em C. Magalhães, & A. Artur (Orgs.), *Travessias Luso-Brasileiras na Educação de Infância* (pp. 149-170). Pedro & João Editores.
- Präss, A. (2012). *Teorias de Aprendizagem*. Scrinia Libris. https://doi.org/https://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf
- Quadros-Flores, P., & Raposo-Rivas, M. (2017). A inclusão de tecnologias digitais na educação: (re)construção da identidade profissional docente na prática. *Revista Prácticum*, 2(2), 2-17. <https://doi.org/2530-4550>
- Quadros-Flores, P., Marta, M., & Sá, S. (2018). Criatividade com avatares na Prática Educativa Supervisionada. *Revista Prácticum*, 3(2), 60-76. <https://doi.org/2530-4550>
- Quintela, A., Noronha, A., Vidal, K., Gomes, A., Dionísio, A., Santos, C., ... Ribeiro, W. (2018). *A escola, o digital, o analógico: a confluência dos mundos*. Pipa Comunicação. <https://doi.org/978-85-66530-86-5>
- Ramos, M., & Valente, B. (2011). Iniciação à Ciência através da Metodologia de Trabalho de Projeto- Um contexto privilegiado para o desenvolvimento da linguagem no pré-escolar. *Da Investigação às Práticas*, 1(2), 2-16. <https://doi.org/http://hdl.handle.net/10400.21/2811>
- Rangel, M., & Gonçalves, C. (2010). A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. *Da Investigação às Práticas*, pp. 21-43.

- Ribeiro, D., Correia, A., & Monteiro, S. (2020). Cultura e educação: contorno (in)desejáveis numa sociedade multifacetada. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 17(50), 207-235. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20200084>
- Ribeiro, D., Sá, S., & Quadros-Flores, P. (2018). Transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico. In *III Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 324-333). Instituto Politécnico de Bragança.
- Ribeiro, F. (2011). Motivação e aprendizagem em contexto. *PROFFORMA*(2), 1-5. https://doi.org/http://www.cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf
- Rocha, J. R., Sá-Pinto, X., Pinto, A., Gomes, J. A., & Oliveira, E. (2016). Dos provérbios ao conhecimento científico: de poeta a cientista inventor todos temos um pouco com algum labor- o ensino das ciências físicas e naturais no 1º e 2º ciclos do ensino básico. *Indagatio Didactica*, 8(4), 53-61. <https://doi.org/10.34624/id.v8i4.2983>
- Roldão, M. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. Fundação Manuel Leão. <https://doi.org/291866/09>
- Roldão, M., & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e conceções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 570-594. <https://doi.org/10.18222/eae.v26i63.3671>
- Roldão, M., Peralta, H., Martins, I., & Orvalho, L. (2017). *Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação.
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: um desafio a enfrentar. 1-13. https://doi.org/http://moodle.cfetvl.net/pluginfile.php/391/mod_resource/content/2/Diferenciacao%20Pedagogica%20Noesis,%20Leonor%20Santos.pdf
- Santos, M., Gaspar, M., & Santos, S. (2014). *A ciência na educação pré-escolar*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://doi.org/382496/14>

- Santos, V., & Costa, K. (2017). A música como recurso pedagógico na educação infantil. *Revista de Ciências Humanas e Sociais da FSDB, XI(XXIV)*, 41-58. https://doi.org/https://www.fsdb.edu.br/_files/ugd/74b2ff_84da429beffc41d482f75b5127e09f48.pdf#page=41
- Sarmiento, T., Ferreira, F., Silva, P., & Madeira, R. (2009). *Infância, Família e Comunidade*. Porto Editora. <https://doi.org/978-972-0-34464-9>
- Silva, A. (2017). Brincar e aprender: Aprender a brincar. In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, R. Madeira, A. N. Silva, M. C. Silva, M. d. Rocha, . . . S. Moreira, *Brincar a Aprender na Infância* (pp. 11-37). Porto Editora.
- Silva, A., Cruz, S., & Sahb, W. (2018). Metodologias ativas no ensino superior: uma proposta de oficina sobre aprendizagem por pares; sala de aula invertida; aprendizagem baseada em problemas e rotação por estações de trabalho. *Simpósio: Tecnológicas e Educação a Distância no Ensino Superior*. Brasil: Universidade do Estado de Minas Gerais. <https://fasbam.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-ativas-no-ensino-superior-uma-proposta-de-oficina-sobre-aprendizagem-por-pares-sala-de-aula-invertida-aprendizagem-baseada-em-problema-e-rotac%CC%A7a%CC%83o-por-estac%CC%A7o%CC%83es-de-trabalho>
- Silva, B. (2000). O contributo das TIC e da Internet para a flexibilidade curricular: a convergência da educação presencial e à distância. In J. Pacheco, J. Morgado, & I. Viana, *Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares* (pp. 277-298). Universidade do Minho.
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). <https://doi.org/978-972-742-404-7>
- Silva, M., & Sarmiento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmiento, F. I. Ferreira, R. Madeira, A. N. Silva, M. C. Silva, M. d. Rocha, . . . S. Moreira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 40-56). Porto Editora.

- Sim-Sim, I. (3 de 2009). Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*, pp. 111-118. <https://doi.org/e-1646-9526>
- Souza, N. M., & Wechsler, A. M. (2014). Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. *Caderno de Educação: Ensino e Sociedade*, 1(1), 134-150.
- Tadeu, E., & Machado, J. (2017). Os professores e a coadjuvação em sala de aula. *Educação, Territórios e Desenvolvimento Humano: Atas do II Seminário Internacional*(pp. 773-788). Porto: Universidade Católica Portuguesa. <https://doi.org/978-989-99486-8-6>
- Teixeira, B., Guimarães, J., Quadros-Flores, P., & Fernandes, D. (2021). Construir o pensamento complexo através da robótica: do abstrato ao visível. *INNODOCT 2021*. Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4995/INN2021.2021.13474>
- Teixeira, F., & Sobral, A. (2010). Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso. *Ciência & Educação*, 16(3), 667-677. <https://doi.org/> <https://doi.org/10.1590/S1516-73132010000300011>
- Teixeira, M., & Reis, M. (2012). A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Meta: Avaliação*, 4(11), 162-187. <https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/348658613>
- Trindade, J., & Fiolhais, C. (1996). A Realidade Virtual no Ensino e Aprendizagem da Física e da Química. *Gazeta de Física*, 19(2), 11-15. <https://doi.org/https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/40791/1/TrindadeRealidadeVirtual.pdf>
- Unicef. (2019). *Convenção sobre os Direitos das Crianças e Protocolos Facultativos*. Comité Português para a Unicef.

- Valadares, J. (2011). A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1(1), 36-57.
https://doi.org/http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande: A prática educativa de Ana*. Porto Editora.
<https://doi.org/972-0-34454-7>
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projeto como "Pedagogia de Fronteira". *Da Investigação à Prática*, 3, 8-20.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., ... Alves, S. (2011). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens, Integrar Metodologias*. Ministério da Educação e Ciência.
- Vasconcelos, Y., & Manzi, S. (2017). Processo Ensino-Aprendizagem e o Paradigma Construtivista. *Interfaces Científicas Educação*, 5(3), 66-74.
<https://doi.org/10.17564/2316-3828.2017v5n3p65-74>
- Velasco, I., Carvalho, V., Barcelos, F., & Tinoco, D. (2020). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na realidade da prática docente. *Conedu- VII Congresso Nacional de Educação*. Editora Realize.
https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA_ID2019_08102020072424.pdf
- Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., ... Pereira, L. (2018). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina.
- Viçosa, C., Taha, M., Soares, E., & Silva, F. (2017). Unidade de Aprendizagem: desenvolvendo a cidadania através da temática trânsito. *Revista Ciências & Ideias*, 7(3), 88-100.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22407/2176-1477/2016.v6i3.574>

Vieira, F., Silva, J., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M., . . . Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. <https://doi.org/978-989-8525-22-2>

NORMATIVOS LEGAIS

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Diário da República n.º 237/1986, I Série. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 5/97 de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/1997, Série I-A de 1997-02-10, páginas 670-673. Assembleia da República. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I- A de 2001-08-30, páginas 5569-5572. Ministério da Educação. Aprova o perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básicos e secundário.

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001, Série I- A de 2001-08-30, páginas 5572-5575. Ministério da Educação. Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de abril. Diário da República Série I de 2008-04-22, páginas 2341 – 2356. Ministério da Educação. Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei n.º 85/2009 de 27 de agosto. Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27, páginas 5655-5636. Assembleia da República. Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Decreto-Lei n.º 41/2012 de 21 de fevereiro. Diário da República n.º 37/2012, Série I de 2012-02-21. Ministério da Educação. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Diário da República n.º 129/2012, Série I de 2012-07-05, páginas 3476-3491. Ministério da Educação e Ciência. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro. Diário da República n.º 240/2014, Série I de 2014-12-12, páginas 6064-6068. Ministério da Educação e Ciência. Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento.

Despacho-Normativo n.º 5908/2017- Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05, páginas 13881-13890. Gabinetes do Secretário de Estado da Educação e o Governo e Administração direta e indireta do Estado. Aprova, em regime de experiência pedagógica, a implementação de autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básicos e secundário, no ano escolar de 2017/2018.

Despacho-Normativo n.º 10-A/2018. Diário da República n.º 116/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-06-19, páginas 4 – 6. Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação. Estabelece o regime de constituição de grupos e turmas e o período de funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino no âmbito da escolaridade obrigatória.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2918-2928. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva.

Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06, páginas 2928-2943. Presidência do Conselho de Ministros. Estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Despacho-Normativo n.º 6944-A/2018. Diário da República n.º 138/2018, 1º Suplemento, Série II de 2018-07-19, páginas 2-2. Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Homologo as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

Plano de Inovação (2021). Agrupamento RT, Porto.

Plano Estratégico de Educação para a Cidadania (2020/2021). Agrupamento RT, Porto.

Ficha de Acompanhamento-Plano de Ação (2020-2021). CEBM, Porto.

Panfleto Organização, Princípios e Objetivos- ART3 (2021). CEBM, Porto.

**Relatório de Estágio da Prática
Educativa Supervisionada**
Inês Paiva Oliveira

