

**M**

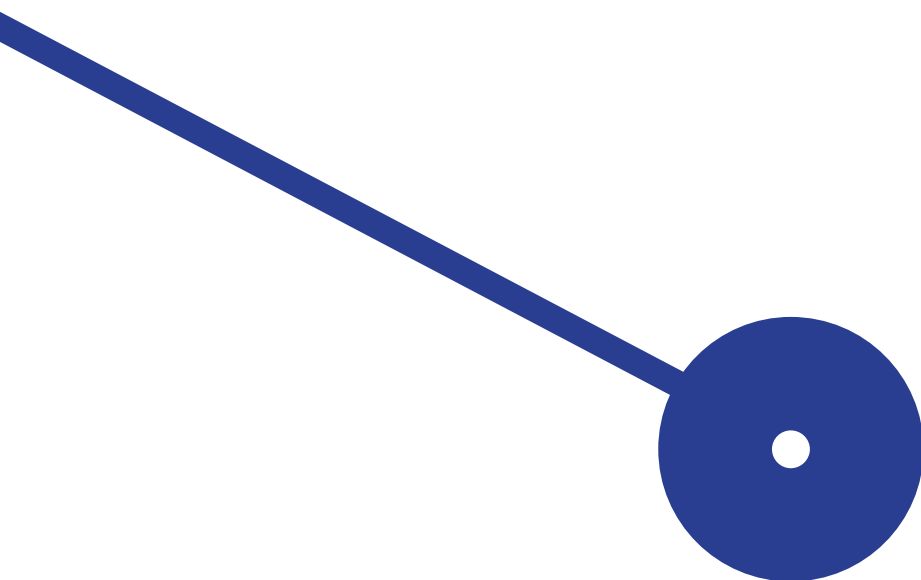
**MESTRADO**

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

# Relatório de Estágio

## Ana Catarina Macedo Peres

07/2021



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Catarina Macedo Peres

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.<sup>(a)</sup> Doutor(a) Maria Margarida Campos Marta

Prof.<sup>(a)</sup> Doutor(a) Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ana Catarina Macedo Peres

## **Relatório de Estágio**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.(ª) Doutor(a) Maria Margarida Campos Marta

Prof.(ª) Doutor(a) Susana Marques de Sá

Porto, julho de 2021

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, sem os quais não teria sido possível a realização deste percurso. Obrigada por me terem dado esta oportunidade, pelo esforço e pelo amor revelado. Estarei eternamente grata por fazerem de mim a pessoa que sou hoje.

Ao Tiago, a minha âncora há quase 11 anos. Foram diversos os momentos em que te deixei “só” e por isso, agradeço pelo apoio e compreensão do esforço que este percurso exigiu de nós, assim como pelo amor e carinho demonstrado ao longo de todos estes anos.

Às minhas amigas, as minhas estrelas-guias. À Vanessa, Márcia, Juliana, Ana Miguel, um obrigada gigante por estarem sempre prontas a ajudar-me. Ao par pedagógico, Márcia e Maria, que nos acompanhou nas Práticas Educativas Supervisionadas, sinto-me grata pelas horas de almoço de desabafos e de partilhas dos sucessos conquistados.

À Diana, o meu par pedagógico que permaneceu comigo a toda a hora na superação dos inúmeros obstáculos. Agradeço pelas variadas conversas em que tentávamos sempre incentivar-nos uma a outra a ser cada vez mais e melhor nesta montanha-russa de emoções. E lembra-te, somos mais fortes do que aquilo que pensamos e eu tenho muito orgulho em ti.

Às minhas supervisoras institucionais. Obrigada pela exigência, pelo acompanhamento e acima de tudo, pelo exemplo que são como seres humanos e profissionais.

Às minhas orientadoras cooperantes. Agradeço a dedicação, os conselhos e os ensinamentos que me permitiram ultrapassar os desafios, as angústias e crescer numa dimensão profissional e pessoal.

Inevitavelmente, às crianças com quem tive o prazer de me cruzar nesta etapa. A cada uma delas um agradecimento especial por todos os momentos de alegria recheados de afeto e autenticidade que ficarão para sempre guardados na minha memória. Desejo-vos o melhor do mundo.

## RESUMO

O desenvolvimento do presente relatório surge no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada integrada no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e visa dar a conhecer a prática pedagógica desenvolvida em ambos os contextos através da análise e da reflexão das ações, viabilizando a habilitação da docência de perfil duplo.

O desenvolvimento profissional do docente de base humanista assenta na compreensão das especificidades de cada nível educativo, nos paradigmas que os unifica e no conhecimento e respeito pelas características dos contextos educativos. À vista disso, o percurso apresentado neste relatório permitiu a mobilização de referenciais teóricos e legais que contribuíram para a concretização de práticas educativas fundamentadas. Ademais, numa procura constante de respostas que possibilitem uma intervenção mais adequada mediante os interesses, fragilidades e necessidades das crianças concretizou-se o desenvolvimento de uma aproximação à Metodologia de Investigação-Ação que permitiu a construção de uma identidade profissional assente numa atitude indagadora e reflexiva, devido ao seu carácter cíclico de observação, planificação, ação e reflexão.

Assim, neste documento encontra-se espelhado o esforço de desenvolver uma prática que permitisse e valorizasse uma aprendizagem para o desenvolvimento holístico da criança, destacando-se a promoção da flexibilidade, afetividade e participação democrática.

**Palavras-chave:** Criança; Desenvolvimento Holístico; Docente Perfil Duplo; Prática Educativa

## **ABSTRACT**

The development of this report arises under the curricular unit of Supervised Educative Practice integrated in the Master's Degree in Pre-school and 1 st Level of Basic Education and aims to expose the pedagogical practice developed in both contexts through the analysis and reflection of actions, enabling the qualification of double profile teacher.

The professional development of the humanistic-based teacher is supported on the understanding of the specificities of each educational level, on the paradigms that unify them, and on the knowledge and respect for the characteristics of the educational contexts. Therefore, the journey presented in this report allowed the mobilization of theoretical and legal references that contributed to the implementation of well-founded educational practices. Furthermore, in a constant search for answers that enable a more effective intervention according to the interests, vulnerabilities and needs of the children, the development of an approach to Action-Research Methodology was accomplished, which allowed the construction of a professional identity based on an inquiring and reflective attitude, due to its cyclical nature of observation, planning, action and reflection.

Thus, this document reflects the effort to develop a practice that allowed and valued learning for the holistic development of the child, highlighting the promotion of flexibility, affectivity and democratic participation.

**Keywords:** Child; Holistic Development; Double Profile Teacher; Educative Practice

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto.....	15
Figura 2 – Fases da Metodologia de Investigação-Ação.....	49
Figura 3 – Os pequenos grupos pintaram as suas criações de pasta de papel com as cores que selecionaram.....	62
Figura 4 – Tapete do jogo de codificação "A Luz Rodopiante" .....	64
Figura 5 – Decoração da casa do escaravelho e posterior exposição .....	69
Figura 6 – Exposição das casas no âmbito da obra literária "Ler Doce Ler" de José Jorge Letria..	73
Figura 7 – Processo de pintura do cenário e produto final.....	75
Figura 8 – Principais atividades dinamizadas em torno do projeto "Leitura e Escrita" no 1º CEB 76	
Figura 9 – Excertos das justificações dos alunos para as atividades preferidas.....	77
Figura 10 – Recurso da Fábrica de Histórias no âmbito das competências de escrita.....	78
Figura 11 – Obra literária utilizada e novelos coloridos explorados pelos alunos.....	81
Figura 12 – Construção e decoração de mandalas recorrendo ao compasso e à régua.....	82
Figura 13 – Emocionómetro construído pelos alunos no 1º CEB .....	83

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

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

AAAF – Atividades de Animação e de Apoio à Família

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

AFC – Autonomia e Flexibilidade Curricular

CDC – Convenção sobre os Direitos da Criança

DAC – Domínios de Autonomia Curricular

DL – Decreto-Lei

EE – Encarregados de Educação

EPE – Educação Pré-Escolar

IE – Inteligência Emocional

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

LQEPE – Lei Quadro da Educação Pré-Escolar

MEM – Movimento da Escola Moderna

MIA – Metodologia de Investigação-Ação

MTP – Metodologia de Trabalho de Projeto

NAS – Necessidades Adicionais de Suporte

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PES – Prática Educativa Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	7
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL.....	9
1.1. PRÁTICA DOCENTE DE PERFIL DUPLO.....	9
1.2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	18
1.3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	26
2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 35	
2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO COOPERANTE.....	35
2.2. AMBIENTE EDUCATIVO DO CONTEXTO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	36
2.3. AMBIENTE EDUCATIVO DO CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	42
2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	48
3. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AÇÕES DESENVOLVIDAS E DOS RESULTADOS OBTIDOS..	53
3.1. PRÁTICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR.....	53
3.2. PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	70
METARREFLEXÃO.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89
NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS.....	96

## INTRODUÇÃO

No âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada (PES), que se encontra inserida no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, está prevista a elaboração do presente relatório que visa explicar o percurso formativo realizado como forma a conceber o grau de Mestre e o ingresso na profissionalização de docente de perfil duplo, tal como consagrado do Decreto-Lei (DL) nº 79/2014, de 14 de maio de 2014.

Assim sendo, este documento constitui o culminar do ciclo de estudos e pretende espelhar a mobilização de saberes científicos, pedagógicos, didáticos, culturais e de investigação (Ribeiro, 2020) construídos ao longo do percurso como estudante não só no mestrado vigente, mas também adquiridos ao longo da Licenciatura em Educação Básica na mesma instituição. Nesta perspetiva, tais saberes assumiram uma importância incontestável na realização da prática educativa desenvolvida, na medida em que permitiram construir uma atitude profissional assente no saber, pensar e agir em resposta à diversidade dos contextos (Ribeiro, 2020).

O percurso da PES desenvolveu-se em dois contextos distintos. Primeiramente, com um grupo de 25 crianças da valência de Educação Pré-Escolar (EPE) com idades entre os três e os seis anos no decorrer dos meses de outubro a janeiro. Em seguida, com uma turma de 26 alunos pertencente ao terceiro ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB) entre os meses de março e junho. Em ambos os contextos, a prática educativa foi sustentada numa aproximação à Metodologia de Investigação-Ação (MIA) e incidiu na sua observação, cooperação e na prática supervisionada de momentos pedagógicos que visaram competências de planificação, de desenvolvimento das ações e de reflexão crítica articulada com os diversos saberes teóricos e legais e com os interesses e necessidades das crianças.

Analisando a estrutura do presente relatório, o mesmo encontra-se organizado em três capítulos, e respetivos subcapítulos, correlacionados. O primeiro capítulo apresenta a fundamentação do quadro conceptual teórico e legal que sustentou e orientou as diversas ações desenvolvidas, em ambos os níveis educativos, ao longo da PES. Por sua vez, este subdivide-se em três subcapítulos, sendo o primeiro referente à prática de perfil duplo e aos paradigmas comuns na EPE e no 1º CEB que assentam numa perspetiva socioconstrutivista para práticas pedagógicas significativas que promovam a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo

das crianças. O segundo subcapítulo assenta na especificidade do docente da EPE e na relevância da primeira etapa da educação básica para o progresso de aprendizagens basilares que irão formar a identidade individual de cada um. Por último, o terceiro subcapítulo incide nas particularidades da entrada na escolaridade obrigatória, nomeadamente do 1º CEB.

Prosseguindo-se, o segundo capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos que apresentam a caracterização dos contextos, uma vez que o seu conhecimento e observação desempenharam um papel fundamental na promoção do desenvolvimento holístico de cada criança. Assim, o primeiro apresenta a descrição do agrupamento cooperante, o segundo e o terceiro expõem as particularidades de cada um dos contextos educativos, nomeadamente as características do espaço, do tempo, dos materiais, das diversas interações e do grupo de crianças. O quarto subcapítulo evidencia os fundamentos teóricos e a relevância da Metodologia de Investigação-Ação (MIA) relacionando-a com os instrumentos e estratégias utilizados.

Relativamente ao terceiro capítulo, este destina-se à apresentação e análise de algumas opções metodológicas desenvolvidas tanto na EPE como no 1º CEB. Neste sentido, o mesmo pretende demonstrar a relação entre a prática, os princípios aclarados nos pressupostos teóricos e legais e os interesses, fragilidades e necessidades de ambos os grupos que emergiram da observação e registos sistemáticos por parte do par pedagógico.

No desfecho deste relatório encontra-se uma metarreflexão na qual se procurou refletir retrospectivamente acerca do percurso vivido e da construção da futura identidade docente.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E LEGAL

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o suficiente para assumir a responsabilidade por ele” (Arendt, 1972, p. 247).

A profissionalidade docente exige um conhecimento sólido e abrangente para mobilizar uma prática consciente, intencional e de qualidade, concordando com Nóvoa (2009) quando afirma que “o que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (p. 4). Desta forma, o presente capítulo pretende apresentar o quadro teórico e legal que sustentou a PES, tanto na valência de educação pré-escolar como de 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, o mesmo encontra-se dividido em três secções: a primeira refere-se à fundamentação teórica e legal que concerne à profissão docente de perfil duplo; a segunda e a terceira abordam as especificidades inerentes a cada um dos níveis educativos.

## 1.1. PRÁTICA DOCENTE DE PERFIL DUPLO

É inquestionável que a educação é crucial para o desenvolvimento humano, sendo esta uma das premissas que integram a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC) (Assembleia Geral das Nações Unidas, 2019), onde é possível observar no artigo 28º “[que] os Estados Partes reconhecem o direito da criança (à) educação” (p. 23), de forma a promover “o desenvolvimento da personalidade da criança, dos dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (artigo 29º, p. 24). Concomitantemente, o documento salienta que a educação visa “preparar a criança para assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão, paz, tolerância [e] igualdade” (artigo 29º, p. 25). Assim, reflete-se que a educação apresenta um sentido mais amplo, possibilitando o desenvolvimento do ser humano a nível pessoal e social e um mais restrito, representando o ensino de diversas competências e habilidades essenciais para a sua vida adulta e para a convivência em sociedade. Nesta perspetiva, Arendt (1972) afirma que

“a educação é (...) onde decidimos se amamos [as] nossas crianças o bastante para não [as expulsarmos do] nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar [das] suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (p. 247).

Por conseguinte, a educação assume a tarefa de preparar as crianças para a compreensão e transformação do mundo ao seu redor, tornando-as protagonistas de uma nova narrativa. Em Portugal, a Lei nº 46/86 de 14 de outubro constituiu um grande passo para a reforma educativa do país, traduzindo-se na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e “[num] conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação” (artigo 1º). Este documento organiza o sistema educativo português entre a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar, clarificando os seus respetivos objetivos de modo a promover “[o] pleno desenvolvimento da personalidade [do educando], [a] formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (artigo 3º), destacando a articulação com os princípios da CDC e o seu contributo para o desenvolvimento holístico da criança.

Nesta linha de pensamento, Delors et al. (1996) defendem que a educação deve organizar-se em torno de quatro pilares importantes para uma aprendizagem ao longo da vida. Estes pilares atentam no aprender a conhecer, devendo o docente de munir a criança de ferramentas que a permitam compreender o mundo envolvente. Assim, ao longo da prática educativa foi essencial criar motivação nas crianças para aprender, tornando-as interessadas, curiosas e mais envolvidas para adquirir novos conhecimentos (Skinner & Belmont, 1993). O pilar aprender a fazer diz respeito à compreensão de como agir no meio, indo ao encontro com a pedagogia de Dewey (Westbrook et al., 2010) na conceção de que a aprendizagem se faz por meio da experiência e em contacto com situações concretas. Relativamente ao aprender a viver juntos, este é um pilar que incide num dos maiores desafios da sociedade, na medida em que as instituições educativas devem proporcionar “o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos” (Torres et al., 2016, p. 5) que alicerçam um mundo mais íntegro, inclusivo e solidário. Esta visão foi tida em consideração ao longo da prática educativa, uma vez que houve a preocupação de transmitir valores de cooperação, amizade e solidariedade com os demais. Por fim, o último pilar, aprender a ser, remete para a constituição integrada dos três pilares antecedentes, contribuindo para o desenvolvimento individual da pessoa (Delors et al., 1996). Uma educação assente nestes pilares complementa-se com a visão de conceber à criança

oportunidades de participação em todos os aspetos que lhe são respeitantes, garantindo o seu direito de se exprimir livremente e de partilhar a sua opinião. Por conseguinte, esta perspetiva foi valorizada ao longo da PES, de forma a promover o bem-estar individual, a autoestima e a aquisição de competências sociais, aptidões que se encontram relacionadas com uma prática da cidadania ativa e democrática (Correia et al., 2020).

Nesta visão de aprendizagem ao longo da vida, o perfil geral de desempenho do educador de infância e do professor do ensino básico, apresentado no DL nº 240/2001 de 30 de agosto, patenteia a importância de estabelecer a prática profissional em quatro dimensões, que se consideram interligadas igualmente com os quatro pilares supramencionados, pois implicam uma formação docente global e contínua. Assim, a Dimensão Profissional, Social e Ética menciona que o profissional deve nortear a sua ação numa fundamentação teórica e legal, na perspetiva de aprender a conhecer a sua profissionalização de acordo com o seu nível/ciclo educativo. A Dimensão de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem refere-se ao aprender a fazer, no sentido de promover aprendizagens e estratégias no âmbito de um currículo adequado. Já a Dimensão de Participação na Escola e de Relação com a Comunidade reforça a responsabilidade de participação e colaboração com a sociedade e colegas de profissão no âmbito do aprender a viver juntos, concordando com a perspetiva de Nóvoa (2019) de que “ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes” (p. 14). Por última, a Dimensão de Desenvolvimento Profissional ao Longo da Vida reforça a importância de o docente assumir uma posição reflexiva e crítica da sua prática pedagógica, interligando com o pilar aprender a ser que visa o desenvolvimento pessoal e profissional.

Este desenvolvimento contínuo da profissionalização permite ao docente a capacidade de reflexão, renovação e adequação das práticas educativas, uma vez que este deve encarar a mudança como algo inevitável conseqüente das alterações do seio familiar, das novas posturas e comportamentos da sociedade e dos diversos estudos acerca da educação e da profissionalização. Uma das mudanças que se tem vindo a assistir é a renúncia aos métodos do paradigma transmissivo, favorecendo as pedagogias alternativas que destacam a criança como coconstrutora da sua aprendizagem. Nesta linha de pensamento, a pedagogia de participação, baseada em ideais transformadores das práticas, valoriza a liberdade, a experiência, o envolvimento e a criatividade, reconhecendo a criança como um sujeito ativo e de plenos direitos, que merece ser escutada e valorizada pelo seu “potencial criativo” (p. 52) e pela sua inteligência e

sensibilidade (Gonçalves, 2020). Esta concepção da criança e da aprendizagem alicerça-se no paradigma construtivista e sociocostrutivista defendido, respetivamente, por Piaget e Vygotsky. O paradigma construtivista detém a visão de que a criança é naturalmente curiosa e ativa no seu próprio desenvolvimento, sendo o seu crescimento cognitivo resultante das ações que exerce sobre um objeto/experiência que reestruturarão os conhecimentos que a criança já detém para promover uma construção mais global dos mesmos, por meio da curiosidade e da motivação (Shaffer, 2005).

Porém, Piaget acreditava que este era um processo individual e isolado, dando pouca atenção às influências sociais na aprendizagem. Assim, Vygotsky complementa o paradigma construtivista com a perspetiva de que “a criança adquire [os] seus valores culturais, crenças e estratégias de resolução de problemas por meio de diálogos colaborativos com membros da sociedade que têm mais conhecimento” (Shaffer, 2005, p. 247), enfatizando as influências sociais e culturais e a evolução do conhecimento ao nível da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky utiliza o termo Zona de Desenvolvimento Proximal para designar os momentos de aprendizagem onde existem tarefas complexas que a criança tem de realizar e que, “para serem dominadas com sucesso precisam de ser orientadas e encorajadas por um parceiro mais habilidoso” (Shaffer, 2005, p. 248).

Consequentemente, o papel do docente passa por determinar o nível atual de desenvolvimento da criança, preparando o ambiente e os recursos necessários para a estimular e a direcionar para conhecimentos mais complexos, que se irão desenvolver ativamente num contexto de colaboração e de cooperação com os pares ou com o adulto, onde o diálogo é crucial para essa construção. Neste sentido, a PES em ambos os contextos visou promover o papel ativo da criança na sua própria aprendizagem, sendo os projetos e as práticas pedagógicas resultantes dos seus interesses e necessidades para promover uma aprendizagem mais significativa, ampliando a sua curiosidade e desejo por aprender.

Partindo desta visão, cada criança é única e apresenta particularidades que as distinguem umas das outras, cabendo ao docente respeitar essa individualidade, combatendo a exclusão e a discriminação (DL nº 240/2001, de 30 de agosto, anexo II). A resposta a essa diversidade concerne à diferenciação pedagógica contemplada numa educação inclusiva que visa utilizar um conjunto diversificado de meios, que auxiliam as crianças a atingir objetivos comuns do processo de ensino e aprendizagem (Henrique, 2011). Neste sentido, considera-se que a inclusão nas

escolas não se encontra apenas associada aos grupos mais vulneráveis à exclusão, mas sim que a inclusão crê que todas as crianças têm direito a participar e a aceder à educação, independentemente das suas características, numa perspetiva de uma educação que promove a igualdade, o reconhecimento de cada um, a justiça social e a colaboração de todos para uma aprendizagem conjunta (Armstrong, 2014).

Neste seguimento, uma educação inclusiva rege-se por princípios como a educabilidade universal, sendo que todas as crianças têm a capacidade para aprender, a equidade nos apoios necessários para potenciar essa aprendizagem e a inclusão que garanta o acesso e a participação de todos. Ademais, assenta na personalização do planeamento educativo através de uma abordagem multinível baseada nos interesses e necessidades de cada um, na flexibilidade da gestão do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, na autodeterminação de cada criança baseada no respeito pela suas singularidades, no envolvimento parental na participação no processo educativo dos seus educandos e na interferência mínima, sendo a intervenção desenvolvida apenas quando se revela necessário para o desenvolvimento pessoal e educativo (DL nº 54/2018, de 6 de julho, artigo 3º). Neste sentido, visa-se promover uma educação que garanta a igualdade de oportunidades para aprender e que valorize a diversidade para a promoção de aprendizagens significativas.

Para viabilizar o sucesso educativo de todas as crianças é imprescindível que o docente adquira competências de observação, reflexão e de avaliação da sua prática e do seu contexto educativo, procurando encontrar estratégias que auxiliam no processo pedagógico (Clérigo et al., 2017), como será espelhado no capítulo III deste documento. Nesta perspetiva, a construção de um currículo implica um conjunto de ações, de aprendizagens essenciais, objetivos e estratégias direcionadas para o contexto educativo e que visam fomentar o enriquecimento das aprendizagens (Roldão & Almeida, 2018; Zabalza, 1987). Neste sentido, é essencial que este documento assente numa relação pedagógica de qualidade e que integre “saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados aos respetivo nível e ciclo de ensino” (DL nº 240/2001, de 30 de agosto, artigo 4º, anexos III). Assim, destaca-se também a articulação curricular que confere uma relação entre os níveis educativos (articulação vertical) e as várias áreas de saber (articulação horizontal) com o intuito de adequar o currículo às necessidades e características do grupo, promovendo uma aprendizagem holística e abrangente (Serra, 2004).

A formação de docente de perfil duplo constitui-se como uma vantagem que atende a uma articulação vertical de qualidade, uma vez que o processo de transição educativa exige à criança uma constante adaptação entre os diferentes contextos, causando por vezes perturbações emocionais e sociais, devendo o docente assegurar que cada transição seja bem-sucedida para garantir o bem-estar da mesma (Lopes da Silva et al., 2016; Vasconcelos, 2015). Concomitantemente, e de acordo com a LBSE, este processo deve “obedece[r] a uma sequencialidade progressiva, conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 8º, ponto 2), implicando que o contexto seguinte se comprometa a dar continuidade ao antecedente, através de mecanismos como a articulação curricular vertical. Na perspetiva ecológica de Bronfenbrenner (1979, citado por Coll et al., 2004), os contextos influenciam-se reciprocamente afetando o desenvolvimento do ser humano, sendo pertinente que estas transições sejam apoiadas pelos docentes e pela família, promovendo oportunidades de a criança adquirir competências de resolução de problemas, de cooperação, de responsabilidade, autonomia e autoestima, que são facilitadoras da promoção da resiliência (Niesel & Griebel, 2005; Vasconcelos, 2015). Uma criança com facilidade em integração num grupo e em criar amizades, assim como com uma boa autoconfiança, está mais propensa a agir de forma mais criativa face às diversidades e às mudanças, sendo que, o papel dos docentes passa por promover a qualidade dos contextos, garantir o bem-estar das crianças, transmitir uma visão positiva dessa passagem que permitirá a realização de novas experiências e a interação com outras pessoas e ainda garantir uma progressão coerente e sem lacunas entre as vivências na EPE e o 1º CEB. (DL nº 240/2001 de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016; Rodrigues, 2005; Vasconcelos, 2015).

Para promover esta coerência na transição educativa é imprescindível que os docentes conheçam os documentos orientadores dos níveis e ciclos educativos e trabalhem colaborativamente. Desta forma, o docente de perfil duplo admite na sua prática educativa conhecimentos relativos aos processos de desenvolvimento da faixa etária das crianças em EPE e no 1º CEB, capacitando-o de uma melhor compreensão da evolução dos grupos e promoção da continuidade educativa, estabelecendo uma estreita relação entre níveis, de modo a permitir a flexibilização do currículo e a organizar as aprendizagens esperadas. Assim, a articulação curricular vertical revela ter uma grande importância, pois se cada nível ou ciclo conhecer e compreender o currículo do nível anterior e do seguinte, far-se-á uma melhor gestão dos

conteúdos a desenvolver, promovendo uma transição equilibrada entre níveis educativos e ciclos de ensino.

Perspetivando que a profissionalização docente de perfil duplo influencia o bom desempenho e o sucesso das crianças, e de modo a complementar a expansão e a diversificação das estratégias dos processos de aprendizagem e promoção do trabalho colaborativo, surge a Metodologia do Trabalho de Projeto (MTP). Esta metodologia apresenta-se como um modo de articular saberes transdisciplinares e interdisciplinares em volta de um projeto centrado em problemas ou em temas do interesse das crianças, trabalhando colaborativamente para um fim coletivo. Kilpatrick (2008) detinha a visão de que a educação “[deveria ser] considerada parte da própria vida” (p. 15), fundamentando que “a educação em actos intencionais é precisamente o mesmo que fazer equivaler o processo educativo à própria vida meritória” (p. 15). Por conseguinte, a MTP possibilita uma educação intencional e de interesse para os envolvidos, dando oportunidade às crianças de se questionarem, investigarem, trabalharem colaborativamente e partilharem os seus conhecimentos.

Esta metodologia encontra-se dividida em quatro fases essenciais que visam orientar e delinear o projeto de forma dinâmica e flexível e que se encontram explanadas na figura 1.

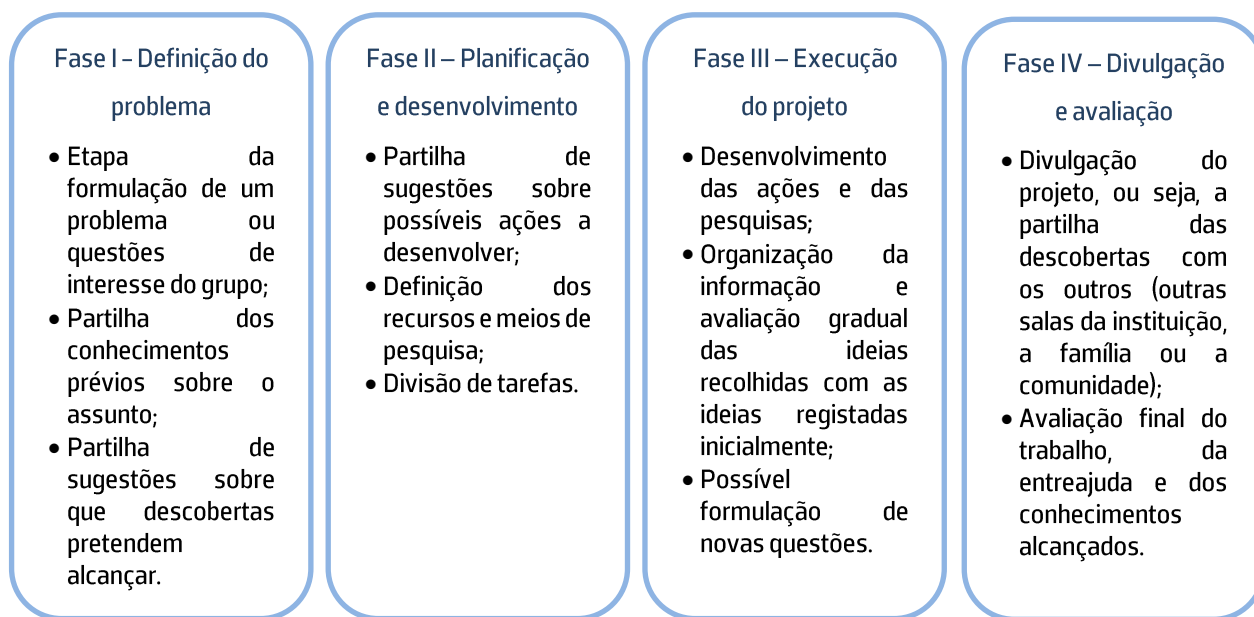


Figura 1 – Fases da Metodologia de Trabalho de Projeto. (Adaptado de Vasconcelos et al., 2012).

Desta forma, promove-se o desenvolvimento de inúmeros saberes, devendo o docente atuar como um facilitador na procura de respostas por parte das crianças, estimulando-as a colocarem questões relevantes o que, por sua vez, torna possível a partilha e a comunicação entre

todos os elementos do processo (Edwards et al., 2016; Vasconcelos et al., 2012). Nesta linha de ideias, é importante destacar que, em ambos os contextos educativos, houve a oportunidade de se concretizar a MTP com base nos interesses e necessidades dos grupos de crianças, tal como será explanado no capítulo III.

Importa também referir que esta estratégia pode ser um veículo na promoção de uma transição positiva entre níveis educativos, na medida em que a abordagem de uma mesma metodologia tanto na EPE como no 1º CEB, permite dar continuidade ao que a criança já conhece, contribuindo para uma transição equilibrada (Vasconcelos, 2015). Nesta perspetiva, a indagação de situações relacionadas com a vida, possibilita às crianças confrontarem-se com questões que necessitam de respostas, investigando e refletindo sobre elas, renunciando com o paradigma transmissivo.

Nesta linha de pensamento, a MTP remete para uma estratégia que valoriza o papel das interações sociais na construção de conhecimento, uma vez que permite que todos os elementos interajam e se entrem ajudem para atingir um objetivo comum e permite o crescimento individual de cada elemento. Assim, as crianças são vistas como seres únicos, com potencial, curiosidade e desejo de aprender, com uma capacidade extraordinária de se deslumbrarem com as interações, com o meio e com outras pessoas, através da comunicação e das ações. Edwards et al. (2016) revelam que “todo o conhecimento emerge [do] processo de construção social” (p. 110) e, sendo a criança um ser ativo no seu próprio desenvolvimento, a aprendizagem é construída em companhia.

Por sua vez, estas interações podem espoletar certos conflitos entre os pares. Contudo, este é um processo essencial que transforma os relacionamentos e permite a apropriação e a adaptação da criança no grupo. Estas situações devem ser analisadas como oportunidades de as crianças desenvolverem competências de resolução de problemas através da “oposição, negociação [e] consideração dos pontos de vista [dos demais]” (Edwards et al., 2016, p. 111). O papel do docente é estar presente, permanecendo um observador atento, mas que apoia e desafia as respostas das crianças para permitir a reflexão e resolução autónoma dos conflitos (Hohmann & Weikart, 2007). Consequentemente, conforme a criança se vai desenvolvendo e crescendo a sua capacidade de resolução de problemas vai permitir antecipar e encontrar soluções de forma mais simplificada, adquirindo mais confiança em si própria e uma consciência mais relevante do impacto das suas ações, através das experiências com os pares (Hohmann & Weikart, 2007).

De modo a fomentar estas interações sociais, no artigo 31º da CDC é observável “o direito de participar em jogos e atividades recreativas” (Assembleia Geral das Nações Unidas, 2019) próprias das culturas de infância. Nesta medida, têm surgido vários estudos que vêm nortear a importância do brincar para processo de desenvolvimento holístico das crianças (Neto & Lopes, 2018), uma vez que permite à criança exercitar o seu corpo, praticar habilidades, fomentar a autoestima e explorar livremente o mundo que a rodeia. Neto e Lopes (2018) demonstram-nos que as memórias de infância remetem para as experiências lúdicas vividas que enaltecem as emoções ao recordar os lugares, os objetos, os amigos e as diversas aventuras vividas em tempos distantes. Assim, embora aparentemente a atividade seja muitas vezes vista como desnecessária, o brincar contribui para o bem-estar da criança, relevando uma importância acrescida na consolidação e aprendizagem em diversos contextos, como em casa, na escola ou no espaço exterior (Araújo, 2012).

Nas instituições educativas, Neto (2020) afirma que “o corpo está esquecido” (p. 125), tornando-se fundamental que estes contextos procurem fomentar uma aprendizagem através de crianças mais ativas, pois “a alternância regular entre estar sentado e ativo melhora a capacidade de aprendizagem” (Neto & Lopes, 2018, p. 69) numa perspetiva de que para um melhor processo de aprendizagem a criança necessita de se movimentar, de agir e de se manter motivada. No entanto, a transição para o 1º CEB é muitas vezes caracterizada pela desvalorização do lúdico, que muitas vezes resulta na falta de interesse para a aprendizagem.

Pinto e Tavares (2010) referem que a ludicidade é uma estratégia de ensino e aprendizagem fundamental devido à sua capacidade de envolver a atenção da criança de forma intensa e única. Assim, a integração de jogos e brincadeiras na prática pedagógica visa desenvolver atividades desafiantes e diversificadas e, concomitantemente, fomentar o interesse e motivação por aprender e construir o seu próprio conhecimento, através do prazer e de um esforço espontâneo para atingir certos objetivos (Salomão, Martini & Jordão, 2007). Contudo, no momento atual em que vivemos, as crianças atravessaram um longo período de tempo em casa resultante do encerramento das instituições educativas, ficando limitadas tanto nas brincadeiras com os pares como na interação com espaços exteriores. Assim, durante a PES tornou-se imprescindível o reconhecimento do brincar através da promoção de ações, por meio do lúdico e dos jogos, dentro e fora da sala, para possibilitar momentos de aprendizagem mais significativos e motivadores.

Por sua vez, o envolvimento da família no processo de ensino e aprendizagem também se revela fundamental não só na EPE, como também no 1º CEB. A família é a principal referência na vida da criança na medida em que se apresenta como o primeiro contacto social que contribui para o desenvolvimento da sua identidade e para a aquisição de valores, normas e competências fundamentais para a convivência em sociedade. Nesta perspetiva, as instituições educativas e a família regem-se por um objetivo comum, o desenvolvimento holístico das crianças, sendo necessário que ambos unam esforços e reconheçam a responsabilidade mútua para atingir esse fim, o que conduz a benefícios no aproveitamento escolar e no incentivo da motivação para aprender (Galvão & Marques, 2018).

Neste sentido, é essencial promover uma aprendizagem cada vez mais próxima dos contextos reais que influenciam o desenvolvimento das crianças, cabendo assim às instituições educativas a responsabilidade de criar estratégias e de “[promover] interações com as famílias” (DL nº 240, 30 de agosto, anexo IV) para estabelecer uma continuidade educativa e ecológica entre ambos, uma vez que esta é a principal responsável pela educação das crianças e tem o direito de participar no desenvolvimento do percurso pedagógico (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, deve-se promover a participação e a envolvimento das famílias nas atividades educativas e as atividades familiares devem ser valorizadas e ampliadas pelo contexto educativo, fomentando um desenvolvimento saudável e equilibrado.

Em suma, os docentes que assentam a sua prática pedagógica numa perspetiva socioconstrutivista, promovem experiências concretas e contextualmente significativas para os grupos de crianças. Por sua vez, esta necessidade de encontrar novas estratégias para a igualdade de oportunidades e para uma maior oportunidade de sucesso educativo, vai ao encontro da conceção de criança como um cidadão de plenos direitos, devendo o docente aproveitar a diversidade como um recurso para a aprendizagem, em consonância com as especificidades de cada nível educativo que serão abordadas nos dois subcapítulos seguintes.

## **1.2. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR**

A educação pré-escolar é reconhecida como a primeira etapa da educação básica e do progresso de aprendizagens basilares, perspetivando o período da infância como a génese da

identidade individual do adulto (Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro; Montessori, 1984). Assim, no ano de 1986 foi publicada em Portugal a Lei de Bases do Sistema Educativo, integrando a educação pré-escolar que contempla todas as crianças dos três aos seis anos de idade e que visa complementar a ação educativa da família (Lei nº 46/1986, de 14 de outubro). Neste sentido, a educação pré-escolar começava a ser valorizada sendo, no ano de 1997, publicada a Lei Quadro da Educação Pré-Escolar (LQEPE, Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro) que veio preconizar objetivos relacionados com a igualdade de oportunidades para todas as crianças, com o desenvolvimento integral de cada uma, com o respeito pelas suas características intrínsecas, promoção do bem-estar e ainda, com a responsabilidade de promover uma educação para a cidadania (Lei nº 5/1997, de 10 de fevereiro, artigo 10º; Vasconcelos, 2000). Contudo, apesar da EPE ser parte integrante do sistema educativo português da educação básica, não é um nível educativo obrigatório, sendo a sua frequência dependente do interesse da família.

Concomitantemente, surge a promulgação do Despacho 5220/SEEI/97, de 10 de julho, que veio aprovar as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), em consonância com os objetivos propostos na LQEPE, passando estas a ser consideradas as linhas orientadoras para todas as instituições de educação pré-escolar, integradas na rede nacional portuguesa (Vilarinho, 2012). Assim, o documento atualmente em vigor salienta a importância da educação para o desenvolvimento do ser humano, sendo este um processo que não se inicia apenas na entrada na escolaridade obrigatória, mas sim desde o nascimento. No preâmbulo das OCEPE (Lopes da Silva et al., 2016), o Secretário de Educação João Costa enfatiza que todo o sistema educativo deve aprender com a educação pré-escolar devido à sua articulação integral das aprendizagens e ao seu carácter flexível, uma vez que a criança tem um papel ativo no seu próprio desenvolvimento e é vista como um ser competente, curioso e livre de tomar as suas decisões.

Neste sentido, a prática educativa dos docentes da EPE apresenta disparidades da de outros docentes, nomeadamente a sua abrangência que caracteriza a profissionalidade específica deste nível educativo. Esta especificidade passa pela relação com diversos contextos, pelas características das crianças desta faixa etária, assim como pelas relações que estabelece com as famílias e comunidade. Relativamente à diversidade de contextos de atuação, Marta e Lopes (2012) afirmam que “cada educador, ao longo da vida, vai construindo múltiplas identidades de acordo com os lugares de socialização profissional” (p. 162) e que estes remetem para

contextos formais, como os jardins de infância e creches, e para contextos não-formais, nomeadamente em espaços especializados, hospitais, museus e bibliotecas infantis, podendo ainda ser da esfera pública, privada e privada de solidariedade social (Oliveira-Formosinho, 2008).

A par destes inúmeros contextos, a EPE apresenta ainda missões distintas que se dividem em contextos com missão pedagógica, assumindo uma intencionalidade educativa e em contextos com uma missão de assistência, assegurando cuidados de bem-estar, higiene e segurança, com atividades lúdicas e de socialização (Folque et al., 2016; Lopes da Silva et al., 2016; Marta & Lopes, 2014; Oliveira-Formosinho, 2008), o que demonstra um perfil profissionalizante multifacetado e complexo devido às diferentes tutelas e missões que vão evoluindo conforme as exigências da sociedade e das políticas educativas (Craveiro, 2016; Marta & Lopes, 2014). Nesta perspetiva, educar e cuidar complementam-se e traduzem a atuação pedagógica de um educador de infância numa abrangência de tarefas que vão desde o cuidar, à educação e à animação infantil, permitindo que o profissional assuma uma responsabilidade por um conjunto integral de necessidades que caracterizam esta faixa etária (Oliveira-Formosinho, 2008). Assim, as crianças dos zero aos seis anos apresentam uma maior vulnerabilidade e dependência do adulto, carecendo de cuidados físicos e psicológicos constantes, distinguindo-se esta relação na educação pré-escolar da de outros níveis educativos, na medida em que é necessária uma atenção redobrada das dimensões emocionais e afetivas para proporcionar condições favoráveis ao desenvolvimento da criança (Marta & Lopes, 2014; Oliveira-Formosinho, 2008).

Este desenvolvimento holístico e integral da criança concerne à missão da EPE que, através da promoção de oportunidades de aprendizagem num ambiente educativo estimulante e harmonioso, não descarta as necessidades e características de cada uma, na medida em que a criança é um ser singular com um ritmo de desenvolvimento próprio e que deve ser encarada como "sujeito e agente" (Lopes da Silva et al., 2016, p. 6) do seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, conforme o subcapítulo anterior.

Cabe ao educador de infância apoiar este processo, beneficiando dos contextos e interações que influenciam a criança e da sua curiosidade inata e ânsia de aprender, nomeadamente através do brincar, porque ela aprende "realmente por si só quando pode exercitar [as] suas próprias energias segundo procedimentos mentais da [sua] natureza" (Montessori, 1949a, p.38). O brincar é uma atividade natural da infância e constitui uma forma primordial de oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento, evidenciado pelo prazer e

envolvimento da criança (Lopes da Silva et al., 2016). Esta, quando brinca, lidera a situação onde está envolvida, tem o domínio do seu corpo e da sua mente e percebe do que é e do que não é capaz de realizar. Nesta perspetiva, as brincadeiras das crianças traduzem-se em lugares de conquistas e de experiências ímpares que asseguram a aquisição de habilidades e ferramentas essenciais para uma evolução saudável e equilibrada da criança, conseqüente das interações e movimentos que estabelece (Araújo 2012; Neto & Lopes, 2018).

As brincadeiras são a gênese de muitas aprendizagens, tanto para o grupo de crianças como para o educador de infância que, transversalmente, observa, envolve-se, regista e reflete sobre as ações que evidencia, permitindo a compreensão e o conhecimento alargado do grupo e de cada criança (Lopes da Silva et al., 2016). Conseqüentemente, o papel do educador de infância passa por organizar o ambiente educativo da sala de atividades a partir dessa observação e da escuta da criança, de modo a conseguir compreendê-la e apoiá-la durante as suas interações, transformando esse conhecimento em novas atividades e novos projetos para promover o desenvolvimento de inúmeras competências baseadas nas motivações do grupo (Hohmann & Weikart, 2007; Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho et al., 2013).

À vista do descrito, este interesse natural pelo brincar proporciona à criança a realização de descobertas, a resolução de problemas e a aquisição de iniciativa para expandir a sua imaginação e curiosidade pela compreensão do mundo por meio de atividades que se relacionam, nomeadamente através de projetos do seu interesse. Dewey afirmava que as crianças aprendem ativamente “mediante o enfrentamento de situações problemáticas que surgem no curso das atividades que merecerem o seu interesse” (Westbrook et al., 2010, p. 15), desta forma, a vivência e reflexão de experiências que partem da iniciativa da criança auxilia a construção do conhecimento através da resolução de problemas que decorrem das brincadeiras e a dar sentido ao mundo que as rodeia, pois a criança atua com o desejo de explorar e coloca questões que lhe são pertinentes para encontrar respostas para as diversas problemáticas que vão surgindo (Hohmann & Weikart, 2007). Neste sentido, ao longo da PES foram imprescindíveis a observação e o registo sistemático para proporcionar ações centradas nos interesses e necessidades das crianças e que permitiram a oportunidade de implementar a MTP, sendo que estas interações que a criança estabelece com os adultos, com os pares e com o mundo, constituem oportunidades de aprendizagem significativas para o seu desenvolvimento holístico, construindo a sua cultura e a sua identidade (Lopes da Silva et al., 2016).

Nesta perspetiva, na EPE existe uma intencionalidade educativa ao proporcionar um ambiente pedagógico enriquecedor, que se conecta com um currículo pedagógico coeso e consistente, onde os momentos de aprendizagem são significativos e se articulam (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, o educador de infância concebe e desenvolve o seu currículo através da observação, registo, documentação, planeamento e avaliação do contexto, consoante as características, necessidades e interesses do grupo, auxiliando-se das referências traçadas nas OCEPE (DL nº 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016).

Os diversos documentos que orientam a prática docente na educação pré-escolar referem a importância das áreas de conteúdo das OCEPE por forma a promover uma abordagem globalizante e articulada, nomeadamente a área da Formação Pessoal e Social, da Expressão e Comunicação e do Conhecimento do Mundo. Salientando que a área de Expressão e Comunicação se fragmenta em domínios e subdomínios que englobam a Educação Física, Educação Artística (Artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança), Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e, ainda, o domínio da Matemática. Ademais, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), assim como a importância de uma transição educativa equilibrada, adquirem bastante pertinência neste documento. Estas áreas constituem saberes e atitudes que se articulam e são abordados de forma integral nas brincadeiras do dia-a-dia do grupo.

Por outro lado, é fundamental que o docente também adote na sua ação não só as OCEPE como único referente, mas também o conhecimento de diversos modelos curriculares que irão sustentar uma prática fundamentada pois, de acordo com Oliveira-Formosinho et al. (2013), “os modelos pedagógicos configuram um sistema educacional compreensivo que se caracteriza por combinar os fundamentos e a ação, a teoria e a prática” (p. 16). Assim, salientam-se os modelos High-Scope, Reggio Emilia e Movimento da Escola Moderna (MEM) como os que permitiram orientar e apoiar a PES desenvolvida. Contudo, sendo inexequível uma descrição exaustiva dos mesmos, considera-se pertinente uma exposição sucinta.

O modelo curricular High-Scope destaca em particular a aprendizagem pela ação, herdada do paradigma construtivista, seguindo-se a importância do ambiente de aprendizagem, de uma rotina diária consistente, das interações positivas e a avaliação baseada num trabalho colaborativo entre a equipa pedagógica (Hohmann & Weikart, 2007). A autonomia da criança é uma preocupação central neste modelo, sendo a aprendizagem pela ação uma forma de a criança construir o seu próprio conhecimento, uma vez que a envolve em experiências-chave na

interação com pessoas, objetos e com o meio. Deste modo, a organização do espaço e dos materiais em áreas de interesse, vivenciada no contexto da PES, é fundamental para permitir a oportunidade de a criança experienciar autonomamente o espaço conforme as suas necessidades e interesses.

Relativamente à rotina diária, destaca-se a sua consistência que auxilia a criança a prever e a conhecer o que vai surgindo no dia-a-dia, diminuindo a sua ansiedade e fomentando a sua independência (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Relativamente às interações, importa focar que as mesmas devem incidir num ambiente de confiança e saudável, sendo o adulto um apoiante que incentiva a criança a pensar criticamente e a refletir (Hohmann & Weikart, 2007; Oliveira-Formosinho et al., 2013). Em suma, este modelo curricular encoraja e dá poder às crianças de desenvolverem a sua independência, os seus interesses e a curiosidade por experimentar o mundo que as rodeia.

Nesta linha inserem-se os contributos do modelo Reggio Emilia, que salienta a experimentação na resolução de problemas, através das tentativas e erros (Vecchi, 2017). Ademais, destaca-se a partilha das descobertas provenientes das experimentações com os outros, enfatizando as relações numa escuta atenta e respeitadora (Vecchi, 2017). Nesta perspetiva, e similarmente ao modelo anterior, Reggio Emilia realça uma conceção da imagem da criança assente num sujeito de direitos, competente e ativo na construção da sua própria aprendizagem através da ação e da realização de projetos conjuntos, utilizando as cem linguagens para se expressar, de que são exemplo a linguagem visual, matemática, científica, artística, entre outras (Oliveira-Formosinho et al., 2013; Vecchi, 2017). Salienta-se também a inclusão do atelier no espaço educativo, como sendo um lugar privilegiado para fomentar estas múltiplas expressões através da arte e da expressividade.

O espaço físico neste modelo é reconhecido como sendo o terceiro educador, devido à sua contribuição para uma aprendizagem ativa, para o bem-estar do grupo, para o fomento da sensibilidade estética e por ter a habilidade de conseguir expressar as ideias, os valores e ações das crianças, nomeadamente através da documentação nas paredes (Oliveira-Formosinho et al., 2013; Vecchi, 2017). No contexto da PES foi valorizada esta característica, na medida em que as paredes da sala refletiam as diversas atividades que o grupo foi realizando, assim como foi valorizada a arte e as expressões através da planificação de experiências artísticas, uma vez que era uma área que despoletava o interesse do grupo.

O MEM caracteriza-se também por uma conceção da aprendizagem centrada no trabalho de projeto e na experimentação, através da promoção de uma interação com os adultos e com os pares. Assim, este modelo assenta “[numa] visão sociocêntrica da educação escolar onde a interação (...), organizada para fins concretos de atividade educativa, de estudo e de intervenção por projetos cooperados, ganha progressiva qualidade no desenvolvimento dos educandos” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 143). Neste sentido, o modelo rege-se por uma organização participada e democrática, que pressupõe uma gestão cooperada com as crianças, privilegiando uma gestão conjunta de todas as dimensões inerentes à prática pedagógica, cultivando o respeito mútuo, a afirmação das diferenças individuais, a comunicação e o diálogo entre todos os intervenientes. A constituição de grupos de várias idades é também uma condição fundamental, na medida em que promove o respeito pelas diferenças e uma colaboração assente na ZDP, conforme o subcapítulo anterior (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Outra característica primordial deste modelo são os instrumentos de pilotagem da ação educativa, utilizados de forma participada pelas crianças e adultos, de que são exemplo o mapa de presenças, plano de atividades, lista de projetos, distribuição de tarefas e o diário de grupo e outras formas de registo. Ao longo da PES foram criados, de forma colaborativa, o calendário (dias da semana, meses do ano e o ano em questão) e a bússola do tempo meteorológico, estando também em curso o mapa de presenças.

A Metodologia de Trabalho de Projeto tem forte visibilidade nos modelos curriculares de Reggio Emilia e MEM pela investigação e reflexão de questões e interesses que emergem do quotidiano do grupo, como foi abordado no subcapítulo anterior. Em Reggio Emilia os projetos são realizados através de inúmeras expressões e linguagens que permitem diversas formas de ver o mundo (Oliveira-Formosinho et al., 2013), sendo que, cada elemento desempenha uma tarefa crucial para a construção colaborativa de conhecimento, partilhando experiências e as informações para um objetivo comum, aliando também com os princípios democráticos do MEM.

Nesta perspetiva de partilha, a documentação pedagógica das ações no jardim de infância assume um papel importante na sustentação das planificações e avaliações do grupo e apresenta-se em registos de formato variável, como registos escritos, auditivos e visuais. Ademais, esta exposição partilhada proporciona ao grupo a recordação e reflexão retrospectiva das experiências e dos conhecimentos construídos com base nos temas investigados, permitindo o fomento da autoestima, da confiança e da consciencialização de todas as conquistas

alcançadas (Oliveira-Formosinho et al., 2013). Importa também evidenciar que os modelos curriculares referidos se alicerçam nos princípios do paradigma socioconstrutivista e da Pedagogia-em-Participação, uma vez que se traduzem na promoção de interações sociais que possibilitam o gosto pelo trabalho colaborativo, desenvolvendo ações e projetos para a aquisição de competências e aprendizagens essenciais, através das cem linguagens (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Na prática do educador de infância, como abordado, a observação e a documentação permitem uma avaliação reflexiva, de forma a adaptar o ambiente educativo ao contexto. Contudo, no que concerne à avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens das crianças, no início do ano letivo é imprescindível uma avaliação diagnóstica, através da observação, para uma consciencialização das características do grupo e de cada criança e para dar início a um planeamento de estratégias, objetivos e possíveis atividades (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril). Ao longo do ano letivo, a avaliação na EPE é sobretudo formativa e contínua, não envolvendo uma classificação, mas sim uma valorização dos progressos ao longo do tempo.

Nesta perspetiva, evidencia-se a necessidade da criança como protagonista do seu processo de aprendizagem e, conseqüentemente, da sua própria avaliação, permitindo a consciência das suas conquistas e das suas limitações (Circular nº 4 /DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril; DL nº 241/2001, de 30 de agosto; Lopes da Silva et al., 2016). Para além da evidente participação da criança, a equipa educativa restante, como os assistentes operacionais, os docentes de educação especial, os encarregados de educação (EE) e outros agentes educativos, revelam também serem fundamentais na qualidade da resposta educativa, valorizando assim a educação como um “processo coletivo, sem fronteiras, e não um ato isolado ou dentro de quatro paredes” (Marta & Lopes, 2014, p. 5350). Neste sentido, esta “avaliação autêntica” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 16) tem como finalidade contribuir e refletir para uma adequação das práticas educativas pois permite o conhecimento de cada criança e a reflexão do processo educativo, tornando-se numa outra característica particular da EPE.

De facto, a especificidade da educação de infância assenta no enfoque que é dado aos interesses e necessidades de cada criança no processo de aprendizagem, distinguindo-se de outros níveis educativos. Outra particularidade é o papel do educador de infância que inclui na sua profissionalidade a interação com diversos intervenientes, representando assim uma interação alargada na sua profissionalização e o trabalho coletivo para promover o desenvolvimento

profissional e pessoal, e a qualidade da educação (Marta & Lopes, 2014; Oliveira-Formosinho, 2008). Desta forma, a especificidade de educador de infância reflete-se no saber ser e agir enquanto docente, ambicionado ser mais e melhor na sua prática, adquirindo a consciência de que as suas ações têm efeitos nos intervenientes que encontra no decurso do seu exercício profissional (Batista, 2011; Marta & Lopes, 2014; Moita & APEI, 2012).

Em suma, os princípios basilares de uma postura ética dos profissionais de educação, não só da EPE como no ensino do 1º CEB que será abordado no subcapítulo seguinte, compactuam com a competência científica e pedagógica, a responsabilidade de escutar e promover o bem-estar do outro, a integridade de uma conduta honesta, sensível e justa e o respeito pela dignidade humana, comprometendo-se afetivamente com todas as relações que atravessam o quotidiano do docente (Moita & APEI, 2012).

### **1.3. PERFIL E PRÁTICA DOCENTE NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Na Lei de Bases do Sistema Educativo é determinado que o acesso à educação deve ser uma garantia para todos, assim como o respeito pelo “princípio da liberdade de aprender e ensinar” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 2º). Desta forma, e indo ao encontro das diretrizes preconizadas pela CDC, o mesmo documento refere que a educação básica é “universal, obrigatória e gratuita” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 6º), podendo assumir-se para muitas crianças como o primeiro contacto com o sistema educativo português, uma vez que a Educação Pré-Escolar é facultativa conforme referido no subcapítulo anterior.

O 1º CEB insere-se em quatro dos nove anos que representam o Ensino Básico, compreendendo todas as crianças com uma faixa etária entre os seis e os 10 anos de idade, e visa assegurar uma formação que garanta o desenvolvimento cognitivo e motor de todos os cidadãos, assim como o favorecimento de competências de saber-fazer, de autonomia, de espírito crítico, de expressão e criatividade, e ainda a promoção de valores de cidadania e de democracia. Para além disso, é principiado na Lei de Bases do Sistema Educativo como objetivos específicos do primeiro ciclo “o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social, das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº 46/86, de 14 de outubro, artigo 8º).

A concretização destes objetivos remete para a responsabilidade de apenas um docente, proporcionando um processo de ensino e aprendizagem globalizante. Por sua vez, atualmente designa-se como regime de monodocência coadjuvada, no sentido em que o docente titular é o principal responsável por este processo, mas que pode ser coadjuvado em algumas áreas especializadas (Lei nº 46/86, de 14 de outubro; Vale & Mouraz, 2014), sendo que em relação ao 1º CEB, esta coadjuvação deve privilegiar as áreas de educação artística e de educação física (DL nº 55/2018, de 6 de julho). Nesta medida, observa-se uma alteração da figura do professor primário herdada da ditadura de Salazar, que se caracterizava como isolada dentro da instituição educativa, através das políticas educativas que contribuíram para um novo ajuste da identidade do docente (Vale & Mouraz, 2014). Ademais, o professor titular, sendo coadjuvado, permitirá a gestão de um currículo mais flexível e adequado, uma vez que o trabalho colaborativo entre docentes pressupõe um processo estruturado e refletido conjuntamente, visando melhores resultados através da aquisição de “uma visão mais ampla das situações (...) que (...) permita desenvolver intervenções em educação e formação de maior qualidade” (Leite, 2000, p. 53) a partir do enriquecimento brindado pela interação de várias especificidades (Roldão, 2007).

Para a concretização de uma prática educativa de qualidade pressupõe-se a necessidade de concretizar os objetivos viabilizados pela LBSE na garantia na igualdade de acesso à educação pública e na promoção do sucesso educativo de todos os alunos (Lei nº 46/86, de 14 de outubro). Assim, atualmente exige-se às escolas do século XXI que sejam mais eficazes na promoção de aprendizagem numa perspetiva de educação inclusiva e de equidade, e que em simultâneo deem resposta aos novos desafios decorrentes da globalização e do crescente desenvolvimento tecnológico (Lei nº 46/86, de 14 de outubro; Oliveira Martins et al., 2017). Tais desafios concernem a “questões relacionadas com a identidade e segurança, sustentabilidade, interculturalidade, inovação e criatividade” (Cohen & Fradique, 2018, p. 11), sendo fulcral que a escola assuma a responsabilidade de promover competências e literacias múltiplas nos alunos para conseguirem responder com sucesso à imprevisibilidade do mundo atual (Oliveira Martins et al., 2017).

Foi neste contexto que houve a necessidade de conceber o documento Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) aprovado pelo Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho, com a finalidade de contribuir para a organização e gestão curricular e para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos a utilizar na prática pedagógica (Cohen & Fradique,

2018; Oliveira Martins et al., 2017). Assim, o PASEO constitui um quadro de referência estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências essenciais ao longo da vida, e que tem em consideração princípios como “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade” (Oliveira Martins no preâmbulo do documento, p. 5) traçadas num perfil comum a todos os alunos do sistema educativo (Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho; Oliveira Martins et al., 2017).

Em consonância com o descrito, o papel do docente visa construir oportunidades para que as crianças sejam protagonistas no seu processo de aprendizagem, de modo a incluírem os seus interesses e as suas necessidades, como foi abordado ao longo deste capítulo. Nesta perspetiva, surge igualmente o projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (AFC) que visa conferir às escolas mais autonomia “para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes” (DL nº 55/2018, de 6 de julho, artigo 3º), facilitando o desenvolvimento de competências essenciais para os cidadãos do século XXI previstas no PASEO. Neste sentido, é conferida à escola a possibilidade de estabelecer prioridades e assumir a diversidade para participar no desenvolvimento e adequação curricular (Cohen & Fradique, 2018), e ainda a possibilidade de adquirir autonomia que lhe permita a gestão de até 25% da carga horária semanal por ano de escolaridade (DL nº 55/2018, de 6 de julho, artigo 12º).

Assim, no que concerne à conceção do currículo, o docente titular de turma deverá desenvolvê-lo com base numa educação inclusiva, “mobilizando e integrando os conhecimentos científicos das áreas que o fundamentam e as competências necessárias à promoção da aprendizagem dos alunos” (DL nº 241/2001, de 30 de agosto, anexo 2º, ponto II). Atualmente a matriz curricular do 1º CEB contempla a componente de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões Artísticas e Físico-Motora, sendo estas as Artes Visuais, Dança, Expressão Dramática, Educação Física e Música. Ademais, acrescenta-se a componente do Inglês, somente no 3º e 4º ano, lecionada por um professor coadjuvante com especialização na área. Ao currículo integram-se ainda o Apoio ao Estudo como suporte às diversas aprendizagens das diferentes áreas curriculares, a Oferta Complementar e as componentes de Cidadania e Desenvolvimento e Tecnologias de Informação e Comunicação, sendo estas caracterizadas como componentes obrigatórias e transversais ao currículo potenciadas pela dimensão globalizante deste ensino. Além disso, as Atividades de Enriquecimento Curricular (com carácter lúdico, formativo e cultural)

e a componente de Educação Moral e Religiosa incorporam-se obrigatoriamente na matriz curricular de 1º CEB, mas são de carácter facultativo (DL nº 55/2018, de 6 de julho). Concomitantemente, a carga horária de cada componente e área curricular é estabelecida a partir de valores de referência, mas que podem ser geridos e adaptados por cada instituição educativa no âmbito do projeto de AFC, como já referido.

No seguimento da autonomia e da gestão flexível do currículo, a sua pertinência remete para a promoção de uma mudança nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a uma melhoria do sucesso da resposta educativa às necessidades diferenciadas dos alunos e dos contextos escolares e assegurar condições para que as crianças realizem aprendizagens significativas numa perspetiva de desenvolvimento holístico (Alonso, Peralta & Alaiz, 2001). Assim, pressupõe-se um trabalho de cooperação entre todos os intervenientes do processo educativo como os docentes, alunos, encarregados de educação e demais técnicos, no sentido de conceber a escola como um espaço potenciador de competências múltiplas, desafiantes e integradoras e que procura respostas mais adequadas e mais prósperas face às aprendizagens que se consideram essenciais promover (Cohen & Fradique, 2018; Roldão, 2017).

Neste sentido, os documentos curriculares que orientam essas aprendizagens a desenvolver pelos alunos eram, até recentemente, os Programas e Metas Curriculares que se constituíam como referenciais singulares para as determinadas áreas curriculares supramencionadas. Contudo, devido à diversidade de documentos, incoerências e inconsistências observadas, foi fulcral adequar e estabelecer novos parâmetros curriculares (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p. 3). Assim, no sentido de harmonizar uma prescrição nacional comum e a autonomia curricular para decisões curriculares contextualizadas, estabeleceu-se um novo Referencial Curricular que incluem, até ao momento, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e as Aprendizagens Essenciais (AE) (Cohen & Fradique, 2018; Roldão, Peralta & Martins, 2017).

Este último referencial visa orientar o currículo, respeitando as intenções manifestadas no PASEO, nomeadamente na sua planificação, realização e avaliação do ensino e aprendizagem através da definição de conhecimentos, capacidades e atitudes essenciais para cada especificidade curricular, assente numa articulação horizontal, e para cada ano de escolaridade, atendendo à sua continuidade e articulação vertical (; DL nº 55/2018, de 6 de julho Roldão; Peralta & Martins, 2017). Ademais, e contrariamente aos Programas e Metas Curriculares, as AE

apresentam um carácter menos prescritivo, valorizando um propósito orientador através da proposta de estratégias de ensino que devem ser equacionadas tendo em conta os contextos de cada situação, ou seja, demonstram flexibilidade e autonomia face as particularidades de cada grupo (Cohen & Fradique, 2018). Salienta-se que ambos os documentos se enquadram num perfil de base humanista, na medida em que respeitam as características individuais dos alunos e têm em consideração a dignidade humana, fomentando a inclusão, a equidade, o desenvolvimento sustentável e o sucesso educativo de todos (Cohen & Fradique, 2018; Oliveira Martins et al., 2007).

O papel do docente foi, por muito tempo, associado ao paradigma transmissivo e isso implicava que o mesmo não dominasse as situações de aprendizagem que envolviam as crianças. Nesta visão pedagógica, apenas aprendiam aqueles “que [dispunham] dos meios culturais para tirar proveito de uma formação que se dirige formalmente a todos, na ilusão da equidade (...) pela igualdade de tratamento” (Perrenoud, 2016, p. 68), inviabilizando o sucesso educativo de todas as crianças. No que respeita ao 1º CEB, o isolamento dos docentes derivado da monodocência auxiliou “a manter intacto o património da pedagogia transmissiva, porquanto vivendo o professor fechado na sala de aula, sem partilha ou diálogo com os pares, (...) não consegue romper com o padrão tradicional (...) nem vislumbrar e vivenciar modos alternativos” (Formosinho & Machado, 2008, p. 10). Foi neste sentido que no percurso da PES se procurou fomentar o trabalho colaborativo, não só com o par pedagógico, mas também com a docente cooperante, com a supervisora institucional e com os demais profissionais de educação do contexto, valorizando a dimensão coletiva e colaborativa desta profissão. Ademais, e como referido no presente capítulo, atualmente impõe-se a necessidade de reinventar as práticas educativas num paradigma mais centrado nas singularidades dos alunos, que foi igualmente valorizado na prática educativa.

Assim, numa perspetiva de uma escola mais eficaz para todos, é importante repensar na organização e gestão das situações de aprendizagem, de forma a manter o processo de ensino e aprendizagem mais justo e significativo. Nesta linha de pensamento, Perrenoud (2016) destaca cinco competências fundamentais para a gestão das práticas pedagógicas que conduzam os alunos à aprendizagem. A primeira remete para o conhecimento dos conteúdos a serem lecionados, de modo a relacioná-los com objetivos essenciais de aprendizagens. Em seguida, refere a competência docente de trabalhar a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, em consonância com os paradigmas construtivista e socionstrutivista abordados no primeiro

subcapítulo. A terceira aborda a importância de lecionar a partir dos erros dos alunos, uma vez que estes podem ser considerados ferramentas de ensino e permitem revelar o modo de pensar dos mesmos. A quarta direciona-se para a construção e planeamento dos recursos e sequências didáticas que estimulem e auxiliem os alunos a compreender o mundo que os rodeia. Por fim, a competência de promover o envolvimento dos alunos em projetos, de modo a promover uma relação entre o saber e a pesquisa. Em concordância com o descrito, ao longo da PES foi essencial conhecer os diversos conteúdos abordados do nível educativo em questão, articulando com um conhecimento fundamentado dos pressupostos teóricos e didáticos, assim como a partilha dos conhecimentos prévios das crianças, o diálogo e a colaboração. Além do mais, foram importantes a construção de recursos diversificados e o planeamento de sequências didáticas com base nos interesses e necessidades das crianças, havendo o privilégio de realizar uma aproximação da MTP como se encontra explanado no capítulo III deste relatório.

No seguimento de formar futuros cidadãos competentes e aptos a integrar as aprendizagens adquiridas ao longo do seu percurso escolar, é necessário promover também o desenvolvimento de competências transdisciplinares que mobilizem diversas literacias e capacidades (DL nº 55/2018, de 6 de julho). Assim, valoriza-se a leção articulada do currículo integrando aprendizagens de diversas áreas curriculares no âmbito da multidisciplinariedade, da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A primeira remete para a existência de cooperação entre diversas áreas de saber, no entanto, cada uma tem as suas fronteiras bem delimitadas e definidas. A segunda incide na valorização e interação entre as variadas áreas, onde se confrontam e articulam diversos pontos de vista. Já a última, ocorre quando há uma fusão das áreas curriculares, sendo que nenhuma é mais importante do que outra, havendo uma coordenação máxima entre todas (Leite, 2012; Cohen & Fradique, 2018). Nesta perspetiva, não chega que o docente domine apenas a sua área de especificidade sendo cada vez mais importante a compreensão de outras e, neste sentido, a monodocência revela-se uma vantagem, uma vez que tem uma maior compreensão e possibilidade de desenvolver projetos de articulação curricular numa abordagem globalizante, como será possível observar no capítulo III. Assim, acredita-se na importância da articulação curricular para o favorecimento de aprendizagens mais relevantes e significativas, uma vez que os alunos são capazes de integrar conhecimentos, desenvolver autonomia e atribuir significado às diversas situações de aprendizagem.

Como tem vindo a ser mencionado, para este favorecimento de aprendizagens significativas são também essenciais o conhecimento e a compreensão do contexto educativo em que o docente está inserido. Assim, é na sala de aula que acontecem a maioria das trocas de experiências, os encontros e as interações entre os alunos e o professor (Ferreira & Santos, 2007), sendo que, ao longo das semanas de intervenção foi neste espaço que surgiu a possibilidade de observar cada uma das crianças, nomeadamente os seus interesses, as suas conquistas e as suas fragilidades para a planificação de sequências didáticas. Uma perspetiva centrada na criança que atende todas as suas particularidades, admite uma educação inclusiva em que a diversidade exige uma multiplicidade de respostas. Paralelamente a isto, o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem corresponde a um conjunto de estratégias que permite reduzir as barreiras à aprendizagem, através de meios que permitam o envolvimento dos alunos, as diversas formas de expressão e a apresentação dos conteúdos em variados formatos (Nunes & Madureira, 2015), de modo a possibilitar a criação de um ambiente educativo estimulante, de cooperação e que favoreça o desenvolvimento das diferentes inteligências.

A Teoria das Inteligências Múltiplas remete à década de 80 e foi proposta por Howard Gardner que sustentava a sua teoria afirmando que cada pessoa manifestava várias habilidades que requerem algum tipo de inteligência e que, apesar de distintas, não trabalhavam de forma isolada. Neste sentido, a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner destaca oito inteligências: Linguística, Lógico-Matemática, Musical, Espacial, Corporal-Cinestésica, Interpessoal, Intrapessoal e Naturalista (Smole, 1999). Assim, considera-se que algumas crianças aprendem melhor através da audição, da visualização de esquemas, imagens ou mapas conceituais, outras através da experimentação e do movimento, e ainda através da escrita (Clérigo et al., 2017). Deste modo, a complexidade do processo educativo exige que o docente proporcione condições adequadas a cada aluno utilizando diferentes estratégias e recursos que promovam o seu sucesso educativo e que sejam aptos a motivar e envolver nas atividades propostas (Henrique, 2011). Dada a relevância do descrito, no decurso da PES procurou-se desenvolver e diversificar as estratégias e recursos, atendendo às diferentes características das crianças para fomentar a equidade, a autoestima e a confiança do grupo.

Uma estratégia pedagógica que tem vindo a ter uma crescente importância é a utilização das TIC, uma vez que as mudanças na sociedade e no setor educativo exigem à profissionalidade docente novos modos de atuar através de métodos mais construtivistas e inovadores, centrados

no trabalho cooperativo e que atuem como facilitadores da aprendizagem (Quadros-Flores, Escola & Peres, 2011). Assim, os recursos digitais na sala de aula contribuem consideravelmente para melhorar o envolvimento dos alunos, a fomentar a mobilização e compreensão dos conteúdos curriculares, a desenvolver a concentração, a participação, a criatividade, a proatividade, a autonomia e o pensamento crítico, e outras competências essenciais para o século XXI e previstas no PASEO (Cohen & Fradique, 2018; Quadros-Flores, Escola & Peres, 2011). Neste sentido, a conceção de ambientes educativos inovadores através das TIC, permite não só o acompanhamento do desenvolvimento tecnológico, como dos interesses e das necessidades de uma geração que cresce a par desta evolução, permitindo melhorar o processo de ensino e aprendizagem (Cohen & Fradique, 2018). Concomitantemente, no período do inicial da PES em contexto de 1º CEB, o grupo de crianças tinha realizado uma transição de um ensino a distância, devido a um novo confinamento domiciliário (já tinha surgido no ano letivo anterior) consequente do agravamento da pandemia do COVID-19, sendo que as TIC demonstraram uma grande pertinência na resposta a este ensino remoto e na garantia da continuidade do ensino. Por sua vez, de volta a um ensino presencial, acreditou-se que a utilização dos recursos digitais deveria permanecer nas práticas educativas, tanto devido às vantagens supramencionadas como para promover uma transição equilibrada e significativa.

Neste seguimento, Cadima, Leal e Cancela (2011) afirmam que apesar das estratégias pedagógicas e do currículo serem fundamentais para o ensino e aprendizagem, tais não são suficientes para garantir práticas adequadas, revelando haver um crescente reconhecimento da importância das interações entre o professor e os alunos. Neste sentido, a especificidade da monodocência permite um tempo mais prolongado de interação pessoal entre ambos o que facilita uma proximidade pedagógica assente na confiança e na afetividade, assim como num maior acompanhamento da criança e do seu desenvolvimento holístico (Formosinho & Machado, 2018). Nesta perspetiva, valoriza-se a presença de um clima emocional positivo, responsivo e seguro, que tem permitido colmatar aquilo que Montessori (1984) considera como um dos grandes problemas da educação: o fosso existente entre a criança e o adulto.

As crianças aprendem melhor e mais significativamente quando existe uma relação de proximidade com o docente (Amado et al., 2009; Estrela, 2010; Ferreira & Santos, 2007), concordando com o DL nº 241/2001, de 30 de agosto, ao afirmar que o docente deve “relacionar-se positivamente com crianças e com adultos, (...) proporcionando, nomeadamente, um clima de

escola caracterizado pelo bem-estar afetivo que predisponha para as aprendizagens” (Anexo 2º, ponto II). Paralelamente a isto, Amado et al., (2009) afirmam que a dimensão afetiva na relação pedagógica assenta numa vertente de comportamento não verbal e verbal. A primeira remete para a proximidade, na medida em que o docente se desloca para juntos dos alunos para oferecer apoio, e para a recetividade quando o professor escuta e direciona o olhar para o aluno. Já a segunda concerne ao comportamento do docente quando se dirige ao aluno com verbalizações de incentivo, ajuda, elogio e *feedback*. Foi nesta linha de pensamento, que ao longo da PES se procurou estabelecer uma relação afetiva através de uma aproximação cordial e amistosa dentro e fora da sala de aula e em especial através da capacidade de criar um clima de bem-estar e de incentivo com todos os alunos.

Este clima afetivo permite a colaboração entre adulto-criança, não exclui nenhum aluno, encoraja as crianças no desempenho das suas tarefas e ainda possibilita uma avaliação mais humanista. Neste sentido, reconhece-se que a avaliação é um instrumento fulcral para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e para a melhoria das aprendizagens, sendo que na PES prevaleceu uma avaliação formativa continuada e sistemática, através de grelhas de observação, o que permitiu obter e organizar informação essencial nas várias áreas curriculares com o objetivo de sustentar a planificação de estratégias adequadas aos alunos e às aprendizagens a desenvolver. Relativamente à avaliação sumativa, esta remete para a formulação de uma menção qualitativa das aprendizagens realizadas pelas crianças, acompanhada por uma apreciação descritiva e que surge no final de cada período e ano letivo (DL nº 55/2018, de 6 de julho). No entanto, destaca-se que a prática da avaliação sumativa deve ser complementada pela avaliação formativa realizada ao longo das práticas, pois possibilita a realização atempada de um diagnóstico das fragilidades dos alunos e de uma intervenção pedagógica.

Em suma, torna-se relevante referir que os princípios explanados ao longo deste capítulo permitiram o desenvolvimento de uma prática educativa fundamentada num quadro teórico e legal em articulação com as especificidades dos contextos de cada nível educativo, que serão analisadas de seguida.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS DE ESTÁGIOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

“O desenvolvimento da criança (...) é um processo global, holístico em que as várias dimensões da pessoa (físicas, motoras, sociais, emocionais, cognitivas, linguísticas, comunicacionais..) se entrelaçam para constituir o ser único que há em cada criança” (Alarcão, 2008, p. 200).

Os contextos em que a criança se encontra desempenham um papel fundamental na promoção do seu desenvolvimento holístico e na construção da sua identidade pessoal, uma vez que é nestes espaços que a criança interage e desenvolve competências, valores e saberes através das suas experiências (Alarcão, 2008). Assim, o presente capítulo encontra-se organizado em quatro subcapítulos: o primeiro refere-se à caracterização do agrupamento cooperante, seguindo-se da caracterização do contexto de EPE e do contexto de 1CEB baseada numa observação direta e participante. O último compreende as estratégias da Metodologia de Investigação-ação que contribuiram para a realização deste percurso formativo, revelando a importância da investigação e da reflexão na educação.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO COOPERANTE**

A Prática Educativa Supervisionada desenvolveu-se em duas instituições públicas que fazem parte integrante de uma freguesia, da grande área metropolitana do Porto, que acolhe cerca de 16 000 habitantes e tem uma área circundante de 5 km<sup>2</sup>. Ademais, ambos os contextos educativos pertencem a um agrupamento de escolas que envolve nove instituições, abrangendo diferentes níveis de educativos, sendo a escola secundária a sede do agrupamento.

O Projeto Educativo 2018/2021 (PE) do agrupamento escolar refere que o seu propósito assenta numa realidade que favorece e respeita a diversidade, principiando assim uma educação inclusiva. Neste sentido, o mesmo documento apresenta três dimensões estratégicas que integram a visão organizativa do agrupamento: o sucesso educativo e a prevenção do abandono escolar; a qualidade de uma ação educativa aberta à inovação e a cidadania ativa, participada e responsável, que coincidem com a sua missão de prestar um serviço educativo onde todos os

intervenientes são dotados de ferramentas que admitam a obtenção de competências cognitivas, afetivas e motoras.

Nesta perspetiva, cada instituição pertencente oferece estratégias diversificadas e singulares, possibilitando um privilegiamento no percurso de cada aluno e a promoção de um maior sucesso no desenvolvimento e nas aprendizagens. Concomitantemente, o agrupamento de escolas, e nomeadamente as instituições educativas onde decorreu a PES, comprometia-se através de algumas parcerias externas na participação de diversos projetos e programas de articulação pedagógica. Salienta-se o *Programa de Articulação com o 1º Ciclo do Ensino Básico*, o *Programa Escolas Bilingues em Inglês (PEBI)* que visa promover um ensino bilingue apoiando os docentes através de planos de formação e o *Programa Integrado de Promoção da Literacia (PIPL)* que procura proporcionar o acesso a programas de literacia familiar e de promoção da leitura. Para além destes, destacam-se ainda na área das ciências naturais e na sustentabilidade do planeta o *Projeto Amigos das Ciências* dinamizado pelo Clube da Ciência Viva que promove a construção de conhecimentos científicos, o programa *Eco-Escolas* que pretende encorajar ações no âmbito da educação ambiental e o *Projeto Lipor Geração+* que envolve um compromisso para se efetuarem boas práticas ecológicas.

No contexto de 1º CEB salienta-se ainda o projeto-piloto *Iniciação à Programação no 1º Ciclo do Ensino Básico*, nomeadamente no 3º e 4º anos de escolaridade, que com o apoio da Direção-Geral da Educação visa ser um contributo para o desenvolvimento de habilidades associadas ao pensamento computacional e à literacia digital fomentando, em simultâneo, competências transversais ao currículo em questão (cf. Capítulo I). Uma vez transmitidas algumas particularidades do agrupamento escolar cooperante, irão em seguida ser detalhados ambos os contextos onde foi desenvolvida a PES.

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

O período da prática educativa decorrida na vertente da EPE realizou-se numa instituição pública com duas salas de 25 crianças cada uma. O edifício concentrava-se num piso térreo, acessível a pessoas com mobilidade reduzida e abrangia duas salas de atividades. Estava presente no mesmo uma casa de banho para as crianças e outra para adultos, uma sala de

arrumos para todos os recursos educativos e materiais de artes e papelaria, uma sala para escritório com a função de sala de isolamento para sintomas referentes ao COVID-19 e uma cantina com cozinha equipada e acesso ao exterior. No entanto, a cozinha não era utilizada para a confecção de refeições pois estas eram fornecidas por uma entidade externa, mas era aproveitada para realizar ações culinárias com os grupos e assim proporcionar experiências de educação alimentar, que foi possível concretizar durante a PES.

Relativamente ao espaço exterior, este é um local distinto para a promoção de interações sociais, das atividades física e do contacto com uma grande diversidade de recursos como referido no capítulo anterior (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, o espaço exterior do contexto era amplo e incluía uma zona coberta por *tartan* com um parque infantil e uma zona cimentada, onde os grupos podiam disfrutar dos recursos lúdicos (triciclos, trotinetes, andas, arcos e bolas) disponíveis no espaço e de alguns jogos pintados pelos pares pedagógicos durante a PES (cf. Capítulo III), proporcionando assim experiências motoras lúdicas, diversificadas e que apelam aos cinco sentidos. Ademais, encontravam-se presentes dois armários de exterior para uma arrumação segura desses recursos e um canteiro com um compostor, alguns arbustos, árvores de fruto e uma pequena horta dinamizada pelas duas salas durante a PES, promovendo assim o contacto com elementos naturais e com a educação ambiental.

No que diz respeito à equipa educativa, esta era constituída por duas educadoras de infância e quatro assistentes operacionais. No entanto, na rotina do almoço a instituição era ainda auxiliada por uma assistente externa para apoiar na organização e limpeza da copa da cozinha e durante o ano letivo o corpo docente era igualmente constituído por uma educadora de ensino especial a tempo parcial e por dois professores, um ao nível da Educação Musical às quintas-feiras e outro ao nível da Educação Física às sextas-feiras, para ambas as salas.

Em relação ao grupo que acolheu a díade, este era constituído por 25 crianças, sendo dezanove do sexo feminino e seis do sexo masculino, com idades compreendidas entre os três e os seis anos de idade, perfazendo desta forma uma grande variedade de fases e ritmos de desenvolvimento, considerada enriquecedora e fulcral para a evolução de cada criança. Contudo, é de referir a necessidade de uma atenção e apoio externo numa menina de cinco anos que privilegiava do auxílio de uma docente de educação especial, e de um menino, também de cinco anos, que começou a frequentar a terapia da fala uma vez que manifestava limitação da articulação de fonemas. Aliada a estas circunstâncias, a existência de dez crianças que

frequentavam a sala pela primeira vez remetia para uma maior necessidade de interação e de ajuda, de modo a permitir uma contínua construção do sentimento de pertença no grupo. Todavia, a maioria das crianças no momento da realização da PES já desfrutava plenamente da companhia dos pares, demonstrando uma boa adaptação pelo meio envolvente, sendo também já identificável a formação de pequenos círculos de amizade dentro do grande grupo. No entanto, necessitavam ainda de alguma orientação por parte do adulto para os momentos de negociação e de resolução de conflitos que iam decorrendo ao longo da rotina diária, nomeadamente na partilha de brincadeiras e de objetos. Era também observável em algumas crianças alguma insegurança na participação dos momentos em grande grupo, sendo essencial fortalecer a confiança em si próprios e encorajar a sua participação.

Ao nível da linguagem oral e à abordagem à escrita era identificável algumas lacunas na articulação dos fonemas e na construção frásica, situação que a tríade foi tentando colmatar nas suas práticas pedagógicas (cf. Capítulo III). Conquanto, as crianças com cinco e seis anos sabiam já identificar as letras presentes no seu nome e demonstravam interesse por fazer o seu registo. O grupo dos três anos apresentava um discurso compreensível e muita vontade de se expressar, à exceção de duas crianças que necessitavam de um maior incentivo. Foi também observável que o grupo, em geral, demonstrava satisfação em manipular material diversificado relativo às artes visuais, onde o domínio do traço, da cor e da forma se foram tornando cada vez mais precisos ao longo das práticas, sendo que apresentavam também um grande interesse pela modelagem da plastilina.

Ao nível da música, verificou-se que as crianças mais novas já tinham memorizado pequenos canções que pertenciam à rotina diária e que demonstravam bastante interesse pelos momentos de canto e de interação com a mesma. Observava-se igualmente o mesmo interesse nas crianças mais velhas, visto que gostavam de se expressar através da música e dos movimentos livres ou orientados. Foi também evidente o interesse pela dramatização, nomeadamente nos momentos de brincadeira livre com fantoches, nas dinamizações de histórias do par pedagógico e nos diversos pedidos das crianças para a realização de teatros sobre as histórias que mais apreciavam, como será espelhado no capítulo III.

Em relação ao desenvolvimento motor, as crianças revelavam uma ótima desenvoltura, que foi perceptível durante as atividades que eram necessários movimentos globais do corpo, nomeadamente na interpretação de músicas com gestos e nos diversos jogos físicos realizados

no espaço exterior. Nesta perspetiva, as crianças de três anos sentiam-se confiantes e bem-dispostas nos diversos momentos de interação com o corpo, o grupo dos quatro anos começava a ter uma maior agilidade e equilíbrio e as crianças mais velhas respondiam satisfatoriamente a todos os desafios, tendo bastante consciência das capacidades do seu corpo. Relativamente à motricidade fina, eram observáveis algumas fragilidades ao nível da manipulação da tesoura e na utilização de materiais de escrita e dos talheres, no entanto estas habilidades foram progredindo através de brincadeiras de manipulação de objetos, através de *puzzles*, manipulação de jogos de encaixe e atividades de artes visuais, conforme espelhado no capítulo III.

Em relação à interação entre as crianças e os adultos, o grupo demonstrava uma relação de confiança e de carinho por todos os elementos da equipa educativa, sendo que a relação com a educadora de infância pautava-se pela proximidade, segurança e enaltecimento do bem-estar de todos os envolvidos, escutando as contribuições de todos os elementos do grupo e valorizando as suas opiniões e interesses. Desta forma, o ambiente educativo apresentava-se acolhedor e transmitia confiança e cooperação pelos demais, sendo o respeito pelos interesses individuais, formação de cidadãos ativos e capacitados, a formação ética e a valorização da autonomia o cerne da atuação da educadora de infância, indo ao encontro do PE do agrupamento. Neste sentido, a postura do adulto responsável evidenciava a integração de diversos princípios proveniente dos vários modelos curriculares mencionados no capítulo anterior, nomeadamente do modelo *High/Scope* e do MEM, mantendo a sua prática pedagógica baseada na pedagogia de participação o que se refletia na organização do tempo, espaço, materiais e nas relações entre todos os intervenientes.

No que concerne à rotina diária é importante referir que apesar da sua estrutura identificável, a mesma era flexível pois o adulto não pode “prever com exatidão aquilo que as crianças farão ou dirão” (p. 227) e deve ser alterada consoante as expectativas e interesses do grupo (Hohmann & Weikart, 2007). Assim, o dia começava com o momento do acolhimento no qual o grupo partilhava as suas novidades, selecionava o chefe da sala, cantava a música dos bons dias e realizava a contagem das crianças presentes e das ausentes, dando a possibilidade de desenhar conjuntos matemáticos para se estabelecerem relações numéricas e interagirem com uma linguagem matemática correta e contextualizada. De seguida, o grupo realizava o registo no calendário e escrevia a data, registando em seguida o tempo meteorológico na Bússola do Tempo (painel criado e planeado pelo grupo durante a PES), fomentando sempre o conhecimento

contextualizado de termos em inglês, em articulação com o projeto PEBI. Posteriormente, as crianças concretizavam uma atividade intencional orientada pela educadora de infância e pela diáde, sendo que das 10h15min às 11h o grupo realizava o momento do lanche da manhã, dirigindo-se em seguida para o espaço exterior. Após o momento do almoço, o grupo privilegiava novamente da brincadeira ao ar livre, para retomar em seguida uma pequena atividade orientada ou espontânea nas diversas áreas de interesse até às 15h30min, altura em que algumas crianças regressariam às suas habitações e outras permaneceriam nas Atividades de Animação e de Apoio à Família (AAAF). No que respeita à adaptação do espaço da instituição, as crianças demonstravam serem autónomas no cuidado da sua higiene, não dispensando alguma supervisão por parte dos adultos e já se orientavam satisfatoriamente pelos espaços do edifício.

Relativamente ao espaço da sala de atividades do presente grupo, a sua organização foi planeada para ser um “contexto culturalmente rico e estimulante” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 19), sendo que a sua apropriação por parte das crianças contribui bastante para o desenvolvimento da sua independência e autonomia. Neste sentido, a sala de atividades era bastante iluminada por luz natural, era considerada ampla, acolhedora e organizada e apresentava um espaço com tapete junto à janela, no qual se realizavam as atividades em grande grupo. Disponha ainda um espaço central com oito mesas e um quadro grande de lousa para exploração livre com o giz. Na sala havia também uma pista de carros, uma pequena garagem e um cavalete perto de uma banca com um lavatório. Ademais, seguindo uma orientação construtivista e principiada no modelo *High/Scope* era bastante perceptível diversas áreas de atividades que permitia ao grupo a realização de uma experiência ativa, na medida em que tinha oportunidade de escolher, usufruir e interagir com o espaço e com os materiais do seu interesse (Oliveira-Formosinho et al., 2003).

A área da casa era composta por mobiliário de quarto em madeira, um espelho, um telefone, um carrinho e uma cadeira de bebé, uma cozinha equipada com armário para arrumação, alguns alimentos e loiça de plástico e uma mesa redonda com quatro bancos, tudo à escala das crianças. Não se encontravam disponíveis mais materiais, como roupa no armário, roupa de cama, toalhas e mais objetos devido às normas para minimizar o contágio do COVID-19. Sendo esta uma área que apela a brincadeiras de imitação do quotidiano e que permite que a criança realize muitas ações como mexer, despejar, dobrar, abotoar, vestir/despir roupa, representando assim papéis que lhe são familiares, a falta de mais objetos e materiais dificultou a semelhança desta área com

os lares que a grupo conhece, tornando-a menos apelativa e menos fomentadora da imaginação e da criatividade.

Relativamente à biblioteca, a mesma era composta por uma estante grande, com alguns livros para a infância e um conjunto de mesa e cadeiras insufláveis. Nesta área as crianças podiam simular a leitura dos livros, através da recordação de leituras anteriores e da visualização das imagens (Hohmann & Weikart, 2007), sendo um espaço agradável e pacato, adequado para estas atividades. Ademais, existia ainda a área da tecnologia com dois computadores, ambos com *softwares* específicos para crianças e com acesso à internet, localizados numa mesma mesa, permitindo que mais do que uma criança pudesse usufruir e assim, trabalharem colaborativamente, partilhando as ideias, as descobertas e apoiando-se para resolver problemas (Hohmann & Weikart, 2007).

Por fim, área dos jogos e dos legos inicialmente continha poucos recursos devido às normas implementadas para minimizar o impacto da pandemia, mas devido ao elevado interesse das crianças e à necessidade de apresentar materiais mais diversificados foi introduzido outro móvel no espaço, aumentando a quantidade de jogos e de brinquedos. Nesta área, as crianças podiam brincar sozinhas ou em conjunto, manipulando e usando de diversas formas os recursos presentes, expandindo as suas aptidões (Hohmann & Weikart, 2007). Além destas áreas mencionadas, a sala ainda dispunha de um armário e de uma estante para guardar os materiais de papelaria, a plasticina, os *dossiers* e as bolsas transparentes individuais que continham os materiais de desenho. Havia também junto à porta, três caixas para reciclagem e lixo normal que asseguravam a parceria e os princípios do programa *Eco-Escolas* e do projeto *Lipor Geração+*. Relativamente às paredes, no início da PES já se encontravam afixadas algumas produções do grupo, mas ao longo do tempo as mesmas foram sendo preenchidas de forma esteticamente cuidada e concebiam uma representação e valorização dos processos de aprendizagem que foram sendo desenvolvidos ao longo das semanas, conforme o modelo curricular *Reggio Emilia* abordado no capítulo I.

Relativamente à interação com a família, considera-se que a mesma é o principal e o primeiro meio de transmissão de saberes, valores e atitudes que devem ser compreendidas e respeitadas pela instituição para criar uma relação aberta entre todos os adultos, acompanhar devidamente o desenvolvimento de cada criança e transmitir segurança, de modo a suavizar a transição do lar para o ambiente educacional (Hohmann & Weikart, 2007). Contudo, devido às

normas da DGS a família não podia comparecer no edifício, sendo que era assegurado pela equipa educativa o contacto através do email, do telefone ou da plataforma digital, sendo também notório que os encarregados de educação acompanhavam o percurso educativo através do diálogo e da partilha de novidades por parte das crianças. Ademais, reconhecendo a importância de envolver a família na participação do processo educativo, tentou-se incentivar a sua colaboração, nomeadamente através de pesquisas de temas de interesse do grupo, e da sua presença, do lado de fora da instituição, no início do ano civil para que as crianças pudessem desejar um bom ano através da interpretação de uma música, sentindo o afeto e a confiança transmitida pela presença dos que mais amam.

Por fim, considera-se fundamental esta compreensão e conhecimento do contexto educativo para a planificação das práticas pedagógicas, uma vez que as vivências permitiram desenvolver a capacidade de observação e reflexão e tornaram-se momentos importantes de aprendizagem como futura docente, tanto na EPE como no 1º CEB que será caracterizado de seguida.

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

A PES em contexto de 1º CEB decorreu numa instituição educativa somente com esta valência e era constituída por um edifício com rés-do-chão e primeiro andar dividido por duas entradas principais. Assim, do lado esquerdo encontravam-se a cantina e uma cozinha equipada e no andar de cima, as salas do 1º ano e 2º de escolaridade e a biblioteca escolar. Do lado direito localizavam-se mais quatro salas referentes aos outros restantes anos de escolaridade e na sua entrada era visível um painel com informações relevantes para organização do processo educativo e ainda uma estrutura com equipamento de educação física. Para além disso, ambas as divisões eram unidas por um corredor com três casas de banho, sendo uma para as raparigas, uma para os rapazes e outra para os adultos e pessoas com mobilidade reduzida. Neste local eram ainda visíveis vários armários para arrumação de recursos e para disposição de objetos perdidos pelas crianças, que autonomamente podiam verificar se algum lhes pertencia.

Em relação à biblioteca escolar, esta caracterizava-se como um espaço agradável, com alguma diversidade de livros e impulsor de diversas ações que visavam a promoção da educação literária. Concomitantemente, a biblioteca dispunha de recursos educativos e

tecnológicos como um quadro interativo, computadores portáteis e *tablets*, sendo então um espaço adequado para a lecionação da componente de Iniciação à Programação. Assim, reconhece-se que a Biblioteca Escolar pretende contribuir para a “aprendizagem e domínio da leitura, qualquer que seja o seu suporte e para a promoção de estratégias e atividades de aproximação ao currículo” (Conde, Mendinhos & Correia, 2017, p. 15) uma vez que possibilita a articulação curricular e a formação holística dos alunos. Por sua vez, devido à dimensão da instituição escolar e à falta de um espaço destinado aos docentes, este era também utilizado na sua maioria para fornecer apoio educativo e para pequenas reuniões.

Quanto ao espaço exterior, o mesmo era amplo, seguro e maioritariamente com piso de cimento, tendo apenas uma área de jardim na parte frontal da escola. Este era ainda constituído por um campo de futebol na parte de trás do edifício, alguns jogos subtilmente desenhados no chão e uma tabela de basquetebol. Contudo, este espaço era predominantemente descoberto, sendo que nos dias de chuva os grupos de crianças tinham de se deslocar e permanecer nos corredores ou na cantina pois não existia um espaço adequado para as brincadeiras livres nos dias de tempo meteorológico menos favorável. Ademais, o espaço exterior não era somente utilizado nos intervalos escolares, mas também para realização de atividades que permitiam aprendizagens ativas, através da exploração e interação, contribuindo para a formação de aptidões adequadas ao desenvolvimento de todas as crianças da instituição (Neto, 2020).

Contudo, devido à pandemia a logística dos intervalos sofreu algumas alterações, uma vez que era necessário evitar o contacto entre turmas. Assim, delineou-se que cada uma deveria permanecer em zonas específicas do recinto e que a sua gestão deveria ser faseada, tendo cada turma meia hora de intervalo tanto na parte da manhã como na da tarde. Atenta-se que os intervalos escolares são considerados cruciais para o desenvolvimento das crianças, uma vez que auxiliam os alunos na sua socialização, na aquisição de habilidades, valores importantes e na promoção de experiências que irão formar memórias de infância através dos jogos e das brincadeiras, conforme o explanado no capítulo anterior (Neto, 2020). Neste sentido, considerou-se importante a promoção de atividades pedagógicas no espaço exterior, assim como de jogos e brincadeiras espontâneas com os alunos durante os tempos de intervalo, de modo a promover experiências diversificadas, a permitir a observação das relações sociais entre as crianças e a aquisição de um conhecimento mais enriquecido de cada uma.

Relativamente ao pessoal docente e não docente da instituição em questão, o mesmo era constituído por seis docentes titulares e cinco assistentes educativas, sendo que no momento do almoço beneficiava ainda de um assistente para auxiliar na copa da cozinha, uma vez que as refeições eram facultadas por uma entidade externa à semelhança do contexto anterior. Para além disso, a instituição privilegiava a colaboração de docentes responsáveis pela lecionação das áreas componentes do currículo de 1<sup>o</sup> CEB como a Iniciação à Programação e Inglês, por docentes responsáveis pelas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) como Dança, Música e Atividades Lúdicas Experimentais e ainda por duas professoras bibliotecárias.

No que respeita à caracterização do grupo, a PES desenvolveu-se numa turma de 3<sup>o</sup> ano de escolaridade constituída por 26 alunos, dos quais 13 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino, variando a faixa etária entre os oito e os nove anos de idade. Relativamente ao nível de desenvolvimento cognitivo, as crianças apresentavam alguma heterogeneidade e ritmos de trabalho semelhantes, sendo observável apenas algumas fragilidades na leitura e na escrita que constituíram um mote para a conceção de um projeto durante a PES que será analisado no capítulo seguinte. Ademais, a turma evidenciava um bom desenvolvimento holístico apesar da situação pandémica e de confinamento vivida no presente ano e no anterior, à exceção de duas crianças que apresentavam alguma dificuldade em acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma, tendo por isso necessidade de frequentar o apoio educativo, três horas por semana, orientado por outro docente da instituição. No momento do apoio educativo, as crianças deslocavam-se para a cantina ou para a biblioteca com o professor, permitindo assim um apoio mais orientado em pequeno grupo. Ambos os docentes dialogavam para definirem o apoio necessário a desenvolver, adaptando o mesmo às necessidades dos dois alunos para que as atividades se aproximassem das metodologias utilizadas em sala de aula e permitissem uma melhor integração no processo de aprendizagem, mantendo assim um trabalho colaborativo entre ambos. Não obstante, defende-se a adoção de estratégias alternativas que não impliquem o deslocamento destas crianças para outro espaço, de modo a evitar sentimentos de exclusão e de diferença.

Em termos de competência físico-motoras, a turma revelava também um nível de desenvolvimento positivo observável ao longo das interações com os alunos no horário dos intervalos e nas atividades no espaço exterior. Ressalvando apenas um aluno que demonstrava algumas limitações na forma de caminhar e na motricidade fina, carecendo de sessões de

fisioterapia uma vez por semana e a utilização de um adaptador ergonómico de borracha nos lápis e canetas para auxiliar no seu manuseamento correto.

Em relação a elementos com Necessidades Adicionais de Suporte (NAS), a turma era constituída por um aluno com Síndrome de Asperger que apresentava algumas fragilidades na linguagem e comunicação e nas interações durante o recreio. No entanto, o mesmo integrava num pequeno círculo de amizade e demonstrava atitudes de afeto e carinho com os pares e adultos com quem tinha mais afinidade. Para além disso, manifestava ainda alguma dificuldade em se concentrar e em compreender pequenas mudanças da rotina, mas que não implicava adaptações específicas nas planificações didáticas e sim uma maior atenção e apoio por parte do adulto e dos colegas, uma vez que o aluno conseguia desenvolver todas as atividades que lhe eram propostas, apresentando interesse e motivação por jogos, músicas e recursos tecnológicos.

Neste sentido, no que concerne aos interesses gerais da turma era evidente o gosto pela área do estudo do meio e por momentos de aprendizagem referentes às expressões artísticas e de educação física, assim como pelos videojogos e aplicativos de redes sociais, interesses característicos desta geração. Demonstravam também gosto por aprender e participar nas diversas atividades propostas, nomeadamente da leitura de pequenos textos, aprendizagem de músicas/coreografias e pela vivência de momentos no espaço exterior. Desta forma, estes conhecimentos constituíram-se relevantes e auxiliares na construção das planificações das intervenções do par pedagógico (cf. Capítulo I).

Em geral a turma demonstrava confiança e um grande à vontade nas interações e nas brincadeiras, mantendo uma evidente relação de confiança entre os pares e entre a docente titular. Todavia, a PES iniciou após o segundo confinamento resultante do Estado de Emergência decretado pelo Presidente da República, devido à pandemia, permitindo a oportunidade de observar o primeiro dia de regresso às aulas, salientando que os dois meses de confinamento e com aulas à distância não permitiram as brincadeiras e as interações físicas, levando a alguma ansiedade por regressar à escola e por voltar a estar com os colegas. Consequentemente, nos momentos de brincadeira livre no intervalo, observou-se o entusiasmo e o reboliço positivo entre os pares, proporcionando a nostalgia das brincadeiras e dos jogos, mas verificou-se igualmente algumas fragilidades na gestão das emoções o que proporcionou uma intervenção semanal por parte do par pedagógico como será retratado no capítulo III.

Relativamente ao clima de aprendizagem foi possível constatar diversos momentos de diálogos entre a turma e a docente titular para a promoção da empatia e do respeito, estimulando os alunos a colocarem-se no lugar do outro e a refletirem sobre a responsabilidade de cada um, para a promoção de interações sociais mais saudáveis e equilibradas. Assim, o ambiente educativo ressaltava a segurança, a confiança e a promoção do bem-estar de todos os intervenientes, manifestando-se em momentos de escuta tanto por parte da docente como por parte dos alunos, de modo a identificar necessidades, interesses e a permitir a partilha de ideias e um conhecimento mútuo entre todos. Desta forma, a professora demonstrava uma relação afetiva e de preocupação com todo o grupo, advinda do percurso educativo de três anos construído com a turma.

No momento da PES foi também evidente na ação pedagógica da docente o desenvolvimento da pedagogia socioconstrutivista através da promoção de ferramentas para incentivar aos alunos na construção do seu conhecimento a partir da experimentação e do erro. É de realçar também o incentivo pela utilização de estratégias diversificadas consoante as necessidades dos alunos e o respeito pelo ritmo de cada um, valorizando sempre o esforço e a dedicação que colocavam na resolução das suas tarefas em detrimento dos resultados obtidos, e a utilização de um ambiente musical calmo para promover a concentração. Neste seguimento, foi relevante durante a PES dar continuidade as práticas educativas da docente titular, promovendo momento e vivências significativas através dos interesses dos alunos e de recursos e métodos diversificados como a utilização das TIC, promoção de experiências de manipulação e de atividades no espaço exterior. Salienta-se também o projeto de Domínios de Autonomia Curricular (DAC) presente na instituição, designado como “Livres para escrever e imaginar”, que permitia a realização de um trabalho interdisciplinar e de articulação entre os vários currículos, assente nas AE e no PASEO em resultado do exercício da Flexibilidade e Autonomia Curricular mencionado no capítulo anterior (DL nº 55/2018, de 6 de julho, artigo 3º), e que foi tido em consideração para as diversas atividades planeadas durante a PES.

Porém, a pandemia teve ainda implicações na estruturação do processo educativo uma vez que ficaram limitados os trabalhos de grupo e a partilha/troca de materiais para prevenir o possível contágio do vírus SARS-CoV-2, dificultando assim o trabalho colaborativo. Contudo, na PES foi possível realizar algumas atividades em pares e em pequenos grupos com os devidos cuidados e precauções (higienização das mãos, uso de máscara facial) de modo a permitir a

comunicação, a entreaajuda e dinamização de aulas mais motivadoras e do interesse do grupo (cf. Capítulo I).

Quanto ao espaço educativo, a sala de aula usufruía de uma dimensão aceitável face ao número de alunos da turma, configurando um espaço limpo e arejado por duas janelas com estores que permitiam a regulação da luz em função da visão adequada para o quadro de lousa. A sala contava ainda com painéis de cortiça ao longo de duas paredes perpendiculares para exposição das produções das crianças e três armários para arrumação de diversos materiais como blocos de folhas brancas, materiais de artes visuais e produzidos pela docente, material manipulável e os portfólios individuais. Ademais, a planta da sala configurava-se com o formato tradicional, estando 28 cadeiras e 13 mesas viradas para o quadro de lousa e a pares o que limitava debates importantes, a partilha e a cooperação. Apesar da intenção de reconfigurar a disposição das mesas, tal não foi possível devido tanto à dimensão da sala e da turma como devido à pandemia, uma vez que foi decretado que a organização das mesas deveria evitar dispor os alunos de frente uns para os outros, sendo necessário garantir, sempre que possível, o seu distanciamento físico.

Quanto à gestão e organização do tempo, era de salientar a flexibilidade de acordo com os interesses, fragilidades e necessidades do grupo, em concordância com as horas semanais estipuladas para cada área de conteúdo conforme o capítulo anterior. Destacava-se, no entanto, a organização da lecionação do Português e Matemática na parte da manhã, uma vez que a turma revelava uma maior predisposição para aprender nesse período do dia e de tarde apresentava uma maior dificuldade em manter-se motivada e concentrada nas tarefas devido ao cansaço.

Relativamente à relação entre a família e a escola, numa perspetiva centrada na criança ambos os sistemas educativos usufruem de características comuns, uma vez que centram os seus objetivos para auxiliar a criança no seu desenvolvimento. No entanto, a pandemia veio limitar as interações físicas à semelhança do contexto de EPE, constatando-se assim que as famílias procuravam comunicar com a docente através de mensagens, chamadas, *e-mails* e videochamadas sempre que era pertinente. Neste sentido, verificou-se que a professora titular estava em permanente comunicação com os encarregados de educação para esclarecer potenciais ocorrências que observava, comunicar informações importantes, ou até mesmo auxiliá-los ou tranquilizá-los em pontos importantes da vida dos alunos.

Na LBSE é claramente indicado que deverá existir uma participação ativa dos encarregados de educação na escola como referido no capítulo anterior, uma vez que este trabalho colaborativo apresenta vantagens para todos os envolvidos. Nesta perspetiva, Ferreira e Santos (2007) apresentam que algumas dessas vantagens passam por resultados escolares mais favoráveis, alunos mais motivados e práticas educativas mais individualizadas. Passando também por uma melhor compreensão, por parte dos encarregados de educação, dos objetivos e métodos de ensino da escola que se irão traduzir num acompanhamento mais eficiente dos educandos e numa partilha de responsabilidades. Pretende-se então que a escola envolva a família nas atividades letivas, numa perspetiva de valorização da função parental e estabeleça um contínuo dos objetivos comuns, sendo que na PES essa interação foi permitida com a utilização da plataforma *Padlet* (cf. Capítulo III). Em suma, observou-se uma relação afável e de confiança entre a docente e a turma, assim como entre o pessoal não docente, com os diversos colegas e com a família, uma vez que estão sempre em permanente interação e diálogo para fomentarem o bem-estar e o desenvolvimento holístico das crianças.

Todas as características aqui retratadas surgiram das diversas oportunidades de observação, registo e reflexão entre o par pedagógico, a docente cooperante e a supervisora institucional com o objetivo de auxiliar na planificação e no desenvolvimento de práticas educativas adequadas às particularidades das crianças. Neste sentido, será abordado em seguida a importância da investigação e da reflexão da ação educativa para o desenvolvimento de uma formação contínua da profissionalização docente e uma transformação das práticas pedagógicas.

## **2.4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

Na formação inicial de docentes, e de acordo com o artigo 11º do DL nº 79/2014 de 14 de maio, deve-se assegurar na formação inicial de docentes a inclusão de oportunidades de observação e colaboração em situações reais nas instituições educativas, incentivando a processos de investigação e de reflexão. Neste sentido, Nóvoa (2009) afirma que para se integrar na profissionalização docente é necessário aprender com os colegas mais experientes, através do diálogo, do registo das práticas e da reflexão objetivando o “aperfeiçoamento e inovação” da profissão (p. 3).

Assim, realça-se a impossibilidade de se separar a dimensão profissional da dimensão pessoal do docente, devendo o docente de se dedicar a um trabalho de autorreflexão e de autoanálise, sendo fulcral fomentar nos futuros docentes “práticas de auto-formação, [e] momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida” (Nóvoa, 2009, p. 7) para uma maior consciencialização da sua identidade profissional.

Nesta perspetiva, foi desenvolvida uma aproximação da Metodologia de Investigação-Ação (MIA) durante todo o período da PES de forma colaborativa entre o par pedagógico, as docentes cooperantes e as supervisoras institucionais. A MIA remete a Kurt Lewin, caracterizando esta mesma como um processo no qual se articulam ciclos sucessivos entre a observação, planificação, ação e reflexão (DL nº 240/2001, de 30 de agosto; Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, o processo deverá iniciar-se com a identificação de um problema, seguindo-se da formulação de possíveis soluções em colaboração com outros colegas. Posteriormente executar-se-á na prática as sugestões encontradas, recolhendo todas as informações necessárias para se avaliar e refletir sobre os seus resultados, voltando a iniciar este processo cíclico (Coutinho et al., 2009) que visa a contestação das práticas sociais e fortalece o vínculo entre a teoria e a ação com o propósito de as compreender e melhorar (Máximo-Esteves, 2008). Concomitantemente, em ambos os níveis educativos, procurou-se adequar as práticas através de etapas cíclicas, como esquematizado na figura 2.

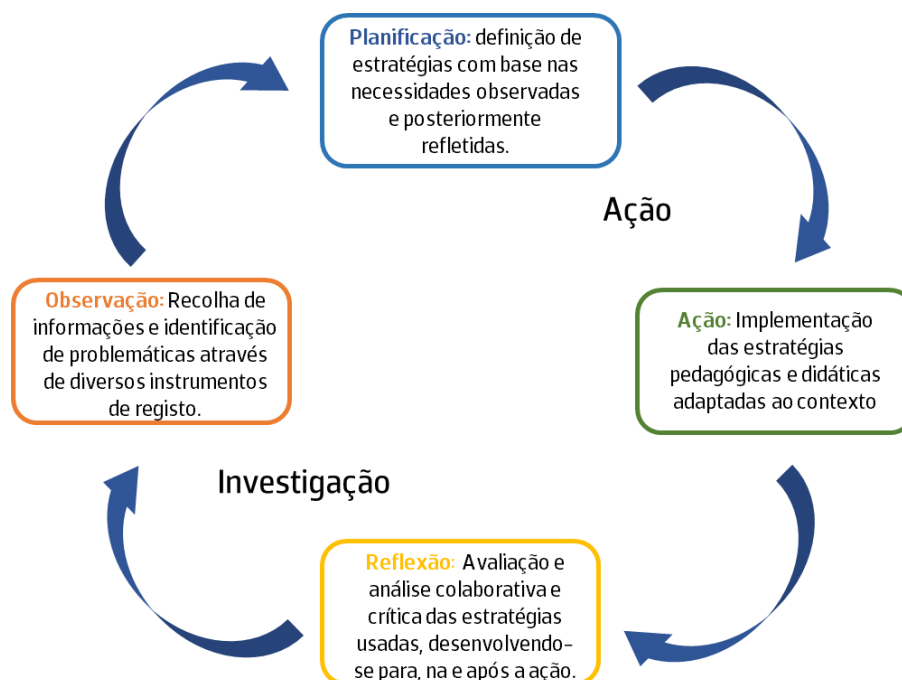


Figura 2 – Fases da Metodologia de Investigação-Ação. (Adaptado de DL nº 240/2001, de 30 de agosto; Coutinho et al., 2009; Máximo-Esteves, 2008).

Como etapa inicial desde processo, a observação adquire um papel fundamental na investigação pois permite a recolha de dados e o “conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 87). Durante a PES este processo caracterizou-se como uma observação participante na medida em que se integrou num grupo, permitindo um elevado grau de envolvimento com as atividades e com os intervenientes do contexto observado (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017). Esta dinâmica possibilitou a compreensão do mesmo, das pessoas que nele se movimentam e das suas interações (Máximo-Esteves, 2008), tornando-se assim num ver intencional, suportado pelos pressupostos teóricos e que permite um conhecimento mais preciso do contexto. Para registo dessa observação utilizou-se como instrumentos metodológicos o diário de formação para anotação escrita, o registo fotográfico para documentar visualmente as ações desenvolvidas e grelhas de observação direta e indireta (Apêndice A) para sistematizar todas as informações essenciais dos contextos. Ademais, foi imprescindível na PES de 1º CEB a construção de grelhas de observação para uma avaliação formativa das aprendizagens da turma que serviriam para sustentar as ações posteriores (Apêndice B).

Máximo-Esteves (2008) refere que o diário é um dos instrumentos principais da investigação educativa, sendo este uma coletânea de registos descritivos acerca dos acontecimentos que podem surgir sob a forma de notas de campo, de anotações extensas, de observações mais estruturadas e de registos de ocorrências. Estes registos escritos devem procurar ser os mais exatos possíveis e podem incluir interpretações pessoais, emoções, e conversas, tornando assim o instrumento mais pessoal do trabalho de investigação. Desta forma, foram as anotações de pequenos diálogos, observações de episódios do dia-a-dia, assim como as grelhas de observação direta e indireta desenvolvidas pelo par pedagógico, que permitiram analisar e caracterizar a organização dos contextos, os interesses e fragilidades dos grupos e a construir a prática educativa ao longo da PES.

Para além destas ferramentas, os registos fotográficos foram também instrumentos de reflexão, na medida em que as novas tecnologias ajudam a facilitar a documentação de informação visual para recordar e analisar sempre que necessário. É importante também referir que, e de acordo com Máximo-Esteves (2008), “os registos fotográficos podem também ter como finalidade ilustrar, demonstrar e exibir, como acontece habitualmente nas exposições

retrospectivas de qualquer projeto ou período escolar” (p. 91), possibilitando assim recolher informações sobre as dinâmicas dos grupos e dos ambientes educativos.

No que concerne à planificação, esta é um instrumento que incide num conjunto de decisões antecipadas à ação e que auxiliam na sua orientação. Neste sentido, Diogo (2010) estabelece que uma planificação deverá integrar um propósito específico que delineará o percurso educativo, uma previsão das estratégias e das atividades a serem realizadas e por fim, a avaliação. Assim, as planificações eram organizadas em grelhas semanais na EPE no qual, a partir da observação e dos registos, eram identificadas as necessidades de aprendizagem, os interesses do grupo e as aprendizagens já adquiridas, para desta forma, se delinearem os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem que se operacionalizam numa sequência de propostas de atividades. Eram ainda incluídas as decisões pedagógicas, como as áreas de conteúdo predominantes das propostas de atividades, a organização do espaço, dos materiais e do grupo. Por sua vez, no 1º CEB a planificação previa uma contextualização com base nas características da turma, refletindo acerca da escolha da temática, dos conteúdos e dos recursos pedagógicos. Incluía também os objetivos centrais da aula e um mapa de articulação dos conhecimentos/capacidades/atitudes das diferentes áreas de conteúdos abordados em consonância com as AE e o PASEO (cf. Capítulo I) que, em seguida, iriam estar explanados nas ações pedagógicas. É importante focar que as planificações, tanto na EPE como no 1º CEB, eram realizadas colaborativamente entre o par pedagógico, as docentes e as supervisoras institucionais, tendo em consideração articulação de saberes para que as práticas educativas planeadas fossem significativas e contextualizadas.

Neste seguimento, a MIA no campo educacional pretende contribuir para a melhoria da qualidade da ação já que, na perspetiva de Altrichter et al. (1996, citado por Máximo-Esteves, 2008), a investigação-ação tem como propósito auxiliar os docentes a “lidarem com os desafios e problemas da prática” (p. 18) através da adoção de estratégias inovadoras e reflexivas. No contexto da PES, salientam-se as sucessivas adaptações das planificações e das ações através da observação, registos e reflexões que visavam a garantia de práticas pedagógicas de qualidade.

Nesta perspetiva e enquadrada na atual conceção de educação e da prática de um bom profissional docente está a adoção de estratégias que contribuem para o próprio aperfeiçoamento profissional e pessoal, inserindo-se na idealização de uma postura crítica sobre as práticas educativas. Todavia a reflexão pode surgir antes da ação, em simultâneo e

posteriormente (Alarcão, 1996). No primeiro caso, refere-se a uma reflexão para a ação em que, através do preenchimento de guiões de pré-observação (Anexo A) foi possível delinear atividades tendo em conta uma reflexão retrospectiva do contexto, a antecipação de dificuldades e o planeamento de estratégias para as colmatar. Uma reflexão em simultâneo com a ação, entende-se como uma reflexão na ação, no sentido de se realizar uma análise crítica no decurso da própria prática para permitir a sua reformulação e adequação (Alarcão, 1996). Posteriormente a ação, remete para uma reflexão sobre a mesma, que surge quando se reconstrói mentalmente a prática para a analisar e permitir a consciencialização das estratégias usadas (Oliveira & Serrazina, 2002). Assim, outros instrumentos vitais para a aquisição de competências reflexivas, foram as narrativas individuais e colaborativas (Anexo B) entre o par pedagógico e as docentes cooperantes que permitiram não só o relato das ações como a reflexão após as vivências (Reis, 2008; Vieira, 201) e a utilização dos diários de formação e das grelhas de observação.

Ao longo da PES realizaram-se também Orientações Tutoriais e Seminários que pretendiam acompanhar e analisar o progresso de cada par pedagógico ao longo da PES. Destacam-se também os *feedbacks* realizados pelas supervisoras institucionais tanto nas grelhas de planificação, como nas narrativas e nas reuniões posteriores às ações observadas, que permitiram uma planificação mais intencional das atividades e uma reflexão mais crítica das práticas pedagógicas. Nesta perspetiva, destaca-se a valorização do trabalho em equipa e do exercício colaborativo na formação para a docência, atendendo à visão de Nóvoa (2009) quando refere a conceção de escola como “o lugar da formação dos professores, como o espaço de análise partilhada das práticas, enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão” (p. 7). Assim, o trabalho colaborativo vivenciado na PES permitiu desenvolver uma ética profissional contruída em diálogo com colegas e com docentes experientes através da partilha e da discussão de estratégias e percursos adequados.

Em suma, é importante que na formação inicial de professores e educadores se promova uma postura crítica e reflexiva, sendo a reflexão colaborativa o cerne do desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes. Constata-se assim que, a apropriação dos processos da Metodologia de Investigação-Ação tornou-se uma mais-valia que permitiu a aquisição de saberes e capacidades com o objetivo de promover momentos pedagógicos significativos como será analisado no posterior capítulo.

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

“As coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (Malaguzzi, 1999, p. 61).

A Prática Educativa Supervisionada atenta-se como uma experiência que permite o contacto e a adaptação de desafios e situações singulares provenientes das interações dos contextos, de modo a reconhecer “a natureza complexa e ideológica da experiência educativa enquanto praxis problematizadora e transformadora” (Vieira et al., 2013, p. 2643). Assim, este capítulo reserva-se à descrição e análise de algumas opções metodológicas concretizadas encontrando-se organizado em dois subcapítulos, um destinado às ações realizadas no contexto de Educação Pré-Escolar e o outro às ações realizadas no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico.

Numa perspetiva educacional concordante com os princípios aclarados nos pressupostos teóricos e legais (cf. Capítulo I), as ações pedagógicas desenvolvidas surgiram das necessidades, fragilidades e interesses dos grupos de crianças, sendo que o conhecimento do contexto através da observação e dos registos sistemáticos (cf. Capítulo II) tornou-se um ponto de partida crucial para o desenho das práticas pedagógicas.

#### **3.1. PRÁTICA DESENVOLVIDA NA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR**

O presente subcapítulo incide sobre algumas das ações desenvolvidas no decurso da PES em contexto de Educação Pré-Escolar e pretende espelhar e analisar as mesmas tendo como suporte uma articulação entre a teoria e a prática, assim como os registos recolhidos das observações e o respeito pelas particularidades das crianças na promoção de ações que fomentem o desenvolvimento holístico do grupo.

Dada a impossibilidade de descrever todas as ações desenvolvidas neste contexto foram selecionadas apenas algumas que se articularam com o projeto “A noite das estrelas”. Este projeto emergiu no momento do acolhimento quando o grupo se encontrava a partilhar as suas novidades e determinadas crianças afirmaram que ainda dormiam com uma luz de presença no

quarto ou que precisavam de alguém ao lado delas para conseguirem adormecer. Desta forma, questionou-se quem tinha medo do escuro, observando que parte das crianças afirmou positivamente. Nesta sequência, o grupo conversou que a noite por vezes pode ser assustadora, mas que também é um momento onde se podem encontrar as mais diversas surpresas, nomeadamente a visualização das estrelas, da lua e de muitos animais que só se conseguem observar nesta altura do dia.

Constatou-se de imediato que as crianças transportavam diversos conhecimentos sobre os animais noturnos: “as corujas voam de noite” (LS) e “os lobos uivam à noite” (LS), continuando a enumerar alguns deles. Além do mais, o grupo foi ainda referindo que durante a noite é possível ver as estrelas e a lua, evidenciando assim uma incessante motivação e interesse por este tema observada na vontade que as crianças detinham de partilhar os seus saberes através das palavras e das suas expressões corporais. Nesta linha de pensamento surgiu a oportunidade de concretizar a MTP sobre o tema da noite, iniciando a sua fase I com questões como “quantas luas é que nós temos?”, “de que cor é a lua?” e “de que cor são as estrelas?”, às quais as crianças foram respondendo que “há duas luas” (GC), “cinco luas” (LS), “há uma” (GG), “as estrelas são amarelas” (RS), “a estrela é dourada” (GC) e “a lua é vermelha” (RS). Seguidamente, o grupo determinou o que considerava saber sobre o tema e o que pretendiam saber melhor, registando as respostas num mapa concetual (Apêndice C). Salienta-se assim que o “ímpeto de aprender surge, claramente, de dentro da criança” (Hohmann & Weikart, 2007, p. 23), na medida em que os seus interesses, as suas ideias e questões levam à exploração, indagação e à construção e compreensão de novos conhecimentos.

Uma vez partilhados os conhecimentos prévios do grupo, era necessário avançar para a fase II da MTP, ou seja, planificar o desenvolvimento de possíveis ações a dinamizar. Nesta etapa, as crianças ponderaram que atividades gostariam de desenvolver e combinaram que as mesmas iriam remeter para a aprendizagem de novas músicas, leitura de histórias, conhecer alguns animais noturnos, desenhar “balões da noite” (GC), fazer e filmar dramatizações para enviar aos encarregados de educação, “fazer máscaras” (LS) para os teatros, “fazer uma lua redonda” (LS, GC), entre muitas outras ideias que foram transcritas para o mapa concetual supramencionado. Reconhece-se que a criação de ambientes educativos em que as interações e as relações compactuam com a partilha de ideias e a oportunidade de planear ações conjuntas assentam

numa pedagogia de participação e permitem à criança construir a sua própria aprendizagem (cf. Capítulo I).

Neste seguimento, o grupo conversou sobre onde é que poderia pesquisar toda a informação necessária e referiu que os pais podiam auxiliar neste processo surgindo, deste modo, a ideia de escrever um bilhete a pedir a sua colaboração para descobrir quantas luas existem. Assim, questionou-se ainda que meios é que a família e as crianças poderiam utilizar para a recolha de informação, obtendo um leque de respostas como a utilização do *tablet*, do computador, de livros, da *internet*, da televisão e do rádio. Após o envio do bilhete para os EE, as crianças trouxeram as suas pesquisas realizadas em contexto familiar (Apêndice D) e demonstraram que apenas há uma lua, mas que esta pode apresentar várias formas consoante a sua posição e a posição do sol partilhando, deste modo, as suas descobertas com o restante grupo.

A ideia do bilhete para os EE revela que a linguagem escrita faz parte do quotidiano das crianças, na medida em que estas veem as outras pessoas a ler e a escrever diariamente e vão desenvolvendo a sua perspetiva acerca deste processo e ganhando motivação para o fazerem. Nesta perspetiva, a apropriação das funções da linguagem deve surgir “através de um contacto contextualizado e significativo” (p. 14) que permitirá a perceção dos diversos suportes e funções da escrita (Mata, 2008). Ademais, reconhece-se que a família tem o direito de participar e apoiar no desenvolvimento do percurso educativo da criança, tendo oportunidade de contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica (Lopes da Silva et al., 2016).

Antes de se prosseguir para a próxima fase da MTP era necessário dar um nome ao projeto. Dada a diversidade de respostas das crianças e após a discussão dos nomes que melhor se enquadravam com o tema, sugeriu-se a realização de uma votação. Assim, todas as sugestões foram apontadas no quadro branco e cada criança registou a sua preferência para no final se contabilizarem os votos. Desta forma, “A noite das estrelas” foi a opção eleita numa decisão democrática e conjunta, tornando-se assim a denominação deste projeto e possibilitando a participação de todas as crianças na tomada de decisões.

No que concerne à fase III do projeto, o outro elemento do par pedagógico optou por apresentar três atividades distintas. A primeira consiste na apresentação da história “A Luz na Noite” de Marie Voigt (2019) e na recriação do ambiente noturno na sala de atividades e a sua posterior encenação através de um teatro de sombras, indo ao encontro da sugestão da GC de

criar a noite na sala de atividades. A segunda remete para uma pintura inspirada no afamado quadro “A Noite Estrelada” de Van Gogh e a última para a realização de um jogo da glória enquadrado na história inicial, denominado como “As Estrelas da Noite”. Já este subcapítulo centrar-se-á na elaboração da dramatização da história “Depois da chuva” de Miguel Cerro (2019), aliando as sugestões das crianças para a composição de um teatro e das respetivas criações das máscaras. Em seguida, retratar-se-á um momento pedagógico de construção e pintura dos elementos da noite e do dia em pasta de papel, tendo em consideração a sugestão da criança LS e ainda a dinamização de um jogo de codificação denominado por “A Luz Rodopiante” que concerne à história retratada no conto “A Luz na Noite”. Ambos os momentos se encontram enquadrados na sexta planificação (Apêndice E) executada pela tríade no mês de dezembro, sendo possível observar a articulação com as necessidades e interesses do grupo (cf. Capítulo I e II).

Relativamente ao conto “Depois da chuva”, inicialmente procedeu-se à exploração dos elementos paratextuais do livro para recolher as ideias prévias do grupo face à história a ser contada e despertar o seu interesse. Após a leitura da mesma, realizaram-se algumas questões sobre as personagens, acontecimentos e sentimentos retratados, analisando-se também as belas ilustrações das páginas, escutando a partilha de opiniões e dando a oportunidade de as crianças interagirem com o livro e contarem a sua versão da história. De acordo com Bento & Balça (2016) esta estratégia de pré-leitura visou motivar a criança, despertar a sua curiosidade no que concerne à história, mobilizar inferências e possibilitar a indagação para proporcionar uma experiência afetiva com o texto.

Neste seguimento, a leitura de histórias é fundamental para o desenvolvimento das crianças, sendo a infância o período fulcral para se ouvir e contar histórias, pois os contos levam a criança à interiorização de novos universos, de dilemas e de resoluções que resultam no desenvolvimento da imaginação, da linguagem e das suas estruturas mentais (Lopes da Silva et al., 2016; Mendes & Velosa, 2016). Ademais, a oportunidade de ouvirem ler e recontarem a sua versão da história procede à conceção de que quanto mais estimulante for o ambiente educativo e as interações em termos linguísticos, mais enriquecidas vão ser as experiências vivenciadas que irão possibilitar a extensão lexical e a compreensão e uso de estruturas sintáticas cada vez mais complexas (Sim-Sim, Silva & Nunes, 2008).

Nesta linha de pensamento, as observações e registros realizados ao longo das intervenções permitiram identificar algumas fragilidades no que concerne à articulação de palavras e à construção frásica, assim como à falta de autoconfiança para participar e comunicar nos momentos de grande grupo (cf. Capítulo II). Desta forma, e dado o interesse revelado pelas personagens e pelos acontecimentos da história acima mencionada, sugeriu-se ao grupo a realização da dramatização do conto, uma vez que o teatro foi uma das sugestões das crianças para o projeto, considerando que o mesmo poderia auxiliar no combate a essas mesmas fragilidades.

Demonstrado o entusiasmo pela realização do teatro da história era necessário colocar as mãos à obra e começar a organizar a tão pretendida dramatização, para tal, questionou-se o grupo sobre o que era necessário para realizar um teatro apelativo e organizado. Considera-se que o diálogo dá a oportunidade de a criança exprimir as suas opiniões, partilhar ideias, ativar os seus conhecimentos prévios e, concomitantemente, fomentar a linguagem, o raciocínio e a sua capacidade de expressão. Assim, o grupo determinou que seria necessário construir um cenário que retratasse uma montanha, a água, as árvores do bosque, a gruta onde os animais se abrigaram e ainda um céu com uma lua, nuvens e estrelas.

Contudo, no momento de planejar ações no âmbito do projeto as crianças demonstraram interesse em filmar e enviar a dramatização aos EE para permitir que estes visualizassem a sua prestação e para que elas tivessem a oportunidade de lembrar este momento junto da sua família. No entanto, a tríade considerava igualmente importante que os pais tivessem acesso a outros temas que geraram as diversas ações realizadas ao longo da PES. Assim, em grande grupo, concordou-se em realizar dois teatros, sendo que cada criança escolheu a história da sua preferência. Neste seguimento, algumas crianças optaram por participar na dramatização da história "Depois da chuva" e o restante grupo da história do livro "À Espera do Quê?" de Rosa Montez (2014) que articula com a temática do escaravelho e do outono abordadas anteriormente a este projeto. A organização dos mesmos decorreu ao longo de três semanas o que permitiu o tempo necessário para que o grupo pintasse os diferentes elementos do cenário e construísse a caracterização das personagens ao seu ritmo, possibilitando ainda que as crianças se sentissem mais confiantes e preparadas na sua apresentação.

Concomitantemente, cada um dos grupos demonstrou interesse em colaborar na construção dos elementos necessários para a sua dramatização, sendo que cada criança ficou

responsável pela criação da sua personagem e auxiliou colaborativamente com os colegas na pintura do cenário.

Para a construção das personagens as crianças recorreram ao papel cenário e ao pastel a óleo para realizar o esboço e colorir, além de ainda recorrerem à sua imaginação e ao livro da história para identificar as características das mesmas (Apêndice F). Salienta-se a criatividade, a capacidade de atenção, a noção espacial, a coordenação oculomotora, a conjugação das cores, a definição do traço no esboço e a observação das crianças aquando do momento do desenho que permitiu a criação de personagens de forma autónoma. Deste modo, foi possível evidenciar que as crianças demonstravam interesse pelo processo de construção e que iam partilhando com o restante grupo, promovendo o seu bem-estar, o seu sentido estético e o espírito colaborativo.

Relativamente ao cenário, este resultou de uma ação de cooperação do que as crianças pretendiam fazer e que cores usar para pintar todos os elementos retratados no conto, recorrendo assim às suas cem linguagens para produzir algo com sentido para si próprias. Neste sentido, o cenário ilustrado representou o local retratado na história e foi posteriormente colocado na parede para se apresentar como fundo na dramatização (Apêndice G). Para esta ação utilizaram-se pincéis, esponjas, tintas acrílicas e os pastéis a óleo, sendo o mesmo realizado no chão para permitir que as crianças estivessem confortavelmente ao seu redor e que cada uma desempenha-se a exploração do seu recurso de forma livre e espontânea. Neste seguimento, o papel da tríade foi o de auxiliar as crianças nas suas solicitações e apoiando todo o processo de criação, com o mínimo de intervenção.

As atividades de expressão dramática permitem à criança exteriorizar sentimentos e pensamentos através do movimento do corpo e da voz (Lopes da Silva et al., 2016). Assim, a tríade teve como preocupação permitir que cada criança tivesse a possibilidade de improvisar e incluir as suas falas intersetadas com as falas dos personagens da história, ou seja, uma representação dramática expressada naturalmente, de modo a não se tornar maçante e sim prazerosa.

Salienta-se, no entanto, que é igualmente através das histórias e dos livros que as crianças vão adquirindo conhecimento acerca dos valores morais que emergem das aventuras das personagens, sendo a mensagem primordial desta história a de que, apesar das adversidades que vão surgindo, cada um encontra uma forma de contribuir para o bem-estar do grupo, trabalhando colaborativamente. Nesta perspetiva, a mensagem do conto refletiu-se nas ações das crianças, uma vez que mostraram com veemência e empenho que a participação do grupo, na organização

de tudo o que foi necessário para a concretização e apresentação do teatro proporcionou-lhes um outro modo de contarem a história e de se expressarem na sua forma de ser, fazer e estar.

Relativamente ao interesse pelas artes visuais observado ao longo da PES e a proposta da GC e da LS de criar uma lua grande e redonda, propôs-se ao grupo a modelação e pintura dos elementos da noite e do dia que se conseguem observar no céu, através da pasta de papel de jornal. Para a realização desta atividade considerou-se fundamental a sua experimentação no espaço exterior da instituição e a sua organização em pequenos grupos, pois as observações realizadas ao longo dos dias de intervenção permitiram evidenciar que algumas crianças revelavam pouca confiança para participar e em comunicar com os colegas. Nesta linha de pensamento, a atividade pedagógica baseada em ações de pequeno grupo permitiu respeitar o ritmo da criança, dar oportunidade de comunicar as suas ideias, colaborar numa tarefa comum para se sentir mais confiante e acolhida e responder com qualidade às necessidades e interesses de cada uma.

Infelizmente, a preparação da pasta de papel não pôde ser realizada pelo grupo, pois a semana em que se planificou a presente atividade ficou condicionada e mais curta devido ao feriado e às exigências do governo que declarou tolerância de ponto e suspensão da atividade letiva, no âmbito do estado de emergência decretado pelo Presidente da República. Assim, a parte inicial da pasta de papel teve de ser previamente preparada pelo par pedagógico. Contudo, evidencia-se que o grupo já havia realizado uma atividade com pasta de papel (e que o mesmo solicitou voltar a repetir uma atividade com este recurso), onde as crianças colaboraram entre si no processo de rasgar as folhas de jornal aos pedaços. Inicialmente este processo revelou-se complexo pois algumas crianças apresentavam alguma dificuldade em rasgar pedaços pequenos, sendo que arrancavam pedaços demasiado grandes da folha de jornal que depois tornar-se-iam mais difíceis de se desfazer para formar a pasta de papel. Concomitantemente, com o auxílio dos adultos e dos colegas, as crianças foram observando a ação de rasgar em pequenos pedaços e foram, ao seu ritmo, realizando a ação, permitindo desenvolver a sua motricidade fina.

Seguidamente, questionou-se o grande grupo acerca de que elementos do dia e da noite conheciam, sendo que foram obtidas respostas como o sol, a lua, as estrelas e as nuvens. Assim, relembrou-se que uma das sugestões de atividades transcritas no mapa concetual do projeto "A noite das estrelas" era criar uma lua grande e redonda. Para tal, foi necessário dar o ensejo de as

crianças expressarem a sua opinião e escolherem qual o elemento que pretendiam realizar para assim se conseguirem formar pequenos grupos.

Já no exterior, as crianças exploraram livremente e manipularam o jornal demolido, sentido a sua textura, espremendo a água o mais possível e desfazendo os pedaços grandes em pedaços mais pequenos para, em seguida, misturarem a cola branca e mexerem ativamente com as mãos até conseguirem formar uma pasta homogénea e firme para realizar as modelagens (Apêndice H). Estes momentos lúdicos permitiram à criança não só explorar a pasta de papel, como também estabelecer relações sociais e afetivas com os intervenientes desse processo e ainda competências como a criatividade, aspetos sensoriais, atenção e a concentração.

Simultaneamente, o elemento lua foi executado de forma diferente. De modo a conseguir proporcionar uma lua grande e redonda como o grupo tinha sugerido, esta foi realizada com a técnica do jornal e um balão. Neste sentido, enquanto os restantes grupos preparavam e exploravam a pasta de papel, o pequeno grupo que escolheu realizar a lua foi recortando com o recurso a tesouras as tiras de jornal. O manuseamento da tesoura tinha-se revelado uma fragilidade para algumas crianças, mas com o tempo e com a prática observou-se a determinação e a evolução em desenvolver a motricidade fina. Ademais, este processo de recorte de tiras proporcionou um momento de foco e atenção, onde se observava que o grupo estava concentrado e empenhado na sua tarefa, como referem as verbalizações, “assim?” (Y), “cortei esta [tira], está bem?” (GG), procurando muitas vezes a orientação do adulto que apoiava e encorajava as crianças, respeitando o seu ritmo e o seu processo.

Assim, este pequeno grupo encheu o balão e envolveu o mesmo com várias camadas de tiras de jornal e cola branca utilizando como recurso os pincéis. A necessidade de movimentar os diferentes membros do corpo é uma característica primordial da infância, sendo que, esta ação manipulativa fomentou o desenvolvimento da motricidade fina e, por conseguinte, influenciou a iniciação à escrita, a aquisição de noções matemáticas, como o volume e a forma e o desenvolvimento de competências linguísticas, uma vez que os pequenos grupos foram interagindo, tornando-se assim uma atividade com sentido no percurso educativo.

Neste seguimento, a modelagem dos elementos da noite e do dia foi realizada espontaneamente, sendo que o par pedagógico, a educadora cooperante e a assistente operacional iam mediando e observando as produções artísticas das crianças. Quando as mesmas eram questionadas sobre como iam moldar os seus elementos, descreviam-nos com o

formato que geralmente era do seu conhecimento como se pode observar nas verbalizações à questão: como é que vão fazer o vosso sol?: “redondo” (ML), “e algumas tirinhas assim [moldando com a palma da mão um bocado de pasta de papel em formato cilíndrico]” (GC) afirmando ser uma figura redonda com vários raios. Assim, cada grupo pôde experienciar e moldar a pasta de papel jornal consoante os seus conhecimentos prévios e os seus interesses, demonstrando estar ao longo da atividade imerso e interessado no seu processo de construção, o que foi observável através das afirmações “eu gosto disto” (GC) e “eu gosto muito de mexer” (GC). Nesta perspetiva, as crianças são naturalmente curiosas, sendo importante criar estímulos sensoriais através da manipulação do concreto e da vivência de situações que promovam o seu desenvolvimento holístico, coincidindo com a visão de Montessori (1949b) ao afirmar que “[a criança] mostra uma irresistível tendência para tocar em tudo e a se deter junto aos objetos. Está sempre ocupada, feliz, sempre atarefada com as suas mãos” (p. 187), o que permite que esta absorva e construa o conhecimento acerca do mundo que as rodeia de uma forma sensorial.

Após os vários elementos secarem, o grupo reuniu-se novamente nos pequenos grupos iniciais para pintar com tintas acrílicas as suas modelagens. Para tal, questionou-se cada grupo sobre que cores iriam precisar para pintar, sendo que para a estrela foi eleita por unanimidade a cor amarela, para a nuvem o azul e o cinzento e para o sol, o pequeno grupo escolheu o amarelo e o cor-de-laranja. No que se refere à pintura da lua, após um diálogo de opiniões optou-se por se seleccionar vários tons de cinzento que seriam aplicados com uma esponja para obter um efeito mesclado.

Na utilização da esponja, inicialmente observou-se que algumas crianças arrastavam como se fosse um pincel para depositar a tinta na lua, mas posteriormente tornou-se um recurso e uma ação pertinente pois permitiu às crianças a demonstração e a descoberta de um novo movimento que o braço e a mão poderiam realizar, nomeadamente o de dar pequenas batedelas com a esponja para carimbar a tinta. Em simultâneo, observou-se o trabalho colaborativo no qual cada elemento do grupo segurava, à vez, no balão com uma mão enquanto realizavam a carimbagem da esponja para que a lua não saísse do local e todos conseguissem realizar a ação harmoniosamente. Neste seguimento, esta atividade permitiu desenvolver a coordenação

motora e o sentido de estético da criança, uma vez que esta possibilitou criar e apreciar a beleza da transformação da pasta ao dar forma e cor aos elementos (Figura 3).



Figura 3 – Os pequenos grupos pintaram as suas criações de pasta de papel com as cores que selecionaram

As cores são importantes na infância, sendo que o ser humano nasce dotado de uma forte sensibilidade em relação à percepção das cores, no entanto, é fundamental que o cérebro seja estimulado para conseguir realizar essa decifração e conseguir observar e experimentar o mundo, cabendo ao adulto alargar as experiências das crianças (Lopes da Silva et al., 2016; Vechi, 2017). Nesta linha, as artes visuais favorecem o desenvolvimento de inúmeras capacidades e saberes pois, como refere Oliveira-Formosinho et al. (2013), o contacto com diversas formas de expressão “favorece o desenvolvimento da capacidade crítica e permite à criança conseguir elevados níveis de representação e expressão” (p. 125), expondo os seus sentimentos, as suas ideias e alargando a sua relação com o meio (Lopes da Silva et al., 2016).

Relativamente ao espaço onde foi desenvolvida a atividade, o espaço exterior representa diversas potencialidades no desenvolvimento da criança devido às suas características singulares que provocam a curiosidade das crianças e constituem uma oportunidade para ampliar e dar continuidade às explorações e ações do espaço interior, como é explanado no capítulo I (Lopes da Silva et al., 2016; Oliveira-Formosinho, 2013). Consequentemente, e devido à pandemia presente no ano em que decorreu a realização da PES, o espaço exterior ganhou uma dimensão mais importante não só para o desenvolvimento holístico da criança, mas também para promoção da saúde de todos os intervenientes. Neste sentido, ao longo das intervenções foram inúmeras as oportunidades de realizar atividades neste local sendo que a próxima ação foi a realização de jogos no mesmo.

As observações realizadas nas primeiras semanas e ao longo dos dias de intervenção permitiram concluir que algumas crianças evidenciavam necessidades no âmbito de saber negociar entre os pares, respeitar as opiniões de cada um, assim como o saber esperar pela sua vez quando estão em situação de jogo. Em simultâneo, foram igualmente observados interesses pela realização de jogos evidenciados nas pequenas verbalizações como, “podemos jogar um jogo quando formos lá para fora?” (LS), “anda jogar um jogo comigo!” (R), “quero jogar outra vez àquele jogo, mas não há mais ninguém para jogar” (MP). Nesta medida, foram realizados dois jogos no exterior, o jogo “A Luz Rodopiante” e o jogo “As Estrelas da Noite” dinamizados por cada elemento do par pedagógico, sendo que neste capítulo abordar-se-á o primeiro.

Este momento pedagógico teve por base um jogo de codificação e robótica que foi ajustado para retratar um acontecimento da história “A luz na noite” de Marie Voigt, sem a necessidade de recorrer a materiais dispendiosos. O livro retrata a história do Cosmo, um urso que tem medo do escuro, e de uma menina chamada Bia que quer mostrar ao amigo que não precisa de ter medo pois é necessário o escuro para se conseguir ver a luz, as sombras e a lua. Desta forma, os dois vão numa aventura orientada por uma luz rodopiante que os conduz pelo bosque até chegarem a uma gruta escura e percebem que encontraram a luz que brilha dentro deles e a coragem para enfrentarem os seus medos. Contudo, quando ambos tentam regressar a casa a Bia não se lembra do caminho e fica com receio de não conseguir retornar, assim, segura na mão do Cosmo para juntos conseguirem regressar sãos e salvos a casa. Por conseguinte, o jogo foi planeado para que o grupo retratasse este momento do percurso da gruta até à casa da Bia, mas orientado por uma Luz Rodopiante.

Para a realização do jogo foram necessários materiais simples como um tapete quadrado com o formato de grelha (figura 4), duas figuras a representar o início e o fim do percurso e um baralho de cartas com três instruções: rodar para a direita, rodar para a esquerda e mover para a frente (Apêndice I). Foram também disponibilizados obstáculos (quadrados de cor diferente, reaproveitados do material do tapete) com o objetivo de serem contornados pela criança, sendo estes também amovíveis para que as crianças possam diversificar os trajetos e permitir a complexificação do jogo após ser compreendida a dinâmica necessária para o realizar.



Figura 4 - Tapete do jogo de codificação "A Luz Rodopiante"

Destaca-se que todo o material foi construído com materiais duradouros para a concretização desta atividade, uma vez que o material não se esgota numa só utilização e que esta ação pode ser repetida várias vezes e ser adaptada para as mais diversas situações que poderão surgir, nomeadamente adaptando o jogo para articular com outro tema, outra história ou através de novas regras consoante o nível de desenvolvimento do grupo. Contudo, reflete-se que teria sido mais significativo se as crianças pudessem ter participado na realização dos materiais de jogo, nomeadamente na concretização das cartas e das placas com as figuras da casa e da gruta. Mas, por um lado, tornou-se num elemento surpresa que despoletou curiosidade e alguma ansiedade no grupo pela novidade.

Os jogos são um excelente recurso para a aquisição de valores e regras importantes para a vida em sociedade, para além de incentivarem para a resolução de problemas (cf. Capítulo I). Ademais, estes são um meio privilegiado no que concerne à motivação das crianças possibilitando diversas aprendizagens sendo que, este em específico, relaciona-se com a robótica e com a codificação proporcionando a oportunidade de "pensar de forma crítica; imaginar várias soluções para a resolução do mesmo problema; selecionar e planear a implementação da solução a escolhida; construir [e] testar os resultados" (p. 11) até atingir o seu objetivo (Coelho et al., 2016). Deste modo, esta atividade insere-se num espírito de pensamento computacional onde as crianças aprendem a produzir, a delinear e a resolver problemas.

Assim, para a realização do mesmo o grupo deslocou-se para o espaço exterior, estando a área de jogo já previamente preparada, e sentou-se ao redor do tapete. Em seguida, foi essencial a orientação através de um pequeno diálogo sobre o que observavam, nomeadamente a pintura

da gruta e da casa, para que o grupo articulasse com a história “A Luz na Noite” e compreendesse o objetivo do jogo. Nesta sequência, o grupo entendeu a dinâmica da atividade e mostrou-se cativado e animado para começar a jogar.

Dado o entusiasmo das crianças, cada uma teve oportunidade e tempo para participar, sendo como personagem principal ou como luz rodopiante, sempre com a atenção plena do adulto de modo a que cada uma desenvolvesse o seu pensamento lógico e a orientação espacial ao seu ritmo. Paralelamente, as crianças que representaram a Luz Rodopiante funcionavam como codificadores, que selecionavam as cartas conforme o trajeto disponível. As crianças que representaram a personagem principal eram o *robot* que se movia no tapete consoante as instruções dadas pela Luz. Desta forma, era necessário que o grupo visualizasse um possível trajeto no tapete de jogo, selecionando as cartas corretas para que a personagem conseguisse regressar a casa em segurança. Salienta-se a observação de alguma dificuldade na compreensão do movimento do corpo que teriam de realizar com as cartas de rodar para a direita e rodar para esquerda, pois o objetivo destas duas cartas era rodar o corpo no sentido pretendido e depois utilizar a carta de mover para a frente para avançar e não se deslocar de imediato para o quadrado da esquerda ou da direita. Considera-se que esta situação se deveu à falta de uma explicação concreta inicial, sendo que apenas foi referido e não exemplificado. No entanto, com ajuda do adulto e da visualização dos pares as crianças foram adquirindo uma progressiva compreensão pela lateralidade, conforme iam participando no jogo.

Ao nível da gestão do grupo, considera-se que deveria ter sido mais significativo para as crianças se tivessem tido mais oportunidade de orientarem o próprio jogo conforme as suas decisões, pois dado o entusiasmo vivenciado pelo grupo e o desejo de participar levaram o adulto a determinar quem iria jogar a cada etapa. Desta forma, seria dada a oportunidade de o grupo gerir os seus próprios conflitos, desenvolvendo capacidades de negociação e de consideração pelos pontos de vista de cada um (cf. Capítulo I). Ainda assim, considera-se que a atividade se refletiu num momento lúdico e prazeroso, observado tanto pelas expressões corporais e faciais das crianças como pelas verbalizações como, “depois podemos voltar a fazer aquele jogo?” (MP), revelando o interesse por voltar a experienciar a atividade. Nesta perspetiva, considera-se fundamental a repetição de ações que despertem o interesse das crianças para possibilitar a oportunidade de complexificar a sua exploração, tal como este jogo permite, tornando-se

enriquecedora tanto para a criança como para o adulto que observa e regista o desenvolvimento que decorre dessa ação.

Ao longo da PES acreditou-se na relevância de promover brincadeiras livres e orientadas ao ar livre, principalmente devido à situação pandémica em que o mundo se encontra que veio interditar a utilização dos parques infantis, mesmo os pertencentes a escolas e jardins de infância. Ademais, observou-se que muitos dos recursos lúdicos do espaço exterior da instituição referidos no capítulo II encontravam-se para desinfeção, o que levava o grupo de crianças a encontrar outras formas de brincar. Neste sentido, com vista a promover o jogo espontâneo e a atividade física e tendo em consideração as potencialidades do espaço exterior, ambos os pares pedagógicos da instituição se uniram, incentivados pela supervisora institucional, para dinamizar este espaço. Após várias reflexões conjuntas, orientadas pelas observações recolhidas ao longo da PES, optou-se por pintar um jogo da macaca, um percurso e um jogo de tiro ao alvo numa parede (Apêndice J), de modo a promover habilidades motoras relacionadas com descolamentos e equilíbrio, perícias e manipulação e destreza óculo-manual, assim como competências sociais e expressivas. Salienta-se o trabalho cooperativo entre ambos os pares pedagógicos para promover um espaço dinâmico e esteticamente atrativo para as crianças, sendo que o material utilizado para esta dinamização resultou da boa vontade da comunidade, mais especificamente de uma loja de artigos de construção que forneceu várias amostras de tintas para exterior e permitiu esta transformação.

Para além dos jogos e das brincadeiras, foi igualmente promovida a ação de criar uma horta pedagógica nas primeiras semanas da PES, que se relacionava com o tema da alimentação saudável e da sustentabilidade integrada no programa *EcoEscolas* e no projeto *Lipor Geração+* (Apêndice K). Entende-se assim que o espaço exterior é uma área “maravilhosa para as crianças” (p. 212), uma vez que permite desenvolver atividades lúdicas fisicamente ativas e evidenciar capacidades diferentes daquelas que demonstram no espaço interior (Hohmann & Weikart, 2007).

Voltando ao projeto, no que concerne à fase IV – divulgação e avaliação da MTP e relembrando que, devido à pandemia, a família encontrava-se condicionada para visitar o jardim-de-infância e a sala de atividades, a solução encontrada pelo grupo de crianças para a divulgação do projeto foi a de apresentar os teatros a toda a instituição educativa (Apêndice L) e a de filmar para posteriormente ser enviado por e-mail aos EE, como já referido anteriormente.

Relativamente à avaliação, a mesma foi concretizada ao longo do processo por meio de diálogos com as crianças sobre as ações realizadas sendo que, para complementar o meio de divulgação escolhido, realizou-se um vídeo com a compilação de diversas fotografias e vídeos, que retratou e evidenciou as inúmeras ações que o grupo foi realizando ao longo da PES. Assim, no último dia da PES, e após se escutar diversas vezes as crianças a demonstrarem o seu interesse por sessões de cinema e pela degustação de pipocas, preparou-se a sala de atividades com um projetor, uma tela e as cadeiras alinhadas para se assistir ao vídeo preparado. No final, o grupo conversou sobre as ações realizadas, permitindo identificar qual a ação que mais agradou a cada criança, as informações que foram recolhendo ao longo do projeto, avaliando também a entreatajuda do grupo e se ainda continuavam com o sentimento de medo em relação ao escuro. Ademais, foi proporcionado às crianças um momento para revisitar e relembrar todas as experiências, descobertas e emoções, passando a mensagem de que a sua presença e as suas ações são consideradas importantes e com interesse para o adulto e para todo o grupo.

Importa também referir que tudo o que foi produzido pelas crianças foi exposto gradualmente nas paredes da sala de atividades, assim como a impressão de algumas fotografias registadas, proporcionando à sala a oportunidade de comunicar por si só todas as aprendizagens realizadas ao longo das semanas e a aquisição de uma nova estética, na convicção de que permanecer num local bonito e bem cuidado é condição necessária para despertar o bem-estar físico e psicológico (Vecchi, 2017). Nesta perspetiva, a documentação das ações nas paredes (Apêndice M), tal como o modelo curricular do MEM e *Reggio Emilia* preconizam (cf. Capítulo I), deixou transparecer o olhar valorizador da tríade, permitindo a todos os intervenientes o prazer de rever alguns momentos importantes da vida do grupo e de transmitir confiança e valorização pessoal a cada uma das crianças (Malavasi & Zoccatelli, 2019). Portanto, era possível visualizar algumas das ações realizadas, nomeadamente no âmbito da descoberta dos escaravelhos.

A temática dos escaravelhos teve a sua relevância quando algumas crianças encontraram um no espaço exterior enquanto exploravam perto dos canteiros, o que deu a oportunidade de investigar as suas características. Neste seguimento, considerou-se essencial planificar alguns momentos pedagógicos em volta desta temática, sendo que se disponibilizou algumas imagens reais para o grupo observar as cores, a carapaça, o número de patas e as suas tenazes. Em seguida, para permitir uma exploração mais contextualizada e significativa, as crianças voltaram ao exterior para procurarem novamente um escaravelho e poderem analisá-lo mais atentamente

com o auxílio de uma lupa, articulando com as características das imagens verificadas anteriormente. A área do conhecimento do mundo emerge na curiosidade natural da criança e no seu anseio de explorar, compreender e saber o que se passa no mundo que a rodeia (cf. Capítulo I), assim, reconhece-se que é essencial encorajar a mesma a “construir as suas teorias” (Lopes da Silva et al., 2016, p. 85). Nesta perspetiva, o contacto e a observação da natureza e dos seres vivos assentam em experiências motivadoras e significativas para a criança que, através da interação com instrumentos e tecnologias como a utilização da lupa que providenciou uma observação mais ampliada, proporcionam oportunidades de reflexão, compreensão e conhecimento das particularidades, além do desenvolvimento da consciencialização da importância da preservação ambiente (Lopes da Silva et al., 2016).

Uma vez que ainda não havia informação acerca da alimentação e do *habitat* deste inseto, propôs-se ao grupo a realização de uma pesquisa e do seu registo numa perspetiva de valorização das TIC para o processo de aprendizagem (cf. Capítulo I). Assim, as crianças que demonstraram interesse em participar escolheram um escaravelho das diversas imagens supramencionadas, dividindo-se em pequenos grupos que, com o auxílio dos quatro adultos presentes, foram assistindo a pequenos vídeos informativos nos telemóveis pessoais e no computador existente na sala de atividades.

Conforme as crianças iam descobrindo informações pertinentes era efetuado um registo numa folha branca, ilustrando o escaravelho escolhido ou colando a imagem, para em seguida se deslocarem ao espaço exterior para realizarem as suas partilhas (Apêndice N). Salienta-se ainda que a criança GC sugeriu a construção de uma casa de cartão para abrigar o escaravelho (Figura 5). Neste seguimento e valorizando os interesses e as opiniões do grupo, levou-se placas de cartão e distribuiu-se tarefas, como recortar o cartão com o auxílio do adulto, desenhar e colorir flores, borboletas, recolher algumas folhas de outono para decorar a casa e a torna-la mais harmoniosa e ainda desenhar um retrato do escaravelho (sugestão da ML) para colar na parede da casa.



Figura 5 - Decoração da casa do escaravelho e posterior exposição

Para além destes temas ainda foram proporcionadas ações relativamente ao Natal e ao Dia de Reis nas quais as crianças conheceram e interagiram com o fantoche Duende Engenhocas que lhes ensinou várias canções, lhes solicitou ajuda para construírem uma lembrança para as suas famílias e ainda escondeu diversos ingredientes pela sala de atividades para depois fazerem em conjunto um grande bolo-rei, proporcionando assim uma atividade culinária e usufruindo do espaço da cozinha da instituição (cf. Capítulo II).

No final da PES, o grupo juntou-se à outra sala da instituição e todos juntos tocaram diversos instrumentos musicais e apresentaram uma canção das janeiras aos seus familiares que permaneceram, ao final da tarde, do lado de fora da instituição para escutarem e se deleitarem com uma música a desejar as boas festas (Apêndice O). É importante referir que ambos os pares pedagógicos não estavam à espera de tamanha adesão dos familiares neste dia devido à situação pandémica, o que foi gratificante e emotivo assistir a este momento musical das crianças enquanto todos os encarregados de educação permaneciam deslumbrados com a atuação, reconhecendo assim o papel da família no processo educativo das crianças (cf. Capítulo I).

Desta forma, este período da formação inicial de docentes revelou-se como um período de constante aprendizagem e construção de uma identidade profissional docente que perspetivou uma valorização da relação entre a educação, a investigação e a transformação das práticas não só na EPE, mas também no 1º CEB como será observado em seguida.

## 3.2. PRÁTICA DESENVOLVIDA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O presente subcapítulo incide sobre a análise reflexiva do percurso concretizado em contexto educativo de 1º CEB. Contudo, à semelhança do subcapítulo da EPE, devido à impossibilidade de retratar todo o processo formativo foram selecionadas algumas práticas que se considera serem de maior relevância uma vez que tiveram por base uma postura de docente potenciador de momentos pedagógicos significativos e enriquecedores para os alunos. Ademais, estas enquadraram-se na pertinência de construir valores de base humanista, no sentido de que as instituições educativas detêm a responsabilidade de preparar cidadãos responsáveis, ativos, autónomos e com valores morais e cívicos importantes para a convivência em sociedade (cf. Capítulo I).

Um processo de ensino e aprendizagem assente nesta perspetiva integra-se com a visão de criar momentos de participação e colaboração entre todos os intervenientes do processo educativo. Neste sentido, durante o percurso de formação em contexto de 1º CEB foi valorizada a Metodologia de Trabalho de Projeto que teve por base as fragilidades, necessidades e interesses dos alunos, assim, nas diversas oportunidades de observação foi possível verificar que alguns dos alunos revelavam fragilidades no que concerne ao respeito pela pontuação e entoação necessárias aquando da leitura individual e na estruturação e organização de ideias nos momentos de escrita criativa.

Concomitantemente, fazendo face às necessidades identificadas foi perceptível o interesse por obras de literatura infantil através do acompanhamento das idas à biblioteca escolar e ainda da observação de que alguns alunos transportavam nas suas mochilas livros de casa para lerem nas horas vagas. Assim, considerou-se pertinente a realização de um projeto de promoção do gosto literário e de atenuação das fragilidades observadas integrando o mesmo com o projeto DAC da instituição intitulado “Livres para escrever e imaginar” (cf. Capítulo II), uma vez que a educação literária visa “[promover] o desenvolvimento da linguagem, o desenvolvimento de mecanismos de seleção da informação e sua compreensão, assim como conhecimentos sobre a linguagem escrita e atitudes positivas face à leitura e às atividades a ela ligadas” (Mata, 2008, citado por Azevedo & Balça, 2019).

Considerando que a MTP oferece a possibilidade de os alunos investigarem, de se interrogarem e de partilharem as suas opiniões e conhecimentos, a fase I da metodologia concerne à definição do problema e ao conhecimento que as crianças detêm sobre o assunto. Neste sentido, entendeu-se ser pertinente que os alunos realizassem uma reflexão acerca das suas fragilidades, verificando que parte da turma julgava o processo de escrita complexo, uma vez que sentiam dificuldades na aquisição e organização das ideias para o texto escrito. Para além disso, alguns alunos afirmaram sentir dificuldades em realizar uma leitura fluente.

Neste sentido, questionou-se a turma acerca das atividades que gostaria de desenvolver (Apêndice P) para a fase II do projeto, obtendo diversas respostas como “ler livros sobre animais” (GC, FF, AO), “ler textos” (DM), “fazer um teatro” (LMS, LS), “fazer esculturas a partir de textos” (MC, YR) “trabalhar textos sobre a importância dos livros e fazer ilustrações” (IP, MR), entre outras ideias pertinentes e essenciais para a planificação de futuras ações pedagógicas.

Contudo, devido à natureza do projeto realizado não se considerou que a fase de pesquisa se enquadrasse no mesmo, pois este resultava da necessidade de atenuar as fragilidades observadas. Por sua vez, e admitindo que a MTP se desenvolve na partilha de conhecimentos e da experiência coletiva, nas planificações adjacentes reconheceu-se que era essencial a exploração dos conhecimentos prévios através da dinamização de uma atividade centrada numa feira do livro. Assim, este momento pedagógico incidiu na proposta de uma pequena representação de um episódio inventado, no qual dois amigos pretendiam abrir uma biblioteca para contribuírem ativamente na educação das crianças de uma determinada aldeia. Para isso precisavam de ajuda para descobrir que tipos de livros iriam precisar, decidindo visitar uma feira do livro. O objetivo desta ação pedagógica centrava-se na exploração dos saberes acerca dos diversos géneros literários de cada banca (livros de culinária, romances, banda desenhada, poesia, ficção científica, literatura para infância, fábulas, dicionários, enciclopédias e gramáticas), sendo necessário que, através da exploração dos elementos paratextuais, os alunos realizassem inferências sobre o que retratava cada livro e para que servia.

No que concerne à fase III, esta relacionou-se com a execução de atividades integradoras das propostas realizadas pelos alunos. Neste âmbito, o presente relatório centrar-se-á numa atividade de leitura expressiva e de promoção do gosto literário e numa atividade de dramatização que resultou no produto final do projeto. Nesta linha, o par pedagógico analisará

igualmente a dramatização, uma vez que teve uma grande relevância para o presente projeto, e numa atividade de escrita criativa.

Assim, considerando as sugestões “ler textos” (DM), “abordar a importância dos livros com ilustrações” (IP, MR) e “fazer pinturas” (MC, LC), foi pertinente iniciar esta temática pela importância do livro com o auxílio da obra literária “Ler Doce Ler” de José Jorge Letria (2004) que, através dos poemas e das ilustrações, permitia despertar o gosto pela literatura. Inicialmente, e como estratégia de motivação, selecionou-se e preparou-se 13 envelopes, nos quais cada um continham um poema presente na obra literária supramencionada e foram espalhados pelo espaço exterior da instituição com o objetivo da turma, em pares, deslocar-se ao mesmo para recolher apenas um. Aquando do regresso à sala, os alunos mostraram-se curiosos e ansiosos por descobrir o que continham os envelopes revelando, deste modo, a pertinência da estratégia escolhida como desafio inicial do percurso idealizado.

As instituições educativas muitas vezes tratam a leitura como se fosse uma competência para ser desenvolvida sempre na mesma forma, contudo, a leitura encontra-se em muitas atividades do quotidiano e pode ser dinamizada de diferentes modos. Nesta perspetiva, a promoção de situações de leitura variadas permite ao leitor conhecer o leque de utilidade da mesma, “conhecer as variáveis linguísticas adequadas a cada tipo de texto” (Colomer & Camps, 2016, p. 37) e, conseqüentemente, enriquecer o processo de apropriação da escrita. Concomitantemente, para promover uma atividade de leitura de forma mais dinâmica e intencional foi proposta a cada par a realização da leitura com diversas expressividades e entoações (triste, zangado, a chorar, a cantar e muito feliz) e na reflexão final sobre a mensagem retratada. Considerou-se pertinente este momento pedagógico, uma vez que se acredita que a leitura expressiva permite a compreensão e transmissão de ideias, emoções e sentimentos (Nogueira, 1998), sendo que para isso é necessário que a criança compreenda o texto escrito para conseguir realizar essa dinâmica com a devida entoação e transmitir a mensagem adequada. Ademais, a promoção de atividades de leitura expressiva aproxima os alunos da componente lúdica e estética da linguagem, tornando leitura oral mais motivadora pois é acompanhada por movimentos e gestualidades (Sim-Sim, 2007).

Neste sentido, inicialmente verificou-se que algumas crianças se sentiam inibidas em expressar-se diante da turma, mas depressa demonstraram interesse por participar, mais do que uma vez, após observarem os colegas mais desinibidos a realizar as ações (Apêndice Q). Assim, a

atividade revelou-se apropriada, na medida em que se verificou que os alunos reproduziam os seus poemas adequando a entoação da voz, as pausas e a rapidez da leitura consoante a emoção ou sentimentos que pretendiam transmitir. Consequentemente, permitiu o desenvolvimento da competência discursiva, da compreensão leitora, da expressão oral e do gosto pela leitura. Ademais, verificou-se a aquisição de atitudes cívicas e morais através da superação da timidez e do medo de falar para um grande grupo, unindo-se a uma aprendizagem centrada num clima de confiança, de escuta e de respeito.

Após a atividade supramencionada, e dando continuidade à sugestão “abordar a importância dos livros com ilustrações” (IP, MR), acreditou-se ser igualmente pertinente articular com a área das artes visuais, uma vez que se reconhece-a como uma área fundamental para o desenvolvimento holístico e integrado da criança (Direção-Geral da Educação, 2018a) Neste sentido, visto que a obra literária refere ao longo dos poemas que “os livros são casas” e “os livros são como as casas” foi proposta à turma a construção e de coração de casas de cartolina, com o objetivo de os pares escreverem os seus poemas no seu interior e os ilustrarem para posteriormente expor nas paredes da sala de aula (figura 6).



Figura 6 – Exposição das casas no âmbito da obra literária "Ler Doce Ler" de José Jorge Letria

A leitura como uma maneira de desfrutar da arte ou como um meio de pesquisar informação requer um processo de aprendizagem consciente e significativo, sendo necessário um ensino explícito da compreensão leitora (Sim-Sim, 2007). Nesta perspetiva, na sequência da proposta da realização de uma dramatização na fase II do projeto foi sugerida à turma a preparação de um teatro da história “O sapo apaixonado” de Max Velthuis que decorreu ao longo de duas semanas. A pertinência da planificação da proposta remete para a conceção de escola como um sistema que integra e respeita o direito da criança de participar e de ser escutada (cf.

Capítulo I). Além disso, a dramatização vai ao encontro com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner, no sentido de que permite acionar as diversas inteligências de cada criança e desenvolver saberes e capacidades relacionadas com as mesmas (cf. Capítulo I). Consequentemente, a escolha do texto incidiu na temática da Inteligência Emocional (IE) que se encontrava a ser abordada nas semanas em que a planificação da dramatização ocorreu e no facto de a turma ter contactado com a história através da docente titular.

A leitura de textos de teatro e a sua representação revelam uma grande importância no desenvolvimento sociocognitivo das crianças, na medida em que permite o “aprofundamento da compreensão do texto e, consequentemente, a expressividade da leitura oralizada” (Sim-Sim, 2007, p. 47). Ademais, evidencia-se que a leitura em voz alta e a sua reiteração possibilita uma maior rapidez de processamento das palavras, assim como uma melhor articulação das palavras (idem, 2007). Salienta-se, no entanto, que foi imprescindível passar segurança e confiança aos alunos, na medida de que o texto dramático distribuído não precisava de ser completamente memorizado e sim compreendido, reconhecendo a sequência de acontecimentos e percebendo qual seria a postura emocional e física de cada uma das personagens no decurso da história (informação presente das didascálias do texto) para conseguirem improvisar e contracenar com os colegas respondendo adequadamente às intenções teatrais.

A área da Expressão Dramática é parte integrante do currículo de 1º CEB e coincide com diversas situações pedagógicas de motivação para as crianças, uma vez que “o prazer dos jovens em relação à interpretação de personagens [e] à atuação, parece ser um misto de brincar, relacionar-se com o sexo oposto, construir a sua personalidade, expressar-se efetivamente e agir criativamente” (p. 89). Ademais, o teatro enquanto atividade educacional permite mobilizar habilidades de memória, compreensão textual, trabalhar a expressividade e a imaginação e, sendo o teatro uma atividade coletiva, envolver o respeito pelo outro e pelas regras, a tomada de decisões conjuntas e divisão de tarefas, agindo dentro da ZDP através da interação e cooperação com os pares (Oliveira & Stoltz, 2010).

Neste seguimento, a turma foi organizada em quatro grupos para dar a oportunidade de todos participarem. Importa referir que cada grupo ensaiou autonomamente e organizou, por via democrática e colaborativa, como e quem realizaria/traria os recursos para a dramatização (cesto das maçãs, o ramo de flores, a ilustração do sapo e o livro da lebre), assim como qual seria a indumentária das personagens e do narrador. Nesta perspetiva, vai ao encontro com o

normativo PASEO, que refere a necessidade de promover oportunidades de os alunos “assumirem responsabilidades relativamente aos materiais, ao espaço e ao cumprimento de compromissos face às tarefas contratualizadas” no âmbito da expressão dramática (Direção-Geral da Educação, 2018b, p. 9). Nesta linha, foi necessário planear e criar o cenário que iria enquadrar e dar o envolvimento estético a cada uma das dramatizações, recorrendo-se ao papel cenário, tintas guache e ainda a cartolina para destacar o sol, as nuvens e a casa das personagens (figura 7).



Figura 7 – Processo de pintura do cenário e produto final

Concomitantemente, uma vez que era impraticável todos os alunos realizarem em simultâneo a pintura do cenário, a tríade considerou fundamental dividir tarefas para permitir a participação de todos as crianças. Assim, um pequeno grupo iniciou a pintura do cenário na cantina da escola, outro foi construindo os elementos de cartolina e os restantes alunos foram recortando e personalizando aos moldes das máscaras para as personagens. Nesta perspetiva, realça-se a dramatização como uma prática pedagógica colaborativa e articuladora de saberes sendo, sem dúvida, uma atividade pedagógica que promove a inclusão, as relações sociais, a capacidade de interpretação e produção textual, a leitura oral, a prosódica e a criatividade.

Relativamente à fase IV da MTP, a atividade da dramatização teve uma grande relevância, na medida em que foi a forma escolhida para a divulgação do projeto. Neste seguimento, e em colaboração com os outros docentes da instituição educativa, foi preparada uma escala horária para que cada grupo apresentasse a sua dramatização a uma das restantes turmas no espaço da biblioteca escolar (Apêndice R). Em simultâneo, todos os teatros foram filmados para serem partilhados com a família no *Padlet* da turma (espécie de mural online), uma vez que esta não poderia comparecer presencialmente para assistir à sua divulgação devido à pandemia.

O *Padlet* (Apêndice S) surge na PES com a intencionalidade de permitir aos alunos a partilha de ideias, novidades e das atividades que foram sendo desenvolvidas em estreita relação com a família e com as TIC, objetivando o desenvolvimento global dos alunos (cf. Capítulo I). Nesta visão, Silva e Mendes (2019) afirmam que o uso desta plataforma digital num ambiente educativo apresenta vantagem no que concerne à colaboração, interatividade, motivação para a aprendizagem, autonomia e comunicação entre escola-aluno-família. Para além disso, reconhece-se que as TIC são uma área de integração curricular transversal que permite criar oportunidades para o desenvolvimento de competências digitais, de atitudes críticas e responsáveis e de capacidades comunicativas e criativas (Direção-Geral da Educação, 2018c), que foram conseguidas através desta plataforma uma vez que os alunos foram inserindo as suas partilhas na plataforma com o auxílio da família e da tríade. Ademais, foram ainda proporcionadas oportunidades de utilização e exploração dos *tablets*.

Nesta sequência, salienta-se que o presente projeto envolveu mais atividades intencionais (Figura 8) e que estas foram integradas ao longo das semanas da PES em articulação com diversas temáticas que surgiram das observações e registos da tríade, como se pode verificar de seguida:

Principais atividades dinamizadas em torno do projeto "Leitura e Escrita"	
Ler Doce Ler	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Leitura dos poemas com diversas entoações: chorar, muito feliz, triste, zangado, a cantar;</li> </ul>
Amar o Mar	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Leitura de notícias sobre a poluição dos oceanos e criação de um cartaz digital;</li> <li>-Criação de uma história narrativa a partir de uma imagem de sensibilização ao tema;</li> </ul>
Uma viagem pelas emoções	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Construção do caligrama das emoções;</li> <li>-Dramatização de situações que envolviam determinadas emoções;</li> <li>-Construção de um poema a partir do acróstico de uma emoção sentida;</li> <li>-Construção de um texto narrativo com o auxílio da Fábrica de Histórias;</li> <li>-Dramatização da história "O Sapo apaixonado";</li> </ul>
<i>Padlet</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Partilha da leitura de livros, do seu resumo e das atividades dinamizadas;</li> </ul>

Figura 8 – Principais atividades dinamizadas em torno do projeto "Leitura e Escrita" no 1º CEB

Para além da importante divulgação, a fase IV da MTP também concerne à avaliação final do projeto. Por conseguinte, atendendo ao paradigma de docente investigador (cf. Capítulo II) desenvolveu-se um documento estruturado, nomeadamente um inquérito por questionário, com

a finalidade de compreender a opinião acerca das estratégias utilizadas dos principais intervenientes deste projeto e ainda uma entrevista à orientadora cooperante. Relativamente aos inquiridos, e no que concerne à relação dos alunos com a leitura e escrita, 100% dos inquiridos afirmaram que apreciavam atividades de leitura, sustentando a sua resposta com a conceção lúdica e de fruição da literatura, a utilidade na aquisição de novos conhecimentos importantes para o processo de aprendizagem e a importância dos livros para o fomento das competências linguísticas e criativas, verificada nas respostas como “porque fico melhor na leitura” (LP), “ajudame a aprender novas palavras” (AO), “porque imagino” (RA) e “porque dá-me imaginação (TO). Ademais, 87% dos alunos responderam que gostavam de construir textos, justificando a sua opção com a apreciação de que as competências de escrita permitem uma exploração da criatividade e o registo de novos conhecimentos.

No que concerne às atividades realizadas, observou-se que a maioria dos alunos elegeram as atividades “Luzes, câmara, ação: o cinema – Realização do filme “O senhor do seu nariz” com a técnica *Stopmotion*”, “Uma viagem pelas emoções – Dramatização da história: O Sapo apaixonado” e “Padlet – Partilha da leitura dos livros e do seu resumo” como as preferidas no âmbito das competências de leitura e da escrita, justificando as suas respostas através da ludicidade e da promoção de aprendizagens (figura 9):

Conceção lúdica	Conceção de aprendizagem
<p>“Porque diverti-me e no Padlet posso comunicar” (RC);</p> <p>“Eu gostei dessas atividades porque para mim foram mais divertidas” (MR);</p> <p>“Eu gostei porque diverti-me, passava o tempo mais rápido, amei tudo e foi fixe” (TO);</p> <p>“Eu gostei das atividades que seleccionei porque achei divertido, interessante e diferente” (LC);</p> <p>“Foram as atividades mais criativas na minha opinião” (SR).</p>	<p>“Porque fomos aprendendo e nos divertindo ao mesmo tempo” (LA);</p> <p>“Porque senti-me feliz ao realizá-las, aprendi a ler melhor” (RA);</p> <p>“Gostei porque todas as atividades que fiz com a Ana e a Diana foram divertidas e o mais importante foi a aprendizagem” (BR);</p> <p>“eu gostei de tudo, houveram algumas dificuldades, mas ajudaram-me a aprender e a estudar de forma divertida” (LMVPS);</p> <p>“porque fizeram-me levar à minha imaginação e porque aprendi mais” (GC).</p>

Figura 9 – Excertos das justificações dos alunos para as atividades preferidas

Relativamente às estratégias que mais auxiliaram para a construção de textos, verificou-se que a ação de criação de uma história a partir de uma imagem alusiva ao tema Amar o Mar e a construção de um texto narrativo com o auxílio da fábrica de histórias (figura 10) correspondem às que mais auxiliaram os alunos a atingir os objetivos. Admite-se que estas estratégias serão certamente úteis e importantes como futura docente, uma vez que funcionam como um desafio e permitem aos alunos o brincar com o texto através de combinações dos variados elementos textuais, possibilitando a apropriação da estrutura do texto, da gramática, de novos vocabulários e oportunidade de criar com imaginação.



Figura 10 – Recurso da Fábrica de Histórias no âmbito das competências de

Em relação à entrevista da docente titular, esta objetivou igualmente a avaliação do projeto e a sua análise permite verificar que o projeto desenvolvido contribuiu para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos pois de acordo com o seu testemunho “foi bastante motivador, lúdico e enriquecido com experiências ricas em materiais manipuláveis e jogos que permitiram aos alunos de forma empenhada desenvolver as propostas colocadas”. Ademais, no que concerne às práticas metodológicas para o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, a docente cooperante afirma que a proposta de partilha dos resumos da leitura de livros no Padlet revelou-se uma mais-valia pois “mesmo aqueles que não estavam a ler sentiram-se entusiasmados para o fazer” e salienta a fábrica de histórias”.

Para além disso e uma vez que a maioria das atividades foram realizadas em par, a docente cooperante revela que as mesmas “permitiram aos grupos/pares ajudarem-se”, indo ao encontro da visão do par pedagógico no que se refere às vantagens que o trabalho colaborativo e

as interações sociais proporcionam aos alunos e que aludem ao paradigma socioconstrutivista de Vygotsky descrito no capítulo I.

Assim sendo, após a análise dos inquéritos aos alunos, da entrevista e das observações e registos recolhidos pode-se afirmar que ao longo das semanas de intervenção foi tornando-se visível a importância que os alunos atribuíam à leitura e à escrita no seu processo de aprendizagem, bem como o interesse por querer partilhar as suas leituras e os seus textos escritos, tanto em sala de aula como na plataforma do *padlet*. No que se refere ao objetivo de implementar estratégias adequadas, considera-se que foi cumprido através de criação de oportunidades diversificadas relacionadas com temáticas do interesse das crianças. Contudo, interpreta-se que ainda houve muito a fazer através da necessidade de encontrar novas estratégias e devido à falta de mais tempo para disponibilizar outras atividades, uma vez que existia um currículo que precisava de ser cumprido e, conseqüentemente, outras áreas para serem lecionadas ao longo das semanas.

Neste seguimento, será agora analisada uma planificação de três dias (Apêndice T) que visa explicar algumas atividades planeadas no âmbito da Inteligência Emocional, através da interdisciplinaridade, para promover uma articulação de saberes e permitir aprendizagens mais significativas (cf. Capítulo I). As evidências que sustentam o desenho das atividades pedagógicas que irão ser analisadas emergiram de uma reflexão retrospectiva das diversas oportunidades de observação e de intervenção, nas quais foi possível verificar que os alunos manifestavam dificuldade na gestão emocional e na demonstração de empatia com os colegas. Ademais, foi também perceptível o interesse da turma pela pintura de mandalas ao longo das semanas de intervenção, sendo que se considerou relevante interligar as mesmas à temática num percurso pedagógico denominado como “Uma viagem pelas emoções”.

A pertinência da temática é assegurada por Goleman (2012) ao afirmar que há cinco capacidades fundamentais ligadas à IE: reconhecer as próprias emoções, saber controlá-las, aproveitar o seu potencial, colocar-se no lugar dos outros e criar relações sociais saudáveis. No que se refere ao reconhecimento e aceitação das emoções, só quem as conhece e as entende é que consegue dominá-las, controlando-as e utilizando-as em seu proveito. Assim, julgou-se importante encontrar estratégias apropriadas para a promoção da IE na turma, no sentido de que alunos emocionalmente inteligentes não se deixam ir abaixo pelas emoções negativas, mas usam essa energia para fortalecer outras capacidades e reforçar a sua autoconfiança. Neste âmbito

pretendeu-se articular as diversas áreas de conteúdo, interligando com o projeto explanado anteriormente e utilizando como mote a obra literária “O Novelo de Emoções” de Elizabete Neves (2019).

A escolha de obras literárias como um recurso potenciador de aprendizagens procede da visão de que estas assumem uma elevada importância no desenvolvimento das crianças, na medida em que “contribuem (...) de uma maneira muito determinante, na iniciação da formação literária (...) e na aquisição de conhecimentos que a escola trabalha” (Teberosky & Colomer, 2003, p. 162). Relativamente à obra em particular, esta revelou-se uma vantagem por apresentar uma linguagem acessível e contextualizada relativamente à caracterização das emoções e por permitir a compreensão de que todas as emoções são válidas de serem sentidas.

Neste seguimento, e na necessidade de oferecer aos alunos “as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes” (Sim-Sim, 2007, p. 5), a atividade iniciou com uma estratégia de pré-leitura de apresentação da capa do livro sem o título. Esta estratégia possibilitou a partilha de conhecimentos prévios, a realização de inferências, a curiosidade e a motivação que se podiam observar nas seguintes verbalizações: “é sobre o inverno porque a menina está cheia de roupa quente” (TO), “é sobre sentimentos porque a menina está com cara de confusa e tem ali na barriga vários rabiscos” (BR) e “acho que é sobre o aniversário do passarinho porque ele tem um chapéu de festa” (YR). Salienta-se que apenas uma criança referiu que conhecia o conto, o que estimulou ainda mais a curiosidade dos alunos.

Em relação à estratégia de apresentação da história foi planeada uma dramatização da obra literária por parte do par pedagógico (Apêndice U). Este momento pedagógico revelou-se uma vantagem pois permitiu o conhecimento das emoções de uma forma lúdica e a interação com a turma, levando a que a mesma tivesse um papel ativo e admitisse uma melhor compreensão da mensagem. Neste seguimento, e uma vez que a obra literária retrata a história de Sukha que auxilia a personagem Marta a encontrar respostas para os seus sentimentos através de um novelo colorido, considerou-se fundamental, como atividade de pós-leitura, que a turma explorasse este recurso tal como a personagem fez (Figura 11) e de modo a possibilitar a partilha de situações reais e contextualizadas com as emoções de cada criança.

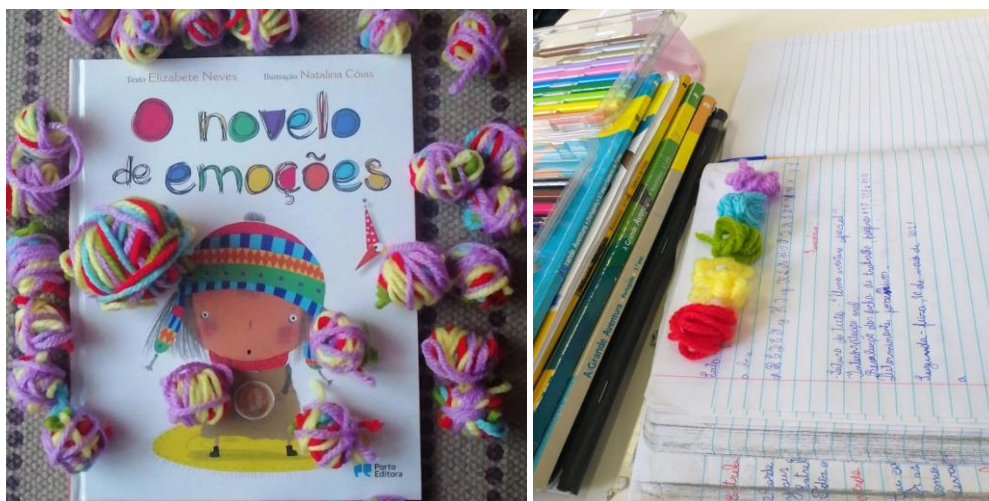


Figura 11 - Obra literária utilizada e novelos coloridos explorados pelos alunos

Por conseguinte, esta estratégia revelou-se motivadora e objetiva pois possibilitou uma melhor compreensão das emoções e uma reflexão acerca das atitudes e comportamentos que os alunos por vezes têm, por exemplo, em situações de raiva com colegas ou irmãos.

Neste seguimento, foi sugerida à turma a criação de um caligrama (Apêndice V) das emoções abordadas na dramatização, sendo necessário escolher um formato para promover a organização estética das palavras. Assim, seguindo a sugestão da aluna CT, a turma realizou a atividade a partir do formato de um coração. Esta estratégia não só permitiu o registo e consolidação da temática, como ainda permitiu o desenvolvimento do vocabulário através da procura de sinónimos para se conseguir completar o caligrama. Ademais, a utilização dos recursos visuais e de registo pressupõe a utilização de estratégias diversificadas e adequadas às diversas características dos alunos (Henrique, 2011).

No final da mesma, a aluna LS demonstrou interesse por expor o resultado final na parede da sala de aula após revelar algum desânimo por o mesmo ter de ser apagado do quadro de lousa. Neste sentido, a intervenção e a sugestão da criança foram bastante pertinentes pois, segundo Teberosky e Colomer (2003), "o tempo escolar deve contemplar atividades que levem os alunos a manusear os livros, a folheá-los, lê-los e compartilhá-los, e a estender as suas opiniões e aprendizagens a murais (...) que traduzam o impacto afetivo e cognitivo da experiência obtida" (p. 145). Neste âmbito, considerou-se importante escutar as crianças, as suas motivações, desejos e sentimentos, tentando sempre que for possível e oportuno dar seguimento às sugestões das mesmas de modo a promover uma aprendizagem mais significativa.

Seguindo com a análise das atividades proporcionadas, o ser humano encontra-se num mundo onde a natureza, as construções e a arte estão rodeadas de imagens e configurações geométricas como é o caso das mandalas (Rocha, 2017). Assim, no presente percurso foi possível ainda articular com a área da Matemática, nomeadamente o ramo da geometria, através do desenho de mandalas com o auxílio da régua e do compasso, para proporcionar a construção e o desenvolvimento do pensamento geométrico, assim como da criatividade.

A relevância da geometria na educação básica visa ser um meio que proporciona à criança o conhecimento “do espaço em que se move, pelo que se torna importante promover a aprendizagem baseada na experimentação e na manipulação” (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999, p. 67). Assim, o momento iniciou-se com a partilha de imagens de mandalas geométricas, de modo a permitir a exploração dos seus elementos como a circunferência, o quadrado, os polígonos regulares, as repetições que a compõe e refletir onde é que as mesmas se encontram no quotidiano como: “nas igrejas, onde tem aquelas janelas de vidro colorido parecem mandalas” (YR) e “nos nossos olhos também (referindo-se à íris)” (MR). Seguidamente, e aproveitando o manual da turma que continha um pequeno exercício sobre rosáceas, foi sugerida a criação de mandalas a partir do desenho de circunferências. Nesta linha, a turma recorreu à régua e ao compasso para desenhar uma circunferência com raio de sete centímetros no centro de uma folha A4. Em seguida, com o auxílio das indicações presentes no manual, as crianças construíram a partir da circunferência desenhada uma rosácea de seis pontas no interior da mesma conectando diversas circunferências para depois poderem decorar e colorir conforme o seu gosto (figura 12).

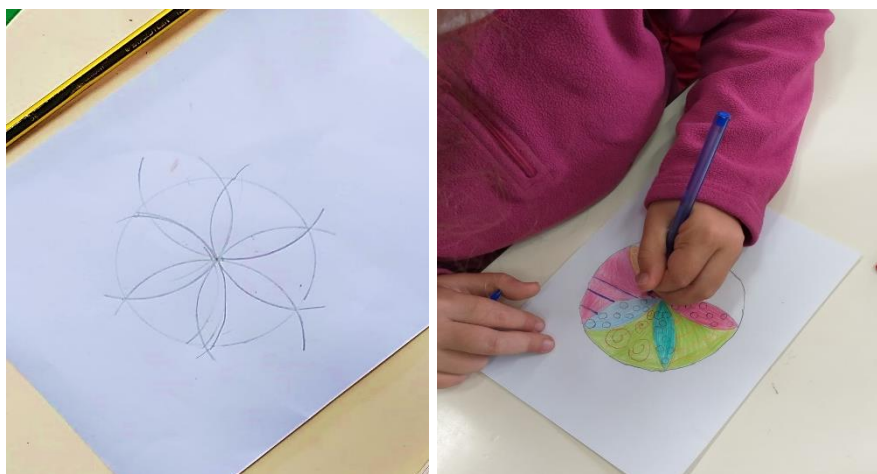


Figura 12 - Construção e decoração de mandalas recorrendo ao compasso e à régua

Salienta-se, no entanto, que foi necessário proceder ao passo a passo no quadro da sala e ao auxílio individual, uma vez que alguns alunos demonstraram ter dificuldades na manipulação

correta do compasso e na compreensão das imagens presentes no manual, mas que foram alcançando os seus objetivos com a prática e com a colaboração do adulto e dos colegas. Assim, reflete-se que a manipulação de instrumentos de desenho e a construção de elementos do interesse dos alunos na geometria permitiu o desenvolvimento da criatividade, do sentido estético, da percepção visual e espacial, da concentração e da coordenação motora (Rocha, 2017), num ambiente de motivação para a aprendizagem.

No âmbito da articulação com as artes visuais considerou-se pertinente a promoção da consciência e do reconhecimento das emoções através da criação de um Emocionómetro e da exploração da técnica da tecelagem. Neste sentido, a proposta de criar uma forma de registo diário das emoções foi bem recebida pelas crianças que, em pequenos grupos, foram idealizando e construindo um Emocionómetro com cartolina, espuma vinílica acetinada, espátulas de madeira e rolos de cartão. Assim, a turma procedeu à pintura dos suportes (rolos de cartão), à ilustração das emoções em formato *emoji*, à decoração individual de espátulas de madeira ao seu gosto e com a identificação de cada um e ainda sugeriu aproveitar os pequenos novelos de lã para destacar as cores das emoções (Figura 13).



Figura 13 - Emocionómetro construído pelos alunos no 1º CEB

O objetivo da construção do Emocionómetro foi, para além de proporcionar o reconhecimento das suas próprias emoções, o de promover a efetividade no processo de ensino e aprendizagem (cf. Capítulo II) através da empatia, tolerância e solidariedade e assegurando os pilares aprender a viver juntos e aprender a ser contemplados nos quatro pilares da educação (cf. Capítulo I). Salienta-se que, para isso, foi essencial a aquisição de uma postura docente baseada na observação, reflexão e diálogo com as crianças, uma vez que foi importante verificar e observar cada uma delas no momento da colocação da sua emoção no painel e o posterior diálogo e

reflexão individual para despistar quaisquer situações menos agradáveis, tanto na vida escolar como familiar das mesmas.

Relativamente à atividade com a técnica da tecelagem, a mesma visava promover a concentração dos alunos no momento presente e diversificar as experiências visuais e plásticas da turma fazendo arte de uma forma não convencional (Apêndice W). Assim, utilizando novelos de lã e um tear de cartão circular, cada aluno escolheu as suas cores e realizou a técnica através da coordenação da ponta do fio com os dedos para passar à frente e atrás dos raios de lã do tear circular, de forma a criar o desenho de uma mandala. Importa referir que inicialmente foi apresentada uma imagem com exemplos de um produto finalizado e que ao longo do processo foi essencial o auxílio individual, uma vez que alguns alunos acabavam por perder a concentração e enganar-se nos pontos, necessitando de começar de novo. No entanto, verificou-se o desenvolvimento do sentido de estética e da criatividade quando os alunos foram introduzindo sequências de cores e tranças de lã ao longo do seu tear e o trabalho de entreajuda e de colaboração, pois os alunos mais habilidosos disponibilizavam-se para auxiliar os colegas com mais dificuldade de coordenação e de motricidade fina. Analisa-se ainda que esta técnica necessitava de ser mais trabalhada e consolidada e, talvez mais tarde, a aprendizagem de outros pontos e a utilização de diferentes formatos de tear.

Por fim, e no seguimento da obra literária “O novelo de emoções”, foi também possibilitada à turma a oportunidade de moldar e construir um Sukha (de modo a providenciar um guia que ajude cada criança no reconhecimento das suas emoções como acontece na história) através da argila (Apêndice X) uma vez que a mesma se encontrava a abordar os diferentes tipos de solo na área de estudo do meio, permitindo ainda dar seguimento à proposta de realizar uma escultura a partir de um livro e a manipulação e experimentação de materiais diversificados na articulação de diversas áreas curriculares. Nesta linha de pensamento, “a modelagem beneficia todos os sentidos do ser humano, desde o movimento de [esticar o] barro, criando figuras, descobrindo formas, dimensões, espaços, até a ampliação da perceção do mundo que nos rodeia” (Lemos & Zamperetti, 2015, s.p.) o que permitiu analisar que as suas características únicas como o cheiro, a consistência e plasticidade proporcionam uma atividade expressiva que permitiu agradáveis sensações táteis e despertou a criatividade.

O aspeto produtivo das artes visuais, no concerne ao agir e do fazer plástica e expressivamente, revela uma forma de comunicação que, através da manipulação de técnicas,

materiais e suportes, permitem à criança representar conceitos, sentimentos e imagens que muitas vezes não se conseguem através da escrita ou da verbalização (Oliveira, 2007). Ademais, a educação pela arte constitui um “elemento fundamental no desenvolvimento da capacidade emocional indispensável a um comportamento moral íntegro” (p. 4), sendo urgente a relação dos processos cognitivos e emocionais para um desenvolvimento holístico das crianças (Mbuyamba, 2007).

Aliada ainda à presente temática, salienta-se que ao longo das semanas de intervenção a prática de *mindfulness* foi sendo recorrente, uma vez visa auxiliar na melhoria do desempenho escolar, na autoestima, na concentração e nos problemas de comportamento, além de permitir um ambiente de aprendizagem harmonioso (Rahal, 2018). Neste sentido, a título de exemplo, num dia da presente planificação e após a hora de almoço, proporcionou-se à turma o retorno à calma e à atenção plena através do áudio “lidar com sentimentos desagradáveis” que é parte integrante do livro “Senta-te quietinho como uma rã” de Snel (2019). No capítulo da obra referente ao vídeo é explanado que o mesmo tem como objetivo possibilitar à criança a compreensão de que as emoções básicas abordadas são permitidas de serem sentidas e que podem afetar o ser humano de diferentes formas, alertando que “as emoções não devem ser reprimidas, nem modificadas, nem expressadas de forma repulsiva. Importa apenas senti-las, passar por elas e dedicar-lhes a nossa atenção de uma forma compreensiva” (Snel, 2019, p. 95).

Nesta perspetiva, a prática de *mindfulness* aliada à temática das emoções foi bem aceite por todos os alunos que se mostraram envolvidos e compreenderam, através do posterior diálogo em grande grupo, que todas as emoções são válidas, mas que é necessário adquirir estratégias para saber lidar com as mais desagradáveis. Assim, entende-se que a temática da educação emocional pode ser transversal a todas as áreas curriculares e se inserir nas dinâmicas da turma, desde que os docentes estejam sensibilizados para isso (Estrela, 2010).

Concretizada esta etapa formativa, destaca-se a Metodologia de Investigação-Ação como uma estratégia de transformação da prática educativa, sendo que as vivências e as oportunidades de intervenção constituíram um processo de aprendizagem e de construção da identidade profissional docente que será espelhado na parte final deste relatório.

## METARREFLEXÃO

A realização da Prática Educativa Supervisionada apresentada no presente relatório possibilitou a formação de uma identidade docente, na medida em que se revelou como um meio de desenvolver competências relativas às dimensões profissional, pessoal, ética e reflexiva com o apoio imprescindível das crianças, do par pedagógico, das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais.

O processo de formação inicial para a docência de perfil duplo pautou-se por um percurso intenso de aprendizagem contínua que iniciou no ingresso na Licenciatura em Educação Básica. Agora, já no Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, este relatório é o testemunho de um culminar do processo educativo que permitiu a aquisição de saberes únicos e fulcrais para a profissionalidade docente. Neste sentido, atenta-se que ser um educador/professor é um desafio constante e que abraça uma responsabilidade gigante perante a educação, o que transforma esta profissão num compromisso sério, mas prazeroso, com a sociedade. Assim, durante a formação foi imprescindível adotar uma postura de docente mediador que estimula as crianças a construírem ativamente o seu próprio conhecimento, procurando criar sempre oportunidades de aprendizagem criativas e significativas para o seu desenvolvimento holístico com base num quadro concetual e teórico bem fundamentado.

Nesta linha de ideias, considera-se que a identidade profissional de docente de perfil duplo se articula com o conhecimento de condutas de saber, pensar e agir no processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, uma das vantagens deste perfil é a consciência e o conhecimento das especificidades e características tanto do contexto de EPE como de 1º CEB, uma vez que permite promover uma continuidade educativa harmoniosa, realizar estratégias e ações pedagógicas mais adequadas e responder com qualidade aos objetivos propostos de cada realidade educativa.

O próprio ato de educar e ensinar já por si só é um desafio e uma motivação para os docentes, na medida em que exige uma investigação contínua, a inovação e a criação. Assim, destaca-se a importância da aquisição de uma identidade reflexiva e investigativa das práticas educativas que, através de uma aproximação das características da Metodologia de Investigação-Ação durante o percurso da PES, permitiu promover a reflexão individual e

colaborativa para se desenvolverem atividades contextualizadas e enriquecedoras em ambas as valências.

Ademais, ser docente de perfil duplo exige um perfil caracterizado pela facilidade em trabalhar com e em equipa num processo de participação e cooperação com os colegas, reconhecendo que existe uma relação próxima entre a colaboração e a transformação educacional e concordando com Messina (2001) ao afirmar que “os professores devem ser especialistas no processo de mudança” (p. 231). Assim, a PES regeu-se por um trabalho colaborativo entre o par pedagógico, as orientadoras cooperantes e as supervisoras institucionais visando uma prática reflexiva em prol do desenvolvimento da qualidade das ações educativas e de uma aprendizagem constante que valoriza o trabalho docente.

Neste seguimento, a PES foi pautada pela intenção de desenvolver um percurso pedagógico que respeitasse os interesses, as necessidades e fragilidades do grupo de crianças visível nos projetos e práticas desenvolvidos, assim como o de estabelecer uma relação afetiva e genuína que visa interações positivas, favorecendo a construção de um ambiente fomentador de bem-estar psicológico e físico e, naturalmente, de aprendizagem.

Por conseguinte surgiu a possibilidade, por casualidade uma vez que emergiu das sugestões dos grupos de crianças, de desenvolver ações baseadas na educação pela arte, nomeadamente através da expressão dramática e das artes visuais em ambos os contextos, considerando-se pertinente refletir sobre as mesmas no culminar deste relatório. As instituições educativas devem ser vistas como espaços importantes de interação social e que incentivem a integração, o bem-estar e o desenvolvimento das crianças, evidenciando competências através da oportunidade de exteriorizarem as suas opiniões, sentimentos e vivências. Atenta-se assim, que é importante a valorização da expressão dramática e das artes visuais como necessidade de a criança amplificar a sua compreensão do mundo, desenvolver o pensamento, as diferentes linguagens e como forma de expressão e de criatividade em articulação com as outras áreas curriculares. Foi nesta perspetiva que se considerou importante fazer com que cada criança sentisse o gosto por aprender, uma vez que a educação deve estimular todas as capacidades da mesma para que possa desenvolver aptidões.

Concomitantemente, não se pode deixar de referir as fragilidades que se fizeram sentir, nomeadamente a insegurança e o medo no início e ao longo da PES. O medo de falhar, o medo de não proporcionar atividades e aprendizagens significativas a cada grupo de crianças, mas que se

traduziram na preocupação de fazer cada vez mais e melhor inerente ao perfil e prática docente. Desta forma, as diversas intervenções e interações permitiram conhecer cada um dos grupos e encontrar o à vontade e a confiança necessários para apaziguar os receios, adequar as estratégias e promover atividades pedagógicas de sucesso.

Seguidamente, as planificações foram um verdadeiro desafio. Tanto no que se refere à sua elaboração, no cumprimento dos tempos propostos e das ações planificadas assim como, na forma de atuar em alguns momentos de intervenção. Neste sentido, evidenciou-se que por muito bem preparada que seja uma planificação, a mesma deverá sempre ser flexível uma vez que acontecerão certamente situações imprevistas, pois as crianças são curiosas inatas e têm intervenções inesperadas. Considera-se, no entanto, que essas dificuldades se deveram em parte ao nervosismo e ansiedade perante a inexperiência e a supervisão. Ainda assim, as mesmas foram sendo ultrapassadas ao longo do decorrer da PES com ajuda do par pedagógico, das orientadoras cooperantes e das supervisoras institucionais que, através das suas reflexões, ensinamentos e conselhos proporcionaram o crescimento profissional e pessoal.

Por fim, a maior dificuldade foi “deixar ir” as crianças no final da Prática Educativa Supervisionada. Decorreu um longo período de tempo de interação com ambos os grupos, sendo que a confiança e a empatia que se estabeleceu com cada um acabaram por permitir ser parte integrante da vida das crianças. Consequentemente, ao longo dos dias da PES foram os sorrisos, os olhares, as palavras carinhosas e principalmente os inúmeros abraços diários que concediam a força necessária para nunca desistir e continuar a lutar pelo sonho. Sorrisos e abraços esses que ficarão para sempre marcados na memória.

Em suma, chegou finalmente o momento tão esperado desde a entrada na Escola Superior de Educação. O momento em que alegremente e com muito orgulho posso afirmar estar próxima de ser uma docente de perfil duplo. Considera-se que este percurso de formação permitiu inúmeras aprendizagens e alguma ambiguidade de emoções no que concerne aos avanços e recuos e dúvidas e certezas. Assim, este documento remete para uma conquista e para um crescimento pessoal e profissional cheio de experiências e pessoas marcantes. Findado mais um ciclo de estudos, perspectiva-se um caminho cheio de aprendizagens e mais desafios, mas com a consciência de que se deve continuar a progredir e atualizar-se científica e pedagogicamente, aliando o lado humano às competências docentes para que assim também o progresso das crianças seja significativo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., Serrazina, L., & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Ministério da Educação: departamento da Educação Básica.
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto Editora.
- Alarcão, I. (2008). Considerações Finais e Recomendações do Estudo. In I. Alarcão, & M. Miguéns, *Relatório do Estudo: A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos*, 200– 220. Conselho Nacional de Educação.
- Alonso, M., Peralta, H., & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o projeto de “gestão flexível do currículo”*. Ministério da Educação.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo*, 8, 75–86.
- Araújo, M. (2012). As brincadeiras como património cultural imaterial a incentivar: uma experiência participativa com crianças. *Atas do Congresso Internacional de História e Património Cultural*. Universidade Federal de Piauí.
- Arendt, H. (1972). *Entre o passado e o futuro*. Perspectiva.
- Armstrong, F. (2014). A Educação especial e inclusão: uma perspetiva inglesa. In, F. Armstrong, & D. Rodrigues, *A inclusão nas escolas*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Assembleia Geral das Nações Unidas. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Comité Português para a UNICEF*. [https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf).
- Azevedo, F., & Balça, A. (2019). Práticas de educação literária e de promoção da literatura. *Textura*, 21(45), 6–29.
- Batista, I. (2011). Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente. *Cadernos do CCAP*, 3. Ministério da Educação. <http://www.ccap.min-edu.pt/pub.htm>.
- Bento, I., & Balça, A. (2016). Educação literária: um estudo no pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. *Cadernos de letras da UFF Dossiê: A crise da leitura e a formação do leitor*, 52, 81–100.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7–34.

- Cerro, M. (2019). *Depois da chuva*. Kalandraka.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS*, 5(1), 98-118.
- Coelho, A., Almeida, C., Almeida, C., Ledesma, F., Botelho, L., & Abrantes, P. (2016). *Iniciação à programação no 1º Ciclo do Ensino: Linhas orientadoras para a robótica*. Direção-Geral de Educação.
- Cohen, A., & Fradique, J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Editora Raiz.
- Coll, C., Marchesi, A., Palacios, J., & Cols. (2004). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Artmed.
- Colomer, T., & Camps, A. (2016). O ensino e a aprendizagem da leitura. In A. Zabala et al., *Didática geral*. Penso Editora.
- Conde, E., Mendinhos, I., & Correia, P. (2017). *Portal RBE: Aprender com a biblioteca escolar*. Rede Bibliotecas Escolares.
- Correia, N., Aguiar, C., & Consórcio PARTICIPA. (2020). PARTICIPA – Instrumentos de desenvolvimento profissional para a promoção do direito de participação das crianças em contexto de jardim de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 42-45.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-380.
- Craveiro, C. (2016). Formação inicial de educadores de infância, realidade e identidade profissional em análise. *RELAdEI*, 5, (4) Monográfico La formación del profesorado de educación infantil, 31-42. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2430/1/360-1521-1-PB.pdf>.
- Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Geremek, B., Chung, F., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M., Savané, M., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Edições ASA.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento curricular*. Plural Editores.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2016). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Penso.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente: dimensões afetivas e éticas*. Areal Editores.
- Ferreira, M., & Santos, M. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Edições Afrontamento.

- Folque, M., Tomás, C., Vilarinho, E., Santos, L., Fernandes-Homem, L., & Sarmiento, M. (2016). Pensar a educação de Infância e os seus contextos. In M. Silva, B. Cabrito, G. Fernandes, M. Lopes, M. Ribeiro, M. Carneiro, *Pensar a Educação: temas sectoriais*. Educa, 9-46. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/44266/1/Pensar%20a%20Educa%20a7%20de%20Inf%20ancia%20livro.pdf>.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2008). Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. *Currículo sem fronteiras*, 8(1), 5-16. [http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho\\_machado.Pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.Pdf).
- Formosinho, J., & Machado, J. (2018). Do ensino primário à educação básica: a progressiva extensão da lógica uniformizadora (1997-2018). *Mediações*, 6(1), 5-12. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/25656/1/Do%20ensino%20prim%C3%A1rio%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.pdf>
- Galvão, J., & Marques, R. (2018). Como envolver os pais nas práticas educativas na educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo do ensino básico? *Revista da UIIPS*, VI(1), 37-46. <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/download/16108/14357/>.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência emocional*. Temas & Debates.
- Gonçalves, N. (2020). Participação, um direito essencial. *Cadernos de Educação de Infância*, 120, 52-57.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167 – 187.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kilpatrick, W. (2008). *O método de projeto*. Edições Pedagogo.
- Leite, C. (2000). Painel: Monodocência – Coadjuvação, pp. 45-52. In *Gestão curricular no 1º Ciclo. Monodocência – Coadjuvação. Encontro de Reflexão*. Ministério da Educação.
- Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16(1), 87-92. Doi: <http://dx.doi.org/10.4013/edu.2012.161.09>.
- Lemos, D., & Zamperetti, M. (2015). Modelagem com argila para crianças: um estudo de caso. *XIV seminário de história da arte*, 5. Doi: <https://doi.org/10.15210/sha.v0i5.7810>
- Letria, J. (2004). *Ler Doce Ler*. Terramar.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

- Malaguzzi, L. (1999). História, ideias e filosofia básica. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, *As Cem Linguagens das Crianças: a abordagem Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Artmed
- Malavasi, L., & Zoccatelli, B. (2019). *Documentar os projetos nos serviços educativos*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Marta, M., & Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, 22, 159-175. <https://www.redalyc.org/pdf/349/34926381010.pdf>.
- Marta, M., & Lopes, A. (2014). Os enredos do trabalho (a)moroso dos educadores de infância no séc. XXI. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira, & A. Hypólito (Orgs.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança*, 5346-5359. CIEE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Ministério da Educação.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Mbuyamba, L. (2007). *Sessão de encerramento da conferência mundial sobre educação artística: desenvolver capacidades criativas para o século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO.
- Mendes, T., & Velosa, M. (2016). Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. *Pro.Posições*, 27(2), 115-132.
- Messina, G. (2001). Mudança e inovação educacional: notas para a reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 225-23. <http://publicacoes.fcc.org.br//index.php/cp/article/view/592/590>.
- Moita, M., & APEI (2020). *Para uma ética situada dos profissionais de educação de infância: Textos de Educação de Infância*. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Mónico, L., Alferes, V., Castro, P., & Parreira, P. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733.
- Montessori, M. (1949a). *A formação do homem*. Portugalia.
- Montessori, M. (1949b). *Mente Absorvente*. Portugalia.
- Montessori, M. (1984). *A criança*. Círculo do livro.
- Montez, R. (2014). *À espera do quê?*. Berbequim das letras.

- Neto, C. (2020). *Libertem as crianças*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais / Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Neves, E. (2019). *O novelo de emoções*. Porto Editora.
- Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 4–11.
- Noguera, F. (1998). Lectura Expresiva y Comunicación Oral. *Revista Lenguaje y textos*, 11–12, 113–128. [https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8053/LYT\\_11-12\\_1998\\_art\\_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/8053/LYT_11-12_1998_art_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf)
- Nóvoa, A. (2019). Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, 44(3). Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.
- Nunes, C., & Madureira, I., (2015). Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 – 143.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In Grupo de Trabalho de Investigação, *Refletir e investigar sobre a prática profissional*, 29–42. APM.
- Oliveira, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber (e) Educar*, 12, 61–78.
- Oliveira, M., & Stoltz, T. (2010). Teatro na escola: consideração a partir de Vygotsky. *Educar*, 36, 77–93.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In M. Machado, *Encontros e Desencontros em Educação Infantil* (3ª Ed.). Cortez Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013). *Modelos curriculares para a educação de infância: construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.
- Oliveira-Martins, G. et al. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Perrenoud, F. (2016). Organizar e dirigir situações de aprendizagem. In A. Zabala et al., *Didática geral*. Penso Editora.

- Pinto, C., & Tavares, H. (2010). O lúdico na aprendizagem: apreender e aprender. *Revista da Católica*, 2(3), 226-235. <https://jogoscooperativos.files.wordpress.com/2012/06/lc3badico.pdf>.
- Quadros-Flores, P., Escola, J. & Peres, A. (2011). O retrato da integração das TIC no 1º Ciclo: que perspectivas?. In P. Dias e A. Osório (Coord.), *VII Conferência Internacional de TIC na educação – Challenges*, 401-410. Universidade do Minho.
- Rahal, G. (2018). Atenção plena no contexto escolar: benefícios e possibilidades de inserção. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(2), 347-358. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018010258>.
- Reis, P. (2008). As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15(16), 17-34.
- Rocha, A. (2017). *A construção de mandalas geométricas como recurso didático*. Belo Horizonte.
- Rodrigues, M. (2005). Do jardim de infância à escola: estudo longitudinal duma coorte de alunos. *Interações*, 1, 7-24.
- Roldão, M. (2007). Colaborar é preciso: questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Revista Noesis*, 71, 24-29. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis\\_miolo71.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/CDIE/RNoesis/noesis_miolo71.pdf)
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular para a autonomia das escolas e professores*. Direção-Geral da Educação.
- Roldão, M., Peralta, H., & Martins, I. (2017). *Currículo do ensino básico e do ensino secundário: Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Salomão, H., Martini, M, & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>.
- Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
- Shaffer, D. (2005). *Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência*. Thomson Pioneira.
- Silva, N., & Mendes, A. (2019). O uso do Padlet na aula de literatura: Multimodalidade e aprendizagens. In A. Osório, M. Gomes, & A. Valente, *Challenges 2019: Desafios da Inteligência Artificial, Artificial Intelligence Challenges*, 849-859. Universidade do Minho.

- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). Linguagem e comunicação no jardim-de-infância: textos de apoio para educadores de infância. Ministério da Educação.
- Skinner, E. & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Smole, K., (1999). Múltiplas inteligências na prática escolar. *Cadernos da TVEscola*. Ministério da educação: Secretaria de educação à distância.
- Snel, E (2019). *Senta-te quietinho como uma rã: mindfulness para crianças (dos 5 aos 12 anos) e seus pais*. Lua de papel.
- Teberosky, A., & Colomer, T. (2003). *Aprender a Ler e a Escrever - uma proposta construtivista*. Artmed.
- Torres, A., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves, M., & Silva, R. (2016). *Referencial de educação para o desenvolvimento*. Ministério da Educação.
- Vale, A., & Mouraz, A. (2014) Da monodocência aos ensaios de coadjuvação no 1º ciclo do ensino básico: reconfigurações de um ciclo da educação básica. *Educação, Sociedade & Culturas*, 43, 85-102.
- Vasconcelos, T. (2000). Educação de infância em Portugal: Perspetivas de desenvolvimento num quadro de pós-modernidade. *Revista Ibero-Americana de Educação*, (22), 93-115.
- Vasconcelos, T. (2015). Transição Jardim de Infância - 1º Ciclo: Um campo de possibilidades. *Escola Informação Digital*, 5(Dossier transição entre ciclos de ensino). Sindicato professores da grande Lisboa.
- Vasconcelos, T. (Coord.), Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J. D., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M., Ramos, M., Ferreira, N., Melo, N., Rodrigues, P., Mil-Homens, P., Fernandes, S., & Alves, S. (2012). *Trabalho por projetos na educação de infância: mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Vecchi, V. (2017). *Arte e criatividade em Reggio Emilia: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância*. Phorte Editora.
- Vieira, F. (2011). A experiência educativa como espaço de (trans)formação profissional. *LINGUARUM ARENA*, 2, 9-25.

- Vieira, F., Silva, J., Vilaça, T., Parente, C., Vieira, F., Almeida, M., Pereira, Í., Solé, G., Varela, P., Gomes, A., & Silva, A. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In B. Silva et al. (Orgs.), *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 2641-2655. Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Vilarinho, E. (2012). Políticas Educativas para a infância: o caso da Educação Pré-Escolar em Portugal (1995-2010). In L. Dornelles, & N. Fernandes, *Perspetivas sociológicas e educacionais em estudos da criança: as marcas das dialogicidades luso-brasileiras*. Centro de investigação em estudos da criança da Universidade do Minho.
- Voight, M. (2019) *A luz na noite*. Edicare Editora.
- Westbrook, R., Teixeira, A., Romão, J., & Rodrigues, V. (2010). *John Dewey*. Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana.
- Zabalza, M. A. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Edições ASA.

## **NORMATIVOS LEGAIS E OUTROS DOCUMENTOS**

- Circular nº4/DGIDC/DSDC/2011, de 11 de abril. Ministério da Educação e Ciência. Avaliação na Educação Pré-Escolar.
- Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. Diário da República – I Série nº 129, Ministério da Educação. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.
- Decreto-Lei nº 79/2014 de 14 de maio. Diário da República nº 92/2014, Série I de 2014-05-14. Ministério da Educação e Ciência. Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto. Diário da República nº 201/2001, Série I-A de 2001-08-30. Ministério da Educação. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. Diário da República – I Série A nº 201/2001. Ministério da Educação. Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.
- Despacho nº 5220/97, de 10 de fevereiro. Diário da República – I Série nº 178. Lisboa.

Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho. Diário da República nº 143/2017, 2ª Série – 15484.  
Educação – Gabinete do Secretário de Estado da Educação. Lisboa. Homologação do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Artes Visuais no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Expressão Dramática/Teatro no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Direção-Geral da Educação (2018c). *Orientações curriculares para as Tecnologias da Informação e comunicação: 1º Ciclo do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Lei nº 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República nº 34/1997 – I Série-A. Ministério da Educação. Lei Quadro da Educação Pré-Escolar.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro. Diário da República nº 237/1986, Série I de 1986-10-14. Assembleia da República. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Projeto Educativo. (2018/2021). Porto.

Ribeiro, D. (2020). Ficha da unidade curricular da Prática Educativa Supervisionada. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

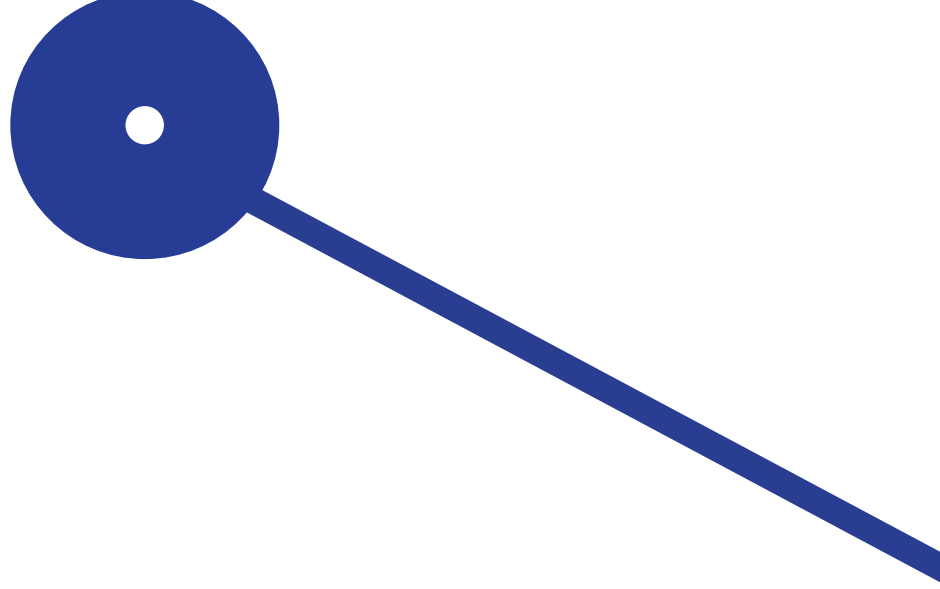
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

**MESTRADO**

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



**Relatório de Estágio**  
Ana Catarina Macedo Peres